Дискурс
у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі

Дискурс
в современном научном, социокультурном и информационном пространстве

Discourse
in modern scientific, socio-cultural and informational field

Маріуполь - 2013

Міністерство освіти і науки України
Маріупольський державний університет
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка (Україна)
Мінський державний лінгвістичний університет (Республіка Білорусь)
Університет Мессіни (Республіка Італія)
Frisby's College (Велика Британія)

ДИСКУРС У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ТА ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

ДИСКУРС В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ И ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

DISCOURSE IN MODERN SCIENTIFIC, SOCIO-CULTURAL AND INFORMATIONAL FIELD

Збірник тез доповідей
Міжнародної науково-практичної конференції

24 – 25 травня 2013 року

Маріуполь – 2013

УДК 81’42
ББК 80р 30я 431

Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі». 24-25 травня 2013 року. / за заг. ред. професора І. В. Соколової. – Маріуполь: МДУ, 2013. – 259 с.

Друкується за рішенням Вченої ради Маріупольського державного університету
(протокол № 7 від 27 березня 2013 р.)

Редакційна колегія

Голова – Соколова І. В. д.пед.н., професор, декан факультету іноземних мов Маріупольського державного університету

Члени редколегії: Горлатов А. М., д.філол.н., професор, Глушак Т. С., д.філол.н, професор (Республіка Білорусь); Зінченко В. П., к.пед.н., доцент; Кеба О. В., д.філол.н., професор; Сабадаш Ю. С., д.культур.н., професор; Теркулов В. І., д.філол.н., професор; Ткаченко А. О., д.філол.н., професор; Харлан О. Д., д.філол.н, професор; Бумбур Ю. М., к.філол.н., доцент; Балабан О. О., к.філол.н., доцент; Назаренко Н. І., к.філол.н., доцент.

Збірник містить тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Дискурс у сучасному науковому, соціокультурному та інформаційному просторі», які висвітлюють когнітивні, комунікативні та інші аспекти дискурсу у мовознавстві; ціннісні орієнтири інституціональних видів дискурсів XXI століття; особливості літературного та педагогічного дискурсів.

Видання адресовано науковцям, викладачам, аспірантам та студентам.

Редакція не несе відповідальності за авторський стиль праць, опублікованих у збірнику

© Маріупольський державний університет, 2013
© факультет іноземних мов
© автори тез, 2013

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ
ДИСКУРС У МОВОЗНАВСТВІ

Apolonova Liliya DIE DIALOGSEQUENZ DIREKTIV UND ABLEHNUNG…….…….. 8
Balaban Olena THE LANGUAGE OF E-MAIL OR PECULIARITIES OF E-MAIL DISCOURSE……..... 9
Бассай Світлана ОСОБЛИВОСТІ КОМІЧНОГО ДИСКУРСУ……..... 11
Беланович Елена ОТ СИНТАКСИСА ПРЕДЛОЖЕНИЯ К СИНТАКСИСУ ТЕКСТА……..... 14
Белова Ольга ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О «ЧУЖОМ» ЯЗЫКЕ И ПРИНЦИПЫ КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ..... 15
Бессонова Людмила, Тарасова Наталья СОВРЕМЕННЫЕ АФОРИЗМЫ КАК КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ НАЧАЛА XXI ВЕКА..... 18
Білоконенко Людмила ДИСКУРС МІЖПЕРСОНАЛЬНОЇ КОНФЛІКТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ..... 20
Бушев Александр ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕДИА..... 23
Васильева Наталья ОТНОШЕНИЕ КАК ЯЗЫКОВАЯ УНИВЕРСАЛИЯ..... 26
Волчанська Ганна,Чорна Олена МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ІМІДЖУ ПОЛІТИКА……..... 27
Врубель Александр ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЧАЮЩИЕ РЕЧЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ИНОСТРАНЕЦ» (на материале романа Бориса Акунина «Турецкий гамбит»)…… 29
Вусик Анна ПОЛИТИЧЕСКОЕ КРАСНОРЕЧИЕ ВОСТОКА КАК ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ…….. 31
Гавенко Олена ДІАЛОГ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ ПЕРЕДАЧІ …… 33
Ганжело Світлана THEORETISCHE ASPEKTE EINER KRITISCHEN DISKURSANALYSE…… 35
Гоменюк Олена ДО ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ ТЕКСТІВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ……. 37
Грузевич Наталья ЛИНГВО-КРЕАТИВНАЯ ПОТЕНЦИЯ МЕТАФОРЫ В РОМАНЕ Д. ЛОДЖА «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ОБМЕН»……. 39
Дабло Любов МОВА ЯК ВІДБИТОК МИСЛЕННЯ ТА СВІДОМОСТІ (ЗА ПРАЦЕЮ Д.М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО «КУЛЬТ БОЖЕСТВА СОМИ В ДАВНІЙ ІНДІЇ»)…… 41
Даниленко Оксана ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАЗЛИЧНЫХ ДИСКУРСАХ……..... 42
Дорменєв Віктор ДИСКУРС АНТРОПОЦЕНТРИЧНО СПРЯМОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ Г. БЕЛЛЯ «НЕ СКАЗАВШИ ЖОДНОГО СЛОВА»…… 44
Дребет Віктор ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РЕАЛІЗАЦІЯМИ ІМЕННИКІВ З РІЗНОЮ МОРФОЛОГІЧНОЮ БУДОВОЮ ТА СТРУКТУРНОЮ БУДОВОЮ РЕЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ……. 46
Євченко Віра КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУРСИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ЛЕКСИЦІ…….. 48
Єрьоміна Анастасія СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІННИХ АБСТРАКТНИХ ІМЕННИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ……. 50
Кобиленко Наталя ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ АСПЕКТІВ ДИСКУРСУ…… 52
Корольов Ігор ТИПОЛОГІЯ МОДУСІВ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ В КООПЕРАТИВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ……. 54

Копчак Маріанна МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВИЯВ ВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕРСОНАЖА У ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ…… 56
Леміш Наталія КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ АУЗАЛЬНОСТІ…… 58
Негрівода Олена «ДИСКУРС»І «ТЕКСТ» - ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ У ЛІНГВІСТИЦІ.. 61
Николаенко Виктор К ВОПРОСУ О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ СТАТУСЕ ДИСКУРСА…… 63
Олійник Сергій ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАКРОКОМПОНЕНТІВ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО ЗНАЧЕННЯ…….. 66
Петренко Оксана МОВА І СТИЛЬ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ДИСКУРСУ…… 68
Пономаренко Ольга, Яковенко Наталя ПОНЯТТЯ «КУРСУС» У ДИПЛОМАТИЧНОМУ ДИСКУРСІ…….……..... 71
Постоєва Лілія ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПУБЛІЦИСТІКИ 20-30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ…….. 72
Правдюк Ольга РОЛЬ ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ……. 74
Сабадаш Юлія МОВА КУЛЬТУРИ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПРОБЛЕМА…….. 76
Святна Олена СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ЗАГОЛОВКІВ…….. 77
Семашко Тетяна СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЗВ КОЛЬОРУ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ТЕКСТІВ В. ШЕВЧУКА……. 79
Сердюк Алла ФАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОФОРМЛЕННЯ ЗМІСТУ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ (на матеріалі сучасних латинських ЗМІ) ……..... 81
Сеничева Ольга СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «RED», «ROUGE» И «КРАСНЫЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)……. 82
Стахієва Наталя НАУКОВИЙ ДИСКУРС У ПРАКТИЦІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ В. М. ПЕРЕТЦА…….…… 85
Стефаниц Мария КОНЦЕПТОСФЕРА «ЧЕЛОВЕК» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АНГЛИЙСКОГО СОЦИУМА…… 87
Сукаленко Тетяна, Жежеря Олена ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ…… 88
Сухова Марія ЯДРО ЛЕКСИЧНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ВІРА» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ... 91
Теркулов Вячеслав СИТУАЦИЯ ЛИНГВАЛЬНОГО МИРА……... 93
Тімоніна Анна МЕТАФОРИЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИМВОЛУ…… 94
Тищенко Єлизавета ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ, ЩО ВИРАЖАЮТЬ ЧАС…….. 96
Федорова Юлія ТЕЛЕСКОПІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ФОНДУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ…… 98
Ходикіна Ірина БЕРДЯНСЬКА УРБАНОМАСТИКА З ПОГЛЯДУ ЛІНГВОТОПОНІМІКИ…….…… 100
Tsyporenko Lilia CONTRIBUTI DELL'ANALISI DELLA CONVERSAZIONE ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2……. 102
Юшко Вікторія ДИСКУРСИВНІСТЬ ЕМОТИВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ЖУРНАЛІСТСЬКОМУ ТЕКСТІ…… 104

СЕКЦІЯ
ОРІЄНТИРИ ТА ВИМІРИ ЛІТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСУ

Богданова Юлія КОНЦЕПЦІЯ ФЕМІНІЗМУ В РОМАНАХ ДЖ. ЕЛІОТ…… 106
Бочкарева Нина ЭКФРАСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ…….. 108

Bumbur Julia, Frisby Pamela IMAGES OF THE JEWS IN THE LITERATURE OF AMERICAN NATURALISM…… 110
Гуляр Тарас ПРАКТИКА ПРЕЦЕДЕНТНОГО ДИСКУРСУ І ЗАКОНОМІРНОСТІ ТЕРМІНОТВОРЕННЯ…… 112
Дуброва Оксана СЕМІОТИЧНИЙ ПРОСТІР АРХЕТИПНОЇ ПАМ'ЯТІ В ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕЗІЇ ВОЛТА ВІТМЕНА ТА БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНИЧА)…….. 115
Евстратова Ольга ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ……. 117
Кеба Александр МОДЕРНИСТСКИЙ НАРРАТИВ КАК ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ……. 119
Кеба Дарія ДИСКУРС ПРОВИНИ В РОМАНІ Ф. КАФКИ «ПРОЦЕС»……. 121
Кеба Татьяна ДВА ВАРИАНТА ПОЭТИЧЕСКОГО ИМПРЕССИОНИЗМА: И. АННЕНСКИЙ И О. УАЙЛЬД……..... 124
Коргун Ольга ОСОБЛИВОСТІ РОЗКРИТТЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ В РОМАНІ ДЖ. ФАУЛЗА «ДЕНІЕЛ МАРТІН» ……. 126
Кремінь Тарас «СЛОВО ПРО ЗАКОН І БЛАГОДАТЬ» ІЛАРІОНА: В ПОШУКАХ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ВІРШОВАНОГО ЕПОСУ…… 128
Левченко Анастасія ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ…… 130
Левчук Тетяна ОСОБЛИВОСТІ КОЛОРИСТИЧНОЇ ПАЛІТРИ В РОМАНАХ Д. Г. ЛОУРЕНСА……...…… 132
Мірзагалієва Кристина ТОПОС ПРОВІНЦІЇ В РОМАНІ «ЕММА» Д. ОСТЕН…….. 134
Морева Галина, Кожухова Галина ПОПЫТКА ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА РОМАНА Ж. Ж. РУССО «ЮЛИЯ, ИЛИ НОВАЯ ЭЛОИЗА»……..... 136
Монахова Тетяна СТРАТЕГІЇ ТЕКСТОТВОРЕННЯ: ВІД БАРОКО ДО ПОСТМОДЕРНІЗМУ…….……..... 138
Набок-Бабенко Юлія БІБЛІЙНИЙ ДИСКУРС У ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ДМИТРА КРЕМЕНЯ)…… 140
Назаренко Надія НАРАТИВНИЙ ДИСКУРС МАЛОЇ ПРОЗИ В. С. МОЕМА ТА В. ПІДМОГИЛЬНОГО (ПОРІВНЯЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ) ……. 142
Покляцька Катерина КОМПАРАТИВІСТИКА У ЖУРНАЛІ «ВСЕСВІТ» 2011–2012 рр……. 144
Полякова Алла ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (на примере испанского Поколения 1898)…….. 146
Романенко Лідія ЗМАЛЮВАННЯ ХАРАКТЕРНИЦТВА В ЛІТЕРАТУНИХ ТВОРАХ ЯК СВОЄРІДНОГО ЯВИЩА КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ…… 148
Рохман Яна ПОВІСТЬ ГЕНРІ ДЖЕЙМСА «ПОВОРОТ ГВИНТА» КРІЗЬ ПРИЗМУ ГОТИКИ……...……..... 150
Рибалка Ірина ТЕМА ЄРЕСІ У РОМАНІ У. ЕКО «ІМ'Я РОЗИ» …… 152
Сардарян Каріна ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ ІРИНИ ЖИЛЕНКО У ЛІТЕРАТУРНОМУ ДИСКУРСІ ХХІ СТ……. 153
Табункина Ирина ЭКФРАСИС В РОМАНЕ ДЖ. ГОЛСУОРСИ «БЕЛАЯ ОБЕЗЬЯНА»……. 156
Ткаченко Анатолій ДИСКУРС – КУРС НА ДИСЕР……. 158
Тодурова Марія ЛЮДМИЛА ПЕТРУШЕВСЬКА: ПРОЗА НОВОЇ ХВИЛІ…… 161
Харлан Ольга СЕМІОТИКА НАТЮРМОРТУ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ…….. 163
Чорній Раїса ЛІТЕРАТУРНА РЕЦЕПЦІЯ ЯК ОСНОВА ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНОГО ДИСКУРСУ…….……...……..... 163
Хорошков Микола ДИСКУРСИВНІ ПРАКТИКИ ЯК СПОСІБ ОСМИСЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕНСТВА КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ…… 165

Чернявська Маргарита ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У СУЧАСНІЙ ЖІНОЧІЙ ПРОЗІ…….……..... 167
Чайковська Ольга ДРАМАТИЗАЦІЯ У СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ВПЛИВУ НА ЧИТАЧА В РОМАНАХ В. С. МОЕМА…….……. 169
Шалдырван Алина СВОЕОБРАЗИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ВАЛЬТЕРА СКОТТА……. 171

СЕКЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС. ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ-ФІЛОЛОГА

Соколова Ірина ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ПРОСТОРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ……. 174
Алєксєєва Лариса ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ – ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПОТРЕБ ПІДЛІТКІВ……... 177
Андрієвська-Герланець Регіна СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ……. 179
Бондаренко Олена ДИСКУРСИВНА ПРАКИКА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ……. 181
Варламова Анна ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ…… 183
Василькова Ірина ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ «ГОСТИННІСТЬ» У ДОВНЬОРУССЬКОМУ ФОЛЬКЛОРНОМУ ДИСКУРСІ……... 185
Верховцова Ольга ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ АСПЕКТІВ ДИСКУРСУ.. 187
Вишник Олена ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 189
Волкова Валентина ДИСКУРСИВНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ…….. 191
Волкова Наталія ГУМАННЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ…… 193
Вялкова Валентина ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОПЫТ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК……..... 195
Гоголь Наталія ДИСКУРС ДИТЯЧОГО ЧИТАННЯ У ДАВНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ……..... 197
Гонтарєва Ганна ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ……..... 199
Данукало Наталья РОЛЬ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ..... 202
Жигула Олена РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ…… 203
Журакова Юлія ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНОГО КОМПОНЕНТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ…… 205
Задорожна-Княгницька Леніна ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ…… 208
Зьома Наталія КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'Я» В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ……. 210
Kazhan Julia ENTWICKLUNG DER DISKURSIVEN KOMPETENZ DER ANGEHENDEN DEUTSCHLEHRER……. 212

Короткова Юлія ДИСКУРСИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК МЕТА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ІНШОМОВНОМУ ПИСЕМНОМУ ДИСКУРСУ..... 213
Куца Оксана АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ……..... 215
Кучер Людмила ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ДИСКУРСИВНОЕ ИСКУССТВО ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ…….. 217
Мачинська Наталія ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ…….. 220
Михайличенко Лилия ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ…….. 221
Мороз Оксана ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФІЛОЛОГА-УКРАЇНІСТА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ……... 223
Олейніченко Ірина ДИСКУРСИВНІ АСПЕКТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ…… 226
Ольховська Алла ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СИНХРОННОМУ ПЕРЕКЛАДІ…… 228
Підько Людмила ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ…… 231
Плінер Ольга ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ТЕСТУВАННЯ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМИ…… 232
Плотникова Елена, Фризби Мартин ВЛИЯНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГОВ…….. 234
Проценко Олена ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ…… 236
Розумна Тетяна ПРАВИЛА УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ…….. 237
Ромашенко Викторія КОМП'ЮТЕРНИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ.. 239
Сарахман Олена ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ РІДНОЇ МОВИ…….. 241
Семенова Альона СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ……... 244
Стьопін Максим ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК РІЗНОВИД ПЕДАГОГІЧНОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ……. 246
Шурдова Оксана СИСТЕМА ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ…… 247
АВТОРИ ЗБІРНИКА……. 250

СЕКЦІЯ
ДИСКУРС У МОВОЗНАВСТВІ

УДК: 811. 112.2’272

Apolonova Liliya
Zaporizhzhia

DIE DIALOGSEQUENZ DIREKTIV UND ABLEHNUNG

In den letzten Jahren weist die moderne Linguistik eine neue Forschungsrichtung auf. Laut dem «dialogischen Prinzip“ ist die grundlegende Einheit des Sprachgebrauchs nicht der einzelne Sprechakt, sondern die Interaktion zwischen aktivem und reaktivem Sprechakt, die einer inhaltlichen Kohärenz bedarf [1]. Im Rahmen dieser Arbeit geht es um die Dialogsequenz Direktiv - Ablehnung, wo Direktiv als aktiver Sprechakt und Ablehnung als Reaktionsmuster auftreten.

Die Haupteigenschaften der menschlichen Tätigkeit sind Zweckorientierung und Bedürfniserfüllung. Direktive Äußerungen sind auch immer zweckorientiert. Andererseits, reagieren die Menschen auf die Einschränkung ihrer Freiheit sehr empfindlich. Die bedrohte Freiheit wird durch eine Ablehnung wiederhergestellt. Auf der illokutiven Ebene provozieren Ratschläge, Anweisungen, Aufforderungen und Empfehlungen oft Widerstand. Sogar Fragen als indirekte Aufforderungen, wenn sie Tadel oder Kritik enthalten, können zur Ablehnung führen. Was der Absender für richtig hält, muss von dem Empfänger noch lange nicht akzeptiert werden.

Befehle werden nur dann gegeben, wenn der Absender überzeugt ist, dass der Empfänger freiwillig die Aufforderung nicht vollzieht. Beim Befehl wird vom Absender angenommen, dass der andere gehorcht, weil die Ablehnung von Direktiv den Absender lächerlich machen kann. Ob Warnen und Drohen die Ablehnung hervorrufen oder zum «richtigen Handeln“ den Gesprächspartner bewegen, hängt davon ab, inwiefern die möglichen Folgen für ihn ernst sind.

Auf der lokutiven Ebene sind das Verben, die anweisen, ohne Ausweichmöglichkeiten zu lassen, und auf solche weise Ablehnung provozieren. Das sind: müssen, sollen, nicht dürfen, sich zwingen, sich überwinden, sich bemühen, versuchen, sich anstrengen. Diese Verben vermitteln Druck und Assoziationen zu Leistung, Beurteilung, Bewertung und werden als Einschränkung der persönlichen Freiheit aufgefasst.

Derjenige, der eine Bitte äußert, hat eine große Verantwortung und sollte dies nur wohlüberlegt tun. Mit einer leichtfertigen Bitte kann man leicht jemanden in Verlegenheit bringen. Der Bittsteller sollte daher möglichst nur eine Bitte stellen, die der Gefragte auch erfüllen kann und will. Als sprachliche Möglichkeiten, eine Absage zu mildern, fallen folgende Möglichkeiten ein:

1. Beschreibungsformen:

«Ich würde Ihnen gerne helfen aber aus folgenden Gründen ist es nicht möglich.“

«Es tut mir leid, aber ich kann Ihnen nicht helfen.“

«Bitte verstehen Sie, dass ich Ihnen nicht helfen kann.“

Offiziell wird auch gesagt: «Mit großem Bedauern teilen wir ihnen mit, dass wir ihrer Bitte nicht entsprechen können“

2. Worte, welche die Absage ausdrücken: nein, auf keinen Fall, niemals,

nicht usw. Es gibt hier auch bestimmte Redewendungen, deren Inhalt die Absage

lustig umschreibt oder die Absage auch noch bestärkt. Die Jugendliche verwenden gerne: «Eher friert die Hoelle zu, ...“ «Du hast wohl ein Rad ab“, oder «Lieber will ich tot umfallen“, wenn man das Verlangen für völig unmöglich hält. Hier kommen immer neue Redewendungen hinzu, vor allem in der Jugensprache sind immer neue Sprüche «in“.

3. ggf. eine Anrede. Hiermit kann auch darauf hingewiesen oder der Wunsch ausgedrückt werden, dass das Verhältnis zwischen den beiden durch die Absage nicht beeinträchtigt wird (wir bleiben Freunde): Mein Freund, mein Schatz, mein Liebling, alter Kumpel usw.

4. ggf. Worte des Bedauerns: leider, schade, ich bedaure, es tut mir leid usw.

5. ggf. eine Begründung: weil, da, wegen usw.

In jedem Fall sollte man zeigen, dass man die Bitte nicht leichtfertig ablehnt, sondern wirklich ernsthaft darüber nachgedacht hat. Auch eine ehrliche Begründung sollte gebracht werden, warum die Bitte nicht erfüllt werden kann. Wenn die Begründung wirklich ehrlich ist, wird der Bittsteller sie akzeptieren. Wenn es trotzdem damit ein Problem gibt, dann liegt dies nicht in dieser Bitte, sondern darin, dass Bittsteller und Gefragter unterschiedliche Ansichten über die Beziehung haben, die zwischen ihnen herrscht.

Es gibt natürlich auch Fälle, in denen eine Abmilderung der Ablehnung nicht erforderlich ist. Dies ist dann der Fall, wenn die Bitte eigensüchtig, unanständig oder frech ist, oder hiermit eine Beziehung ausgenutzt wird. Man findet es unanständig, wenn jemand um Hilfe bittet, um dann fremde Arbeit als seine eigene Leistung auszugeben, oder die Hilfe nicht wirklich erforderlich ist (jemand der genug hat, bittet trotzdem um Hilfe). Eine Beziehung wird ausgenutzt, wenn jemand in irgendeiner Weise von dem Bittsteller abhängig ist und daher die Bitte nur schwer absagen kann. In all diesen Fällen wird die Ablehnung nicht abgemildert.

Література

1. Weigand, E. Sprache als Dialog: Sprechakttaxonomie und kommunikative Grammatik / E. Weigand. – 2 Auflage. – Tübingen : Niemeyer, 2003. – 368 S.
2. Professionelle Gespräcḧsfuḧrung : ein praxisnahes Lese- und Uḿbungsbuch / Christian-Rainer Weisbach. – 6., uḿberarb. und erw. Auflage. – München : Dt. Taschenbuch-Verl. ; [München] : Beck, 2003. – 439 S.

УДК: 81’42(043)

Balaban Olena
Mariupol

THE LANGUAGE OF E-MAIL OR PECULIARITIES OF E-MAIL DISCOURSE

Considering the subject at one level, it is extremely easy to define the linguistic identity of e-mail as a variety of language; at another level, it is surprisingly difficult. The easy part lies in the fixed discourse structure of the message - a structure dictated by the mailer software which has become increasingly standardized over the past twenty years or so. Just in the same way as we can analyze the functionally distinct elements that constitute a newspaper article (in terms of headline, body copy, illustration, caption, etc.) or a scientific paper (in terms of title, authorship, abstract, introduction, methodology, etc.), so we can see in e-mails a fixed sequence of discourse elements. The difficult part lies in the range of opinions about the purpose of e-mail, as a communicative medium, and about the kind of language which is the most appropriate and effective to achieve that purpose. With around 80 billion e-mails being sent every day (according to the Radicati Group data: www.radicati.com), a consensus seems unlikely, especially when age, sex, and cultural differences are taken into account. At the same time, it ought at least to be possible to identify what the parameters of disagreement are, to develop a sense of the range of linguistic features which any characterization of e-mail would have to include.

An individual e-mail consists of a series of functional elements, for which terminology varies somewhat, all of which are similar in purpose to those found in traditional letters and memos. 'Compose' screens typically display a bipartite structure, with a preformatted upper area (the *header or heading)* and a lower area for the main text (the *body* or *message).* In some systems, if we choose to attach a file to the e-mail, a third space becomes available, in which an icon representing the attachment is located.

The underlying format of the header contains four core elements (different systems vary in the extent to which they display all four, and the order in which they display them): 1) the e-address (or addresses) to which the message is being sent (following *To*:), typed in full manually or inserted automatically by typing a prompt which calls up a character-string from an address-book (either the full e-address or a more memorable short form, or nickname); this is an obligatory element; 2) the

e-address from which the message has been sent (following *From*:), inserted automatically; this is also an obligatory element; 3) a brief description of the topic of the message (following *Subject),* inserted manually; this is an optional element, but the software will query its absence (e.g. 'This message has no subject. Are you sure you want to send it?'), and it is considered efficient practice to include it (see below); 4) the date and time at which the message is sent (following *Date*:), inserted automatically by the software.

The fact that these are core elements is supported by the information electronically recorded once a message is sent. These are the chief elements represented in the Outbox and Sent folders, under the headings *To, Subject,* and *Sent* (often, along with an indication of the server account employed). When a message is received, they are the chief elements represented in one's Inbox (with *From* replacing *To* and *Received* replacing *Sent).*

Turning now to the body of the e-mail, this too can be viewed in terms of obligatory and optional elements. The obligatory item is, patently, a message of some sort. What is interesting is the extent to which it is preceded by a *greeting* (or *salutation, opening*) and followed by *a farewell* (or *signature, closing).* Several types of e- mail have no greeting at all. They include first messages from people who do not know the recipient, and are therefore typical in the case of public announcements and junk-mail. Some messages include an automatically derived 'Dear X' or 'Hi, X' in their openings, often with bizarre results. Within institutions, e-mails can be mainly used for the sending out of information and instructions to all members of staff, in the manner of a traditional memo, so that a personalized greeting is unnecessary.

Farewells display fewer possibilities for variation, but the same points of principle arise. Two elements are available: a pre- closing formula (of the *Best wishes* type) and the identification (ID) of the sender. Most interpersonal messages (80 per cent, in my case) end with both elements present, and the influence of traditional letter-writing is evident in the overwhelming tendency to place each element on a separate line, usually spaced away from the message body. The remaining 20 per cent give a name, and dispense with the formula. The usual range of formulae, known from traditional letter-writing, is employed, with the same range of functions (affection, gratitude, expectation, communicative intent, and so on): *Lots of love, Thanks for everything, See you soon, Let me know if this isn't clear,* etc. The informality of the medium is reflected in the relative absence of the *Yours sincerely* type (turning up in only 5 per cent of my messages, though it seems to be increasing). There seems to be no difference between old and young in their predilection for formulae, though preferences vary dramatically, as we would expect.

IDs can be manually or automatically inserted. The manual ones are of three kinds: first name, initial letter(s), and first name followed by surname (or vice versa in languages where the ordering convention differs). Titles, qualifications, and other 'letters after the name' may be present, depending on the formality of the message; and there may also be a status or origin identifier on a separate line (e.g. *Course Organizer, Personnel Department).* In informal interaction, it is common to see the use of initialisms - either the initial letter of just the first name, or of both the first name and surname - even between people who do not know each other well. One reason for this is the bridging option it provides between the message body and a customized signature.

Automatic signatures are inserted by the mailer software, using text created by the sender and stored in a file. They can be quite complex pieces of writing, though the usage manuals consider lengthy signature files wasteful of time and space. Some consist simply of a person's full name (perhaps with title and qualifications), address, and communication details (phone, fax, e-mail, website). Some add a character note, often framed typographically (commonly within asterisks), such as a slogan, logo, favourite quotation, piece of personal promotion, or even a 'picture' (constructed out of keyboard symbols).

The farewell element has two important functions in e-mails, as distinct from traditional letters. First, it acts as a boundary marker, indicating that further scrolling down is unnecessary. There may indeed be additional automatically generated material on the screen, such as an advertisement for a mailserver company, a notice saying that the message has been checked for viruses, or a statement of confidentiality etc. The farewell has come to indicate that no further

personalized text is following - and it is this expectation which makes the use of postscripted text unwise. Many e-mail readers do not look beyond the signature. Secondly, the farewell has an extended identity function. Obviously it identifies the sender to the immediate recipient (typically providing information which is not present in the header, especially useful if the e-address is opaque), but it also makes this fuller identification available to others who may eventually see the message, in the case of forwarded or attached mail.

To conclude, virtually identical material can be found in books devoted to older methods, such as letter-writing, typing, and business communication. Although the orientation is electronic, the content is largely traditional, giving advice on eliminating wordiness and cliché, and guidance on grammar (addressing the usual shibboleths, such as whether it is right to use passives, or to end a sentence with a preposition etc.). At times, such books resemble a standard grammar, with tables listing the irregular verbs, frequently misspelled words, and commonly confused words (such as *complement* and *compliment).* Over half of any e-mail guide will be devoted to such matters. The effect is nonetheless to reinforce a highly selective view of what language is all about, by focusing on a tiny set of rules to the exclusion of the more general properties of language which characterize the main text of thee-mail messages. These properties result from the two chief factors which define the e-mail situation: the limitations imposed by the screen and the associated software; and the dynamic nature of the dialogue between sender and receiver.

References

1. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации / М.Б. Бергельсон // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 1.– С.55-67.
2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук / Е.Н. Галичкина. – Волгоград: ВГУ, 2001. – 24 с.
3. Crystal D. Language and the Internet / David Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 304 p.

УДК: 81’42

Бассай Світлана
Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ КОМІЧНОГО ДИСКУРСУ

Комічне є невід'ємною частиною будь-якої культури, тому вивчення даного явища представляється нині надзвичайно актуальним не тільки з погляду його репрезентації на вербальному й кінетичному рівні окремо взятої мовної особистості, але і як відбиття своєрідного тезаурусу комунікативно-релевантних знань усього соціуму. Особливе значення має вивчення взаємодії різних мовних культур у рамках міжкультурного спілкування, тобто «області потенційно конфліктної взаємодії соціокультурно детермінованих когнітивних дискурсивних моделей» [8, с.5].

Значна кількість досліджень з питань комічного в різних гуманітарних науках, свідчить про постійний інтерес учених до цього складного явища [6]. Отже, наукове осмислення комічного має давню традицію, що сходить ще до Аристотеля. Вчені схильні відносити комічне до культурно специфічних феноменів, оскільки кожна культура й кожна епоха мають особливе почуття комічного, котре часто буває незрозумілим для представників інших епох і культур.

На сучасному етапі всі теорії, що існують, розглядають комічне або як чисто об'єктивну властивість предмета, або як результат суб'єктивних здатностей особистості, або як наслідок взаємин об'єкта і суб'єкта. Ці три різних методологічних підходи до трактування природи комічного і породжують існуюче в теоретичній літературі різноманіття концепцій

комічного. Це різноманіття польський естетик Б. Дземідок у книзі «Про комізм» систематизує навколо шести генеральних типологічних моделей комічного [3, с.27-28]:

1. Теорія негативної властивості об'єкта осміяння (Аристотель) та її психологічний варіант - теорія переваги суб'єкта над комічним предметом (Т. Гоббс, К. Уберхорст).
2. Теорія деградації («Приводом до смішливості є приниження будь-якої поважної особи»). Цю теорію сформулював англійський психолог першої половини XIX століття А. Бен.
3. Теорія контрасту (Жан Поль, І. Кант, Г. Спенсер), («Сміх природно виникає, коли свідомість раптово переходить від речей великих до малих»). Причина сміху в невідповідності очікуваному (Т. Ліпіс, Г. Хоффдінг).
4. Теорія протиріччя (А. Шопенгауер, Г. Гегель, Ф. Фішер, Н. Чернишевський).
5. Теорія відхилення від норми (комічне явище, що відходить від норми, в той же час недоцільно й безглуздо розростається) німецького естетика К. Гросса, французького теоретика Е. Обуе й С. Мілітона Нахама.
6. Теорія пересічних мотивів, у якій виступає не один, а декілька мотивів, що пояснюють сутність комічного. Цієї теорії дотримуються А. Бергсон, З. Фрейд, А. Луначарський та інші.

На початку XXI століття теорії невідповідності або контрасту, теорії переваги, теорії відхилення від норми та деякі інші розвинулися в концепцію «incongruity-resolution theory», що акцентує увагу на бісоціативності комічного [9].

Комічне досліджено як російськими, так й українськими вченими (В. Я. Пропп, Л. В. Карасьов, Д.С. Ліхачов, А.И. Панченко, М.М. Бахтін, Ю.Б. Борєв), зарубіжними філософами (Й. Ріттер, Р. Варнінг та ін.). Основні концепції комічного розроблялися у працях З. Фрейда, М. Мінського, А. Кестлера, А.И. Рожева, А. Бергсона, П.В. Сімонова, А. Н. Лука, А. В. Дмитрієва та ін.

Дослідження комічного в області лінгвістики не можуть залишатися осторонь від провідних тенденцій сучасної науки. Орієнтація сучасної лінгвістики на функціональний аспект мовних одиниць у контексті дискурс-аналізу визначила нові підходи до вивчення комічного тексту, що дало можливість виявити його тексто-дискурсивні параметри та представити як холістичну одиницю в єдності формальних, тексто-композиційнихі функціонально-комунікативних параметрів [7].

Оскільки дискурс є «мовою, що занурена в життя», він розглядається як організований засобами мови (тобто соціальним образом) і реалізований у мовленні (письмовому або усному, що індивідуалізує соціальне) спосіб формування і формулювання думки в ході спілкування людей один з одним [1, с.136-137]. Кожна сфера життєдіяльності відображається й оформлюється в окремому типі дискурсу.

Під поняттям «дискурс комічного» ми сприймаємо текст, що має певний лінгвістичний та екстралінгвістичний інвентар реалізації домінуючої глибинної комічної (сміхової) інтенції, який динамічно розгортається в ситуації сміхової та ігрової комунікації. На відміну від комічного тексту, який розглядається як статичний результат мовної діяльності, комічний дискурс включає динамічний процес як когнітивного, так і комунікативного плану, ситуацію (фрагмент об'єктивної реальності на фоні якого відбувається вербальний акт комунікації) та результат мовної діяльності. Дискурс комічного – це явище багатовимірного, часто дуже розмитого плану, в той час як комічний текст існує у двомірному, інколи трьохмірному просторі. Додатковий вимір дискурсу надає когнітивного аспекту сприйняття інформації, який відбувається крізь призму певних когнітивних упереджень. Ще один вимір надає соціальна ситуація сприйняття інформації. Різні ситуації по різному формують відношення до певної інформації. Екстралінгвістичні чинники (просодичні, інтонаційні, міміка, жести) надають ще один рівень сприйняття дискурсу.

Про багатомірність комічного говорить і Юрій Борєв, стверджуючи, що «сміх і смішне – ширше комічного, оскільки охоплюють і позаестетичні явища. Смішне не завжди комічно. Комічне – прекрасна сестра смішного. Комічне породжує «високе» [2, с.28]. Тієї ж

думки дотримується й А. Н. Лук. Іншими словами, маючи всі ознаки смішного, комічне має ще якусь додаткову ознаку. Це ознака суспільної значимості. «Комічне – це суспільно значиме смішне» [5, с.63]. У цій думці істотні дві особливості. Перша стосується трактування сутності комічного: комічне не можна ототожнювати зі смішним взагалі, воно є суспільно значимим сміхом. Друга особливість пов'язана з тезою про те, що «все комічне викликає сміх, однак не все, що викликає сміх, є комічним» [63]. Смішне ширше комічного, воно "комічно тільки тоді, коли в ньому, як і в усякому естетичному явищі, через зовнішню форму виражається зміст, внутрішня природа того або іншого явища, що оцінюється з позицій певного естетичного ідеалу" [4, с.338].

Тому дискурс комічного має свої, певні, мовні особливості (мовні маркери гумору, сатири, сарказму, іронії, трагікомічного), свою стилістичну специфіку, тематичну специфіку, певні стереотипи уявлення, які формуються ціннісними домінантами та ключовими концептами, що відображають менталітет нації, соціальної групи або особистості, особливі жанри та форми, інструментарій трансформацій комічного (лінгвістичні та екстралінгвістичні механізми), та інтенсифікатори комічного (стилістично-риторичні прийоми, стереотипні уявлення, асоціативні механізми) тощо.

В рамках дискурс-аналізу можна зробити типологію комічного за головною комунікативною ціллю дискурсу, за характером сміху (злий, уїдливий сміх, або добрий, пустотливий сміх), за реакцією на певний комічний текст, або комічний мовленнєвий акт (гумористичний дискурс, сатиричний дискурс, іронічний дискурс, саркастичний дискурс, трагікомічний дискурс, дискурс чорного гумору тощо), за каналом комунікації (усний, письмовий, комбінований візуально-письмовий, комбінований відео-вербальний). Незважаючи на спільні риси вищевказаних типів комічного дискурсу, всі вони мають відмінні риси та ознаки.

Так, дослідники комічного (Арістотель, Т. Гоббс, Г. Гегель, А. Бергсон, Ю. Борєв, Б. Мінчин, М. Бахтін, Д. Лихачов, В. Пропп та інші) встановили ряд об'єктивних передумов і суб'єктивних якостей людей, взаємодія яких необхідна для виникнення комічного ставлення.

По-перше, комічне стосується тільки гуманітарної сфери, суспільних явищ, а неживі предмети можуть лише опосередковано втягуватися у комічне ставлення людини до людей чи суспільних явищ.

По-друге, суб'єкт комічного ставлення має відчувати свою перевагу над об'єктом висміювання й бути в цілковитій безпеці (страх за життя, як правило, виключає почуття комізму).

По-третє, стимулом комічного стає інконгруентність. Смішне розглядається як продукт інконгруентності – своєрідної гри протиріччями, протиставленнями, несумісностями.

По-четверте, будь-яка недоцільність, недоречність, абсурдність, відхилення від норми породжує нову грань комізму.

По-п'яте, все мертве, механічне, шаблонне, що видає себе за живе, природне, органічне, завжди викликає почуття комічності. Для сприйняття комічності, виявлення всіх її джерел і форм людина має володіти розвинутим естетичним смаком, бодай окресленим ідеалом.

Таким чином, аналіз історії розвитку категорії комічного дозволяє визначити комічне як естетичну категорію, обумовлену особливим сприйняттям дійсності й наявністю логічної невідповідності, спрямованої на реалізацію експресивного ефекту, ефекту несподіванки.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энцикл., 1990.
2. Бореев Ю. Б. О комическом / Ю. Б. Бореев. – М.: Искусство, 1957. – 232 с.
3. Дземидок Б. О комизме / Б. Дземидюк. – К.: Наука, 1967. – 284 с.
4. Зись А. Я. Искусство и эстетика / А. Я. Зись. – М.: Искусство, 1975. – 324 с.
5. Лук А. Н. О чувстве юмора и остроумии / А. Н. Лук. – М.: Искусство, 1968. – 192 с.

6. Панина О. В. Комическое и языковые средства его выражения : автореф. дис. … канд. филос. наук : 10.02.19 / О. В. Панина. – М., 1996. – 20 с.
7. Самохина В. А. Теоретико-методологические предпосылки анализа текста англоязычной шутки / В. А. Самохина // Методи аналізу тексту : зб. наук. пр. – Чернівці: ЧНУ, 2009. – С. 269-278.
8. Цурикова Л. В. Межкультурное взаимодействие с позиций когнитивно-дискурсивного подхода / Л. В. Цурикова // Вопросы когнитивной лингвистики / Тамб. гос. ун-т. им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – № 1. – С. 5–15.
9. The Encyclopedia of Language and Linguistics / ed. R.E. Asher. – Oxford ; N.Y. ; Seoul ; Tokyo : Pergamon Press Ltd, 1994.

УДК: 81’367(043)

Беланович Елена
Минск, Республика Беларусь

ОТ СИНТАКСИСА ПРЕДЛОЖЕНИЯ К СИНТАКСИСУ ТЕКСТА

В современной лингвистике звучат противоречивые суждения о взаимоотношении между синтаксисом предложения и синтаксисом текста. Одни исследователи отрицают эту связь, указывая на различия отношений этих двух синтаксисов; другие утверждают, что синтаксис текста не логично изучать без учета синтаксиса более мелких единиц, образующих текст, а именно – предложений. Одно является очевидным – структура предложения не должна отождествляться со структурой текста. Однако между текстом и предложением видится отношение целого и его части, значения фрагментов текста идентифицируются со значениями предложений. Свидетельства в пользу этой идеи мы находим у Ч. Филлмора: «Любой, кто слышит и понимает то или иное предложение, держит в своем уме сцену, включающую все необходимые аспекты события, в которой специально выделены и включены в перспективу лишь некоторые части данного события» [1, с. 519].

Согласно теории семантического синтаксиса [2] отдельно взятое предложение отражает структурированный фрагмент картины мира/денотативную область (ДО), который и являет собой событие, ситуацию с наличием участников и отношением между ними. С целью выявления закономерностей построения семантической структуры простого предложения, отражающего сложную ДО, необходимо изначально построить модель ДО. Так как именно глагол, в свою очередь, указывает на ДО и называет отношение, связывающее компоненты этой ДО, необходимо провести компонентный анализ дефиниций глаголов.

В результате компонентного анализа глаголов, в нашем случае, ЛСГ «Потребление пищи», используя дифференциальный и интегральный признаки, были выделены следующие типы отношений: 1) «потребление твердой пищи», 2) «потребление жидкой пищи», 3) «предоставление пищи»; и следующие компоненты ДО: Субъект (S), Инструмент (I), Объект (O) и Адресат (Adr). Инструмент зачастую имплицирован в семе глагола. Адресат реализуется при отражении отношения «предоставление пищи», как варианта ‘предоставление пищи’.

Изучение особенностей ДО ‘потребление пищи’ свидетельствует о том, что данная область является непростым образованием, так как некоторые ее компоненты представляют собой отдельные ДО, образующие цепочку. Цепочечность ДО выражается в последовательности этапов в процессе «потребление пищи»: поднесение пищи, откусывание пищи, жевание пищи и глотание пищи (R = R1 → R2 →R3→ R4). При этом каждый звено-этап цепочки представляет собой самостоятельную ДО со своим набором участников и отношениями между ними, поэтому могут рассматриваться самостоятельно (например, Субъект (S) использует Инструмент 1 этапа (I1) для поднесения пищи (O) ко рту).

В семантическом синтаксисе анализ предложения проводится сначала на основе соотношения двух глубинных структур – денотативной и сигнификативной, а потом рассматривается отражение этого соотношения в поверхностной структуре (формально-синтаксический уровень предложения). Сигнификативная структура – это модель представления отношений между элементами предложения. Элементами денотативной структуры являются компоненты, которых связывает определенное отношение (R). Элементами сигнификативной структуры являются аргументы, связанные предикатом (Pr). Элементами поверхностной структуры являются члены предложения.

Определив состав денотативной структуры, перейдем к сигнификативной структуре (пропозиции). Тест на определение типа пропозиции позволяет определить ее как динамическую направленную, обладающую пятью актантами (они же – глубинные падежи): Агентив (Ag), Патиентив (Pat), Инструментатив (Ins), Бенефактив (Ben) и Фактитив (Fact). Анализ предложений позволяет заключить, что позиции Ben и Fact остаются не заполненными. Заполнение позиции Ins составляет малый процент предложений.

При заполнении аргументных позиций сигнификативной структуры компонентами денотативной структуры наблюдаются ограничения и вариативное заполнение аргументных мест. При разных способах отражения в поверхностной структуре могут появляться компоненты, выполняющие неодинаковые роли, следовательно, изменяется глубинно-падежный фрейм предложения. Это изменение можно представить как трансформацию некоторого стандартного способа отражения сложной ДО с определенным глаголом, при котором в динамической направленной пропозиции место Ag занимает S, Pat – O, Ins – I. В системе координат позиция подлежащего является темой. Отражение любой сложной ДО в поверхностной структуре можно представить в виде схемы (см. Приложение).

Думается, что накопление знаний «снизу вверх»: от уровня предложения к уровню текста представляется актуальным, т.к. такое развитие поможет использовать лингвистические идеи, на которые сможет опереться теория текста. А именно, ответить на вопрос: связан ли синтаксический состав предложения с окружением этого предложения в тексте.

Литература

1. Филлмор, Ч. Дело о падеже открывается вновь / Ч. Филлмор, сост., общ. ред. и вступ. ст. В. А. Звегинцева // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. – М. – 1981. – Вып. 10 – С. 496 – 530.
2. Outline of the compositional syntax / D. G. Bogushevich [et al.] // Proceedings of the 16th Intern. congr. of linguists, Paris, 20–25 July 1997. – Oxford, 1998. – Paper № 0013.

УДК: 81-115(043)

Белова Ольга
Москва

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О «ЧУЖОМ» ЯЗЫКЕ И ПРИНЦИПЫ КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Универсальная культурная оппозиция «свой–чужой» в народной культуре находит яркое отражение и в сфере языка. Особый аспект языковой репрезентации идеи о «своем» и «чужом» языке и языковом пространстве – это народные представлениям о языке этнических соседей и коммуникативным принципам, связанным с языком «чужих». В сфере «народной лингвистики» проявляется также вообще характерная для наивной картины мира взаимосвязь «области мифа» и «области быта».

Фольклорная этиология в жанре народных легенд объясняет появление различных языков, особенности наречий. В контексте бытующих в полиязычных регионах фольклорно-мифологических представлений о «чужих», языковой аспект не играет ведущей

мифологизирующей роли, что может объясняться, в частности, активным присутствием «лингвистической составляющей» в ежедневной коммуникации. Даже универсальный сюжет о библейском «смешении языков» в локальных традициях межкультурного пограничья приобретает дополнительные мотивы, аргументирующие взаимосвязь всех языков и, следовательно, их взаимную «понятность». При этом своеобразной реакцией на наличие в непосредственном соседстве носителей различных языковых культур является бытование «этноцентрических» легенд об особенностях «чужих» говоров.

В народной традиции «чужой» язык осознается как признак нечеловеческой природы, отсутствия разума. Только «свое» наречие признается полноценным, «человеческим» языком, что же касается иных наречий, то фольклорные легенды однозначно определяют их как «дикие» и «варварские», вынося на первый план такие стереотипные признаки, характеризующие чужую речь, как **невнятность, неблагозвучность** (русские отмечают «гэканье» украинцев, «дзеканье» белорусов и обилие шипящих в речи поляков; поляки называют немцев *derdydasy*, фиксируя внимание на наиболее частотных немецких артиклях, литвинов – *bełkoty* (ср. пол. *bełkot* ‘бормотание’), украинцев вост. Польши – *chmaki* (от характерного окончания *-chmo* в 1-м л. мн.ч. глаголов); белорусы и украинцы называют поляков *przeki* (от предлога *przez*); согласно польским книжным и фольклорным источникам, «чужие» *пищат, гнусавят, бормочут, визжат, свистят, кричат*; специфические определения существуют для речи евреев – *г**ы**рканье, sczwargot*); «заумность», что способствует восприятию **«чужого» языка как разновидности магического языка** (ср. народные представления о «иноязычности демонологических персонажей – черта, русалки, водяного, «диких людей» и др.). Особо отметим **речевое поведение персонажей обрядового ряженья**: исполнители ролей «инородцев» озвучивали своих персонажей, учитывая и объективную реальность (ситуацию соседства), и тот мифологический стереотип, который существовал в массовом сознании. Именно поэтому записи речи ряженых «чужих», с одной стороны, содержат «заумные» и невразумительные конструкции, а с другой – довольно точно фиксируют «национальный» акцент.

Что касается непосредственного опыта языкового общения с этническими соседями, то он прокомментирован другим типом текстов – меморатами о собственном опыте коммуникации с «чужими». В этом случае активизируется и собственный словарный запас «чужого» языка, и представления о том, когда и как уместно пользоваться «чужим» языком; в нарративах активно применяется прием «цитирования» – вставки на «чужом» языке при озвучивании речи этнических соседей. Владение несколькими языковыми кодами значимо для такого фольклорного жанра, как анекдоты об этнических соседях. Смысл таких текстов – подчеркнуть возможность разного лексического выражения одного и того же значения. Возникающее при этом непонимание – только внешнее. На самом деле речь идет о диалоге, который могут оценить рассказчики и слушатели, владеющие как своим наречием, так и наречием «чужих».

Отдельной проблемой является функционирование в народной традиции текстов на «чужом» языке, механизмы адаптации «чужих» письменных и устных текстов (в первую очередь сакральных). Так, в сфере народного христианства культовые предметы иноконфессиональных соседей (богослужебные книги и литургические тексты) включаются в сферу апотропейной магии, гадательных практик, народной медицины и т.п. Особым статусом наделяется и фигура священнослужителя, представляющего иную конфессию и связанного с областью «чужого» сакрального слова.

Еще один аспект изучения данной проблемы – это **принципы описания и адаптации «чужой» культуры языковыми средствами «своей» традиции».** Анализируя лексические и фразеологические единицы, используемые в народной терминологии славян и евреев для обозначения обрядовых реалий, ритуальных действий и культовых предметов как «своей», так и «чужой» традиции, можно прояснить культурную семантику ряда терминов, относящихся к конфессионально-обрядовой сфере, механизм переноса смысловых значений и формирования семантических оттенков при функционировании термина в области

«чужой» культуры. Использование семантически маркированной и символически нагруженной обрядовой лексики для дефиниции элементов иной традиции демонстрирует устойчивую тенденцию к типологическому сопоставлению двух культур, долгое время находившихся в тесном контакте. В этой области выделяются основные направления.

Использование особых терминов для «чужих» реалий можно проследить на примере лексем, обозначающих еврейские некрополи (*окопысько, окопище*) и надгробия на «чужих» могилах (*плашечки, лопатки, сапог, сапожок*).

Приложение «своих» терминов к «чужим» культурным реалиям иллюстрируется применением по отношению к еврейским культовым постройкам, ритуальным предметам и действиям лексем *церковь* ‘синагога’, *каплица* ‘огель, надмогильное сооружение’, *молитва, żydowske przykazanie* ‘мезуза, футляр с сакральным текстом’, *крещение* ‘обрезание, имянаречение’, *chrzestny ojciec* ‘сандак, восприемник на обрезании’. Акциональной параллелью к освоению «чужих» номинационных моделей может быть интеграция носителя одной культурной традиции в ритуальные действия, характерные для «чужой» традиции (поминание евреями умерших в церкви, обращение христиан в синагогу).

«Смысловой интерпретацией» элементов «чужой» культуры обусловлено формирование целого ряда хрононимов – названий еврейских праздников. При этом термин является совершенно прозрачным для носителя славянской традиции, раскрывая (через сравнение с соответствующим славянским аналогом) суть того или иного праздника, как она видится носителям славянской традиции – *еврейская масленица, жидовские крестцы, Żydowskie Zapusty* ‘праздник Пурим’, *еврейская Пасха, жидовская Пасха, ихняя Пасха, żydowska Wielkanoc* ‘праздник Песах’, *Троица, Зелени света, Zielony Świętki* ‘праздник Шавуот’, *страшная ночь, страсть/страсти* ‘Йом-Кипур, Судный день’.

При использовании «своего» термина для номинации явления чужой традиции **термин может получать дополнительные коннотации** – *староверы, богомольные, верующие* ‘религиозные евреи’, *богомольные, верующие* ‘баптисты’; *колоды, болваны* ‘еврейские надгробия’.

В случае **адаптации «чужого» термина «своей» традицией** мотиватором выступает один из признаков того объекта, обозначением которого слово изначально является: *маца* ‘пресные лепешки’; *суббота, шабас* ‘menses у женщин’; *некашєрна (жінка)* ‘женщина в период menses’; *пейсатый* ‘лохматый, косматый (о черте, русалках)’.

Народная этимология как механизм «перевода» текстов «чужой» культуры наглядно проявляется в «неофициальных» названиях еврейских праздников, которые бытуют в речевой практике славян. Большинство этих лексем имеют прозрачную внутреннюю форму, отсылающую к одному из наиболее значимых или ярких (с точки зрения носителя славянской традиции) ритуалов «чужого» обряда. Выделенный из общего контекста обряда фрагмент подвергается со стороны наблюдателей «фольклорной интерпретации», которая и закрепляется в соответствующем термине – *Кучки/Кучи, lizowki* ‘праздник Кущей, Суккот’, когда евреи массово собираются на молитву и якобы слизывают дождевую воду со стола с ритуальной трапезой; *bosiny, bosaki, basinki* ‘день поста 9-го ава’, ‘Йом Кипур, Судный день’, ‘один из осенних праздников или еврейский день поминовения’ когда действует запрет на ношение обуви; *Трубки, Trąbki* ‘Йом Кипур, Судный день’, когда осуществляется трубление в бараний рог; *стояны/стыяны* ‘ритуальное моление над водой’.

Лексемы и фразеологизмы как «свернутый текст» поверья или стереотипного представления. Языковые единицы могут выступать в роли своеобразного «заголовка», содержащего информацию о том или ином обряде или поверье; для «посвященного» носителя традиции такого рода лексемы или фразеологизмы играют роль конспекта, передающего суть описываемого явления. Название праздника Пурим – *Гамана, Гамане вухо*, не являясь ни калькой с иноязычного прототипа, ни типологическим синонимом, указывает сразу на несколько особенностей этого праздника, известных славянам: на игровое действо с участием ряженых и на изготовление обрядового печенья соответствующей формы. Полесское выражение *жидум чути* – «евреем пахнет» – отсылает к комплексу

представлений о «запахе чужого»; полесский фразеологический оборот *хапун жидка ухопил* актуализирует легендарный сюжет о похищении евреев демоническим существом *хапуном* в Судный день.

Описание культуры этнических соседей в терминах, характерных для «своей» традиции, служит средством познания «самих себя» через постоянное сравнение с «чужими». При этом смысловое поле языковой единицы расширяется, слово получает новые этнокультурные коннотации в дополнение к тому спектру значений, которым оно изначально обладает в языке народной культуры.

Проблема языковых взаимоотношений и лингвотолерантности среди этнических соседей еще ждет своего детального исследования. Однако уже сейчас представляется очевидным, что в языковой сфере (как в сфере непосредственных контактов) смягчаются наиболее конфликтные мотивы «фольклорной этнологии» и корректируются традиционные стереотипы, формирующие этнолингвистический портрет «чужого».

УДК: 81’373.612.2

Бессонова Людмила
Тарасова Наталья
Минск

СОВРЕМЕННЫЕ АФОРИЗМЫ КАК КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ НАЧАЛА XXI ВЕКА

Знакомство с мыслями светлых умов
составляет превосходное умственное
упражнение: оно оплодотворяет ум
и изощряет мысль.
Немецкий философ И.Г. Гердер

Современная афористическая система представляет собой перспективный объект для изучения, так как отражает, как в зеркале, окружающую действительность, изменения в мышлении и образе жизни народа, переоценку многих культурно-языковых ценностей, тем самым позволяет диагностировать состояние духовного здоровья этноса.

В статье предпринята попытка исследования современных русских афоризмов и афористичных дефиниций лингвистических понятий и терминов, опубликованных в сборниках и словарях афоризмов [2 - 6]. Данные языковые единицы представляют интерес в силу неожиданной идентификации термина или явления, оригинальной интерпретации социально-культурной информации о действительности и духовном состоянии современного общества.

Афоризм (греч. *aphorismos* — краткое изречение) — устойчивое изречение, содержащее обобщённую и законченную мысль о каком-либо явлении действительности и выраженное в лаконичной (часто парадоксальной) форме [7]. Специфика афоризма определяется его признаками: краткостью, информативной плотностью, парадоксальностью суждения, нравоучительностью, актуальностью, наличием авторства, оригинальностью, субъективностью, остроумием, экспрессивностью и др.

Рефлексия языковой личности относительно понимания сущности, специфики коммуникативной деятельности, её идентификации отразилась и в современной интерпретации термина «афоризм»: *Афоризм — это сумма слов, где вычитание исключается* [4, с. 117]; *Афоризм — прожиточный уровень мудрости* [3, с. 677]; *Афоризм — слово среди суесловия* [3, с. 873]; *Афоризм — это полный текст романа в окончательной редакции* [6, с. 506]; *Афоризм — мудрость в портативной упаковке*; *Афоризм — брат анекдота, друг парадокса и сын мудрости*; *Афоризм — визитная карточка остроумия*; *Афоризм — человеческая мудрость с минимумом слов и максимумом смысла* [5, с. 11].

Афоризмы начала XXI века являются показательной частью концептосферы народа, иллюстрируют процессы, происходящие и в обществе, и в языке, описывают все ментальные изменения в духовной культуре. В связи с этим представляет интерес афористичная интерпретация понятия ***язык***, отражающая новую иерархию ценностей языковой личности и усиление экспрессивно-эмоциональной функции современного языка: *Язык — непоседливый зверь, посаженный в камеру с решеткой из зубов и все время пытающийся вырваться хотя бы ненадолго наружу*; *Язык — пресс-секретарь мозга*; *Язык — верное средство для установления контактов или провоцирования вражды*; *Язык — надежный орган привлечения понравившихся и удержания на расстоянии всех остальных*; *Язык — орган, предназначенный для четкого озвучивания одних мыслей и надежного сокрытия — других* [5, с. 101]; *Острый язык — единственное режущее оружие, которое от постоянного употребления становится еще острее* [с.131]. В современных афоризмах проявляется способность человеческого сознания по-новому конструировать некоторые закрепившиеся в культуре представления и стереотипы, образуя новые, неожиданные связи между устоявшимися структурами знания. Так, трансформация традиционных фразеологизмов *Язык до Киева доведет* и *Типун вам на язык* приводит к изменению коннотативной окраски: *Длинный язык до фингала доведет*; *Язык до киллера доведет*; *Типун вам на ваш великий и могучий русский язык!* [2, с. 317].

В русском языке последних десятилетий произошли значительные изменения, связанные с расшатыванием норм литературного языка, бедностью словарного запаса, вульгаризацией, неоправданным использованием бранных слов и обсценной лексики, речевой агрессивностью, игнорированием норм речевого этикета. Состояние современной языковой ситуации нашло своё яркое отражение в семантике новых русских афоризмов: *Русская речь без мата превращается в доклад* [2, с. 244]; *Вначале было Слово, потом чего только не было...* [6, с. 486]; *Компьютерная грамотность способна убить всю остальную* [3, с. 705]; *Жаргон — язык, на котором раньше говорили единицы, а теперь все кому не лень* [3, с. 884]; *Правильное использование ненормативной лексики — не норма* [4, с. 225].

Вызывает интерес оригинальная, порой неожиданная афористичная трактовка лингвистических терминов и понятий с сохранением их традиционного значения: *Аббревиатура — наименование организации или учреждения после тотального сокращения* [5, с. 7]; *Аллегория — попытка донести мысль с помощью посредников* [с. 9]; *Каламбур — подготовительный класс остроумия* [с. 39]; *Лаконичность — умение сказать нужное, не говоря ничего лишнего* [с. 44]; *Жаргон — обмен информацией в узком кругу единомышленников, не признающих иных способов* [с. 30]; *Разговор — здание, которое можно построить только совместными усилиями* [с. 74]. Сжатые, емкие, как бы спрессованные формулировки, возбуждая и направляя мысль и чувства, позволяют глубже понять и оценить уже знакомые явления и понятия. Афоризмы легко запоминаются и представляют собой важное средство воздействия на сознание и поведение людей [5, с. 5].

Отношение к слову как тонкому и сильному инструменту воздействия на личность в конце XX века было если не совсем утрачено, то крайне редуцировано. Апелляция через язык к совести на протяжении десятилетий была чрезвычайно слабой, практически исчезло понятие «язык-этика», что привело к бедности синонимических рядов, банальности образов, интонационной ущербности повседневной речи, преобладанию отрицательно настроенных слов и выражений. Современная афористичная интерпретация лингвистических терминов показывает, как изменилось их понимание, сместились смысловые акценты под влиянием экстралингвистических факторов: *Синоним — более или менее удачная замена слова, которое вы хотели написать, но не знаете как оно правильно пишется* [5, с. 81]; *Чтение — мучительный процесс перевода того, что хотел сказать написавший, на язык, которым владеет читающий* [с. 97]; *Перевод (с языка на язык) — более или менее удачная пародия на оригинал, в том случае, если она не становится карикатурой* [с. 64]; *Неологизм — богатство и подручное средство бедных мыслями* [с. 56]; *Монолог — наиболее любимая*

эгоистами разновидность диалога [с. 51]; *Мат — слова, которые употребляют в случае, когда уже нет слов, чтобы искренне выразить своё отношение к окружающему* [с. 48]; *Вульгаризм — привычка упрощать и огрублять все до неприличия* [с. 20]; *Цитирование — перекладывание ответственности за сказанное на других* [с. 96].

Отдельную группу афоризмов образуют термины, своеобразно раскрывающие значение знаков препинания в русском языке. Приводимые афористами толкования воспринимаются как удачные экспромты, остроты и каламбуры: *Восклицательный знак — взорвавшаяся от эмоций точка* [5, с. 107]; *Пауза — изящная бессловесность* [3, с. 900]; *Тире — половина азбуки Морзе* [с. 915]; *Точка — геометрическое понятие, до которого обычно очень долго доходят* [с. 916]; *Многоточие — тормозной путь точки* [4, с. 251]; *Чтобы попасть в точку, для начала надо закончить предложение* [с. 288]; *Многоточие умаляет значимость точки* [с. 304]; *Значение точки велико и ей не место быть в конце* [с. 199]. Среди выразительных средств языка афоризмы выделяются своей необычной формой, которая, по меткому сравнению Л. Успенского, напоминает собой пружину, мастерски свернутую в тугую спираль. Распрямляясь, она метко бьёт по цели [1, с. 164].

В XX-XXI вв. эффективным средством создания комической экспрессии является деструкция афоризмов — трансформация традиционного афоризма посредством добавления компонентов, различного рода подстановок и вставок: *Что написано талантливым пером — тому ни пуха, ни пера!* [4, с. 196]; *Что написано пером и не вырубается топором, сожжем глаголом* [с. 286]; *Ради красного словца и помады не жалко* [с. 298]; *Краткость — сестра таланта, но неприятельница гонорара* [5, с. 43]. Существенными отличиями между классическим и новым афоризмом являются изменение коммуникативной ситуации и смещение акцентов в тематике (новый афоризм затрагивает «модные», актуальные, а также «низкие» темы).

Таким образом, богатый потенциал техник создания и семантического наполнения позволяет рассматривать афоризм как одно из проявлений современной речевой культуры. Афоризмы намного быстрее, чем другие типы текстов, фиксируют и отражают изменения, происходящие в обществе. Вместе с тем они сами также обладают силой моделирования мира и формирования новой языковой личности.

Литература

1. Аксамитов, А. С. Об афоризмах, крылатых словах, изречениях, их возникновении и употреблении // Языковая природа афоризма. Очерки и извлечения: Пособие / Сост. Е. Е. Иванова. - Могилев: МГУ, 2001. - С. 160-164.
2. Антипословицы и афоризмы. Веселая и умная книга / Авт.-сост. М. В. Адамчик. - Минск: Харвест, 2012. - 320 с.
3. Антология современного афоризма: Классика XXI века: Сборник. - М.: РИПОЛ классик, 2006. - 928 с.
4. Белишкин, Ю. Объявляю мат в два... слова. Афоризмы. - Спб. : «Скифия», 2009. - 384 с.
5. Воронцов, В. А. Толковый словарь афористических определений: более 2600 дефиниций. - М. : Культура, 2011. - 158 с.
6. Крутиер, Б. Вертикаль мысли. - М.: Зебра Е.; АСТ, 2009. - 528 с.
7. Русский язык: Энциклопедия / Под ред. Ю. Н. Караулова. - М.: «Большая Российская энциклопедия», 2003. - 704 с.

УДК: 811.161.2'27

Білоконенко Людмила
Дніпропетровськ

ДИСКУРС МІЖПЕРСОНАЛЬНОЇ КОНФЛІКТНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

На початку XX ст. мовознавство зосередилося на вивченні однієї з двох діалектично зв’язаних сторін мови – мовній системі, але з 60-х років центр уваги лінгвістів переноситься

на іншу сторону цієї діалектичної єдності – мовленнєву діяльність та її продукт – дискурс. Чіткого визначення поняття, яке охоплювало б усі випадки його вживання, на сьогодні у спеціальній літературі не існує: цей термін вживається у контекстах різних сфер інтелектуальної діяльності людини (політичний, соціологічний, релігійний, педагогічний, науковий дискурс та ін.). Існування різних позицій призводить до неоднозначного трактування дискурсу й у лінгвістиці. Зокрема, поняття дискурсу співвідноситься з усіма виявами комунікації в суспільстві, комунікацією в межах окремих текстів, виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців. Теоретичні засади дискурсу досліджували зарубіжні й вітчизняні лінгвісти, зокрема: Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, О. Богданова, В. Борботько, Т. Ван Дейк, В. Карасик, Р. Крейд, Н. Непийвода, О. Онуфрієнко, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, Л. Рябополова, І. Соболева, М. Стаббс, М. Феллер, О. Фоменко, Ю. Хабермас, В. Шинкарук, Г. Яворівський та ін. Але конфліктний дискурс і його текстуальні особливості в українській мові являють собою ще мало вивчену область. У сучасній лінгвістиці існують розбіжності і щодо розуміння поняття «дискурсивний маркер»: існує його традиційне «широке» тлумачення, як вставного слова/виразу, вигуку, модальної частки (А. Вежбицька, А. Левицький, О.Падучева, К. Менг, А. Фелен), та «вузьке», як мовної одиниці з функцією відбиття когерентного зв'язку між висловлюваннями (Б. Фразер, Дж. Редекер).

Природу дискурсу пов'язують із прагматичним і когнітивним аспектами. Прагматичний − допомагає з'ясувати ситуацію спілкування, визначити ступінь зв'язності тексту, його комунікативної адекватності, виявити його імплікації і пресуппозиції, можливість інтерпретації; тому дискурс у цьому аспекті має відношення до живого мовлення. Когнітивний − звернений до ментальності учасників комунікації, що «дозволяє зрозуміти етнографічні, психологічні, соціокультурні стратегії і тактики, а також правила породження та декодування мовлення в певних умовах, які визначають у дискурсі співвідношення загального і конкретного, нового і старого, експліцитного й імпліцитного» [3, с. 10]. Вивченню дискурсивної діяльності в області міжособистісної комунікації присвячене дослідження А. Анісімової, яка спробувала виявити закономірності й особливості мовної маніфестації конфлікту в діалогічній взаємодії суб'єктів спілкування, а також можливі кореляції певних мовних форм з ментальними репрезентаціями концепту «конфлікт» у свідомості носіїв лінгвокультур [1]. Важливим референтом конфліктного дискурсу Н. Білоус уважає ситуацію, зазначаючи, що «ситуаційна пресуппозиція конфліктного дискурсу» має на увазі елементи не/доречності мовної взаємодії комунікантів, в результаті чого учасники відчувають негативні емоції через вербальний вплив один на одного [2, с. 130].

Конфліктна ситуація визначається рядом невідповідностей, які виникають між опонентами. Суб'єкти реалізують передачу засобами мови свого стану, використовуючи вербальні та невербальні символи. Вибір цих символів залежить від мовних реакцій сторін, їхньої інтенсивності, ступеня вирішення питання та пов'язаних з усвідомленням ситуації мовних маркерів. У нашій роботі дискурсивними маркерами вважаємо мовні сигнали, які актуалізують процес конфліктної діалогічної комунікації у межах певного тексту.

Мета нашої роботи полягає у встановленні стратегій конфліктності діалогічного тексту в українській мові шляхом визначення функцій дискурсивних маркерів. Предмет дослідження − дискурс міжособистісної конфліктної взаємодії, який реалізовано в художньому тексті за допомогою дискурсивних маркерів. В основу дослідження покладено гіпотезу: дискурсивні маркери є одним із засобів реалізації категорії конфліктності в діалогічному тексті. Адекватна дефініція функцій дискурсивного маркера конфліктності базується на когнітивних і прагматичних принципах співвіднесеності певного інформаційного сегмента тексту з іншими елементами його структури. Джерельна база: мовний матеріал (біля 50 конфліктів), який зафіксовано у текстах новітньої української літератури.

За результатами нашого дослідження визначено, що ступінь інтенсивності конфліктного дискурсу залежить від невідповідностей і протиріч, які виникають між учасниками, та фази розвитку конфлікту. У докомунікативній фазі (назрівання конфлікту) відбувається усвідомлення учасниками конфлікту протиріч між їх інтересами, сторони починають відчувати конфліктність ситуації і готові вдатися до агресивних мовленнєвих дії. В комунікативній фазі (кульмінація і спад) відбувається реалізація докомунікативних станів суб'єктів: вони починають діяти відповідно власних інтересами, тиснучи на опонента через конфліктні мовні і позамовні засоби. Фаза вирішення конфлікту визначається наслідками, що відповідають попереднім, коли мовленнєві й емоційні стани сторін є відображенням «небезпечності» застосованих конфліктогенів.

Дискурсивні маркери конфліктності можуть бути виражені на мовному і позамовному рівнях. При цьому, на першому рівні проявляється конфліктна «надмірність» особи, яка реалізується в особистісних і соціальних звинуваченнях опонента, самого себе, оточуючих. Другий рівень служить додатковим до мовних символів для передачі смислової інформації, що сигналізує про конфлікт, інколи він є навіть єдиним способом передачі неексплікованих смислів, які можуть не усвідомлюватися навіть самим конфліктантом.

Визначено, що когнітивними маркерами конфліктного дискурсу є: володіння інформацією або її відсутність, уявлення опонентів про ситуацію, процес побудови спілкування, «гальмування» з умовиводом з предмету конфлікту. Конфліктогеном також може являтися ситуативна необхідність представляти не реальний світ, а уявний результат суб'єктивного сприйняття екстралінгвістичної ситуації, характерної для умов недостатньої інформованості (мовна реалізація – обман, приховування інформації, лестощі, чутки, домисли і т.п.). Когнітивний аспект враховує також сценарій перебігу конфлікту, стратегії і тактики поведінки опонентів, їхні дії, результат конфліктних дій, співвіднесеність між суб'єктивними й об'єктивними сторонами конфлікту. Зокрема, стратегія боротьби реалізується у тактиці тиску, образи, вимог (*У колишніх хазяїв геть не було смаку*), у психологічному тиску (*Усім залишатися на місцях!*), у блокуванні чужої діяльності (*Так що збирайтеся – і без лементу!*) та ін.

Лінгвопрагматичні особливості конфліктів лежать у сфері ситуації мовлення між учасниками комунікації, враховують рівень комунікативної компетентності співрозмовників та обставини взаємодії. Прагматичне припущення міжособистісного конфлікту передбачає знання про лінгвістичні маркери як сценарій мовленнєвої реакції суб'єктів, про співвіднесеність конфліктних мовних реакцій та емоційних реакцій, які складають самовизначення кожного з опонентів у конфлікті, з одного боку, і сприйняття джерел конфлікту, з іншого. Основою дослідження цих аспектів служить взаємодія мовного акту і контексту. Формантами таких станів виступають мовні маркери, серед яких: лексичні і синтаксичні повтори (*Що ти верзеш? − Це не я верзу, це вона верзе*), пейоративи, інвективи, подвійне або множинне заперечення (*не піду... не піду… не піду*), наказовий спосіб дієслів (*не теренди, не переч, замовкни*), стверджувальне речення (*Я хочу отримати побільше грошей і забути про все це*) та ін. До невербальних ознак конфліктного дискурсу відносимо опис почервоніння або зблідження обличчя, недружній погляд, скутість, загальмованість рухів тощо (*збентежено роззирнувся, я затулила вуха*; *він то нервово ходив, то враз зупинявся; цигани принишкли – причаїлися*).

Отже, конфліктний дискурс формується завдяки окремій групі мовних одиниць – носіїв особливого, процедурного значення, сутність яких виявляється при співвіднесенні висловлювання, яке містить дискурсивний маркер, з іншими висловлюваннями або сегментами конфліктної комунікації, розташованими контактно або дистанційно відносно висловлювання. У площині когнітивної моделі розподілу інформації дискурсивні маркери реалізують стратегії встановлення дискурсивної межі, виступаючи сигналами розрізнення конфліктної теми і другорядних інформаційних блоків діалогу.

Література

1. Анисимова А. Т. Лингвистические проекции конфликта (Дескриптивный аспект) : дисс. … канд. филол. наук : 10.02.19 / А. Т. Анисимова. – Краснодар, 2004. – 212 с.
2. Белоус Н. А. Структурно-семантические аспекты конфликтного дискурса в коммуникативном пространстве / Н. А. Белоус. – М., 2007. – 246 с.
3. Денисова С. П. Дискурс у сучасних комунікаційних системах / С. П. Денисова // Дискурс у комунікаційних системах. – К., 2004. – С. 5-14.

УДК: 81’42(043)

Бушев Александр
Тверь

ДИСКУРСИВНЫЙ АНАЛИЗ МЕДИА

Спецкурс «Глобальный медиадискурс и его анализ» предназначается для знакомства бакалавров как с корпусом текстов глобальных масс-медиа, представленным в Интернете, так и с методами его анализа и интерпретации. Предусматривается знакомство студентов с теоретическими основами понимания роли масс-медиа в процессах глобализации, роли дискурса средств массовой информации в политической коммуникации, влиянием дискурса на социальные, политические процессы в мире, связи масс-медиа и института общественного мнения. Особый акцент делается на рефлексии над ролью медийности в современном мировом устройстве и политических процессах, влиянии на массовое общественное сознание. Рассматриваются современные теории медиалингвистики, медиафилософии, медиариторики, медиологии, дискурс-анализа, количественных методов исследования, применяемых в социологии массовой коммуникации [Бушев 2010, 2011, 2012]. Ставится задача показать их значимость в анализе отдельных наиболее актуальных видов дискурса (электорального, экономического, военно-политического, дискурсов постконфликтного урегулирования, массовых беспорядков, мультикультурализма).

Спецкурс преследует цели познакомить студентов с актуальным медийным дискурсом во всех его видах, рассмотреть систему современных масс-медиа, панорамно представить исследования по вопросам значимости и анализу медийного дискурса. Спецкурс имеет междисциплинарную направленность: вопросы «глобализация и медиа» отсылают обучаемых к соответствующим разделам теории глобализации и мировых политических процессов, социологии; вопросы анализа медиа ─ к социологии медиа, риторике; исследования дискурса заставляют активизировать и актуализировать знания по философии, социологии, политологии, риторике и т.д. Обсуждение дискурса о ценностях, постконфликтного урегулирования отсылают к соответствующим разделам курсов по теории государства и права, праву ЕС, международному праву и праву прав человека. Текстовый материал глобальных СМИ заставляет применять иностранные языки в действии, заставляет вспомнить арсенал риторики. Отдельные виды дискурсов отсылают студентов к курсам международного публичного права, информационного права, права и истории ЕС, межкультурной коммуникации, американистики, страноведения, экологического права.

Студент должен иметь представления о системе мировых СМИ, видах масс-медиа, специфике их влияния на общественное мнение, наиболее частотных видах медйиного дискурса, социологии массовой коммуникации, методах анализа массовой коммуникации (медиаграмотность), теоретических подходах в медиаисследованиях, уметь анализировать, резюмировать и аннотировать дискурс мировых средств массовой информации, давать интерпретацию такого дискурса с привлечением базовых знаний социо-гуманитарных дисциплин (интерпретативная компетенция, аналитическая компетенция).

Вырабатываемая поисковая компетенция заключается в том, чтобы уметь находить образцы дискурса, классифицировать дискурс, работать как с теоретическими источниками, так и с источниками информосферы, представленными в библиотеке и Интернете. Особое

внимание уделяется умению работать с периодическими научными изданиями, сайтами электронных журналов. Непосредственный предмет спецкурса вырабатывает знакомство с сайтами мировой прессы (информационная компетенция).

Важно уметь давать лингокульрологические трактовки информации и отдельных деталей культуры (культурологическая компетенция), уметь давать последовательный перевод материалов масс-медиа (переводческая компетенция), уметь выступать с теоретическими сообщениями и анализом различных текстов (риторическая компетенция).

Современное понимание общепредметной функции языка определяет и нацеленность курса на формирование важнейших общеучебных умений, в основе которых задействованы все виды речемыслительной деятельности - коммуникативные (владение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для учащихся сферах и ситуациях общения), интеллектуальные (сравнение, сопоставление, соотнесение, обобщение, абстрагирование, оценивание и классификация), информационные (умение осуществлять библиографический поиск, извлекать информацию из различных источников, умение работать с текстом); организационные (умение организовать материал, ставить цели деятельности, планировать ее, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию).

Для исследователей информатизации науки особенно важным представляется отметить, что мы видим социальный эффект ИТ — возможность познакомиться с европейскими и мировыми документами, определяющими социальную политику в разных странах. Так, обучаемые при помощи источников Интернета знакомятся с целым корпусом документов европейской интеграции: договоры ЕС (особенно Лиссабонский), Хартия основных прав трудящихся 89 года, Хартия фундаментальных прав ЕС, Европейская конвенция по правам человека, Европейская социальная хартия.

Приведем материал с сайта EUROPA, суммирующего европейское законодательство. Особенно важной представляется система перекрестных ссылок, характерная для информационной культуры сети Интернет:

Community Charter of Fundamental Social Rights of Workers

The Community Charter of Fundamental Social Rights for Workers, adopted in 1989, establishes the major principles on which the European labour law model is based. It applies to the following areas:

- free movement of workers;
- employment and remuneration;
- improvement of working conditions;
- social protection;
- freedom of association and collective bargaining;
- vocational training;
- equal treatment for men and women;
- information, consultation and participation of workers;
- health protection and safety at the workplace;
- protection of children, adolescents, elderly persons, and disabled persons.

These social rights represent a foundation of minimum provisions common to all the European Union (EU) Member States. The provisions of the Charter were kept by the Lisbon Treaty (Article 151 of the Treaty on the Functioning of the EU) and by the EU Charter of Fundamental Rights.

Context

The Charter was adopted in accordance with the preamble of the Treaty establishing the European Economic Community, which recognised the need to continually work towards improving the living and working conditions of European citizens.

It was only adopted by the United Kingdom in 1998 as part of the integration of the principles of the Charter into the Amsterdam Treaty.

Существенно, что наличествует возможность знакомства с узусом международных документов, их языком: EU Charter of Fundamental Rights, Community Charter of Fundamental Social Rights.

Обучаемые работают с сайтами европейских институтов: посещают сайты ЕС, Европарламента, Еврокомиссии, Европейского социального фонда, Европейского фонда регионального развития. При изучении предвыборного дискурса мировые медиа представляют возможность изучать дебаты - наличествующие в сети транскрипты дают возможность анализировать политическое дебатирование, точки зрения по основным вопросам повестки дня (issues of the agenda).

Обсуждая деятельность международных организаций, обучаемые осуществляют поиск актуальных источников: ОБСЕ – Хельсинкский заключительный акт, Парижская хартия для Новой Европы, Хартия европейской безопасности. Предоставляет Интернет и возможность получения современных актуальных материалов по европейскому кризису. Обсуждая экологическую тематику, студенты читают Киотский протокол.

Обращает на себя внимание принципиальная новизна исследуемого экономического дискурса на русском языке, в устах русской языковой личности не имевшего аналогов до семидесятых годов двадцатого века. Так, в середине семидесятых годов в рамках Торговой палаты начали изучать маркетинговые идеи. Были переведены на русский язык работы, ставшие Библией маркетинга (например, классический учебник Ф. Котлера «Маркетинг»). Маркетинг был институализирован, приняты его идеи – продавать то, что потребляется, а не потреблять то, что производится. Сам маркетинговый подход был нов. Дальнейшее развитие характеризуют изменения в потреблении, развитие сервисной экономики, крушение социалистического планового хозяйства, отпуск цен и т.д., укоренение идеи потребителя, диктующего действия производителя, идея экономической свободы и частной собственности (бывшей табу, ее стыдливо заменяли *личной собственностью* еще при жизни ныне живущих поколений).

Характерна смена парадигмы экономического мышления, смена концептов. Для экономиста и управленца показательно возникновение нового менталитета, проявляющееся и в концептуальной сфере, и в сфере языковых знаков. Лишь последнее десятилетие динамики русского языка позволило выдвинуть достаточно продуктивную идею о заимствовании концептов в «непереваренном виде» (А. Д. Шмелев, И. Б. Левонтина, А. А. Зализняк). Мы наблюдаем это в описании и обучении речевому поведению в экономическом дискурсе. Не только ряд терминов представляются новыми, могут являть собой варваризмы и заимствования, но и ряд понятий, ряд концептов, которые описывают эти термины, тоже инновационны, являются либо беспрецедентно новыми либо относятся концептам, стоящим за «возвращенной лексикой».

В итоге изучения спецкурса у обучаемых формируются представления по глобалистике и теории глобализации, представления о дискурсивных исследованиях, представления о медиалингвистике, представления о национализме как политическом течении и идее конструктивизма нации, представления о конфликтологии и военно-политических конфликтах, умение анализировать дискурс беспорядков, общеевропейский, масс-культурный, экологический и другие медийные дискурсы.

Литература

1. Бушев А. Б. Русская языковая личность профессионального переводчика. Дисс…. д-ра филол. наук / Бушев Александр Борисович. – Москва, 2010.
2. Бушев А. Б. Языковая личность военного переводчика и информационные технологии: риторико-герменевтический подход к мастерству переводчика. Монография. Lambert Academic Press, 2011. – 276 с.
3. Бушев А. Б. Как учиться интерпретировать глобальные медиа?// Язык в пространстве коммуникации и культуры. Материалы VI Международной научной конференции по

актуальным проблемам теории языка и коммуникации. 29 июня 2012 г. (ред. Н. В. Иванов) – М.: Книга и бизнес, 2012. – С. 380-386.
4. Бушев А. Б., Александрова С. К. Метафоризации дискурса экономического кризиса // Инновационные технологии бизнес-комуникаций: стратегии и тактики. Материалы международной научно-практической конференции (25 ноября2011 г.) Серия «Коммуникативные исследования. Выпуск 7. М.: НИУ ВШЭ, 2011. – С. 126-134
5. Бушев А.Б. Идеи предвыборных дебатов в США как культурно-риторический феномен Филологические науки в МГИМО: Сборник науч. трудов. – № 47 (62) / Отв. редактор Г. И. Гладков. – М.: МГИМО (У) МИД России, 2012. – С. 22-35.

УДК: 811.111’37(043)

Васильева Наталья
Мариуполь

ОТНОШЕНИЕ КАК ЯЗЫКОВАЯ УНИВЕРСАЛИЯ

К основным категориям, отражающим реальную действительность, принадлежат категории вещи, свойства и отношения, которые философия признает объективно существующими. По мнению В.И. Свидерского, «проблема отношения является одной из основных в современном научном знании» [5, с. 88]. Она также считается наиболее абстрактной из трех категорий, отражающих материальный мир.

А. И. Варшавская [2, с. 6] указывает на многогранность подходов к изучению отношений: отношения рассматриваются отдельно от вещей, так как они обладают относительной самостоятельностью; категория отношения анализируется в тесной связи с категорией вещи, так как сами отношения не существуют отдельно от вещей; отношения могут быть представлены в виде системы взаимосвязей отношений, их взаимопроникновения. Так, в центре внимания логики находятся разнообразные конкретные отношения типа «отец – сын», «больше – меньше», «выше – ниже» и т.п. и проявляющиеся при этом разные свойства: транзитивность, симметричность и др. В довольно абстрактном значении категория отношения присутствует в системе языка, которая считает отношения неотъемлемой частью языковых элементов, их свойств, и, одновременно, средством их организации, объединения в структуры. «Каждая единица языка характеризуется множеством отношений с другими элементами и единицами, в противном случае она оказалась бы вне системы» [2, с. 9]. На грамматическом уровне при изучении плана содержания грамматических единиц особый акцент делается на роли служебных слов, выполняющих функцию организации знаменательных слов в структуре предложения. Именно они признаются носителями категории отношения. В лексикологии и в теории номинации данная категория интегрирована в структуру значения слова, его семного состава.

По мнению К. Джеймса, в семантической структуре любого языка можно выделить конечное множество семантических компонентов, или семантических признаков, из которых состоят лексемы данного языка и которые могут иметь универсальный характер [4, с. 296]. А. Вежбицкая [3, с. 11] называет их «семантическими примитивами», элементами «естественного семантического метаязыка», того, что Г. Лейбниц называл «универсальным алфавитом человеческой мысли» [Цит. по: 3, с. 17]. Однако Апресян Ю. Д. [1] и другие авторы единодушны в том, что семантические примитивы А. Вежбицкой не могут претендовать на статус универсальных единиц. В этом случае уместнее говорить о лингвистических категориях, несущих в себе большую степень как обобщения так и универсальности. К ним и относится категория отношения. Категориальную сему «отношение», или, как ее еще называют, релятивную сему, содержат даже такие универсальные примитивы А. Вежбицкой, как *think, say, know, feel, want* [3, с. 28]: *think* – думать, определять свое отношение к чему-либо; *say* – сказать, вступить в отношение с кем-

либо посредством речи; *know* – знать, чувствовать уверенность в общении с кем-либо относительно предмета обсуждения; *want* – хотеть, иметь желание относительно чего-либо, кого-либо. Иными словами, «отношение» служит для обозначения реально относящихся друг к другу, т.е. взаимодействующих друг с другом, элементов и выступает как универсальная сема, или архисема.

Будучи универсальной, лингвистическая категория отношения объединяет в себе не только общефилософские и общелингвистические понятия, но также характеризуется соответствующей специфической формой, находит свое выражение в различных классах и разрядах языковых единиц: морфологических, лексических, словообразовательных, синтаксических.

Литература

1. Апресян Ю. Д. О языке толкований и семантических примитивах. / Юрий Дереникович Апресян // ИРАН. СЛЯ, 1994. – №4. – С. 27-40.
2. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка (на материале современного английского языка) / Алевтина Ивановна Варшавская. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1984. – 136 с.
3. Вежбицкая Анна. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А.Д. Шмелева под ред. Т.В. Булыгиной. / Анна Вежбицкая. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – I-XII. – 780с.
4. Джеймс Карл. Контрастивный анализ. Перевод с английского Н. А. Лауфер / Карл Джеймс // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1983. – Вып. 12. – С. 205-306.
5. Свидерский В.И. Отношение как категория материалистической диалектики / В. И. Свидерский, Р. А. Зобов // Вопросы философии, 1979. – № 1. – С. 88-95.

УДК: 81’1’42

Волчанська Ганна
Чорна Олена
Кіровоград

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ІМІДЖУ ПОЛІТИКА

Сучасна лінгвістична парадигма є антропоцентричною та комунікативно зорієнтованою. Особливу увагу вчених викликає дослідження характерних рис прагматичного використання мовних ресурсів у структурі різних інституційних дискурсів для досягнення суб’єктами інтеракції власних, індивідуальних цілей. Так, з метою вивчення вербального аспекту іміджу політика, можливим є використання терміна «комунікативний імідж».

Під «комунікативним іміджем» політичного діяча (КІ) розуміємо сукупність вербальних стереотипів поведінки (ролей), механізмів і засобів їх реалізації (стратегій), що використовуються комунікантом, наділеним високим соціальним та професійним статусом, з метою (вираженою в інтенціях) формування у свідомості слухачів / співрозмовників узагальненого образу своєї особистості. [7, с. 141]. Структурними компонентами КІ пропонуємо вважати комунікативні ролі, комунікативні стратегії та комунікативні інтенції, які є взаємопідпорядкованими та взаємозалежними. Ієрархію названих складових візуалізуємо так: комунікативні ролі виступають базовим, основоположним компонентом іміджу (парадигма ролей утворює КІ); вони реалізуються в комунікативних стратегіях, а комунікативні стратегії «вибудовуються» на основі комунікативних інтенцій

Зважаючи на неусталеність поняття «комунікативний імідж» у лінгвістичній науці, проблемним постає вибір методики дослідження цього феномена. Спробуємо описати можливу послідовність етапів дослідження КІ, спираючись на підходи Ф. Бацевича [1],

М. Гаврилової [2], О. Гнатковської [3], О. Іссерс [4], Т. Романової [5], І. Ухванової-Шмигової [6] та обравши вихідним пунктом структуру комунікативного іміджу.

Лінгвістичне вивчення комунікативного іміджу політичного діяча передбачає послідовне розв'язання таких дослідницьких завдань:

1) виокремлення комунікативних ролей, які виконує політик-мовець (метод дискурс-аналізу) і характеристика вербальних засобів їх експлікації; визначення домінантних ролей (елементи математичної статистики), опис типової комунікативно-рольової парадигми такого мовця (описовий метод);

2) характеристика типів і видів застосовуваних адресантом комунікативних стратегій (методи дискурс- та контент-аналізу), визначення мовних засобів їх актуалізації; виокремлення превалюючих КС, аналіз того, як названі компоненти характеризують комунікативний імідж політика, які риси експлікують; опис маніпулятивного потенціалу проаналізованих комунікативних стратегій та визначення конкретних комунікативно-когнітивних задач їх використання;

3) визначення інтенційності політичного мовлення, тобто характеристика парадигми комунікативних інтенцій, репрезентованих у мовленні політика й загальної інтенційної спрямованості зразків політичного мовлення; для цього слід проаналізувати комунікативні інтенції різних типів мовленнєвих актів (методи інтент-аналізу, трансактного аналізу), засоби їх вербалізації та описати риси іміджу політика, що визначаються особливостями об'єктивації зазначених феноменів;

4) виокремлення й опис лінгвориторичних засобів творення іміджу політичного лідера, а саме лексичних та синтаксичних (можливо, фонетичних) риторичних засобів увиразнення мовлення з метою досягнення конкретного риторичного ефекту, коригування чи зміни думок і переконань людей, маніпулювання свідомістю, звернення до емоційних засобів аргументації та впливу; характеристика типових особливостей риторичного стилю президента;

5) виокремлення засобів мовленнєвих маніпуляцій, що застосовуються мовцем для впливу на свідомість виборців (типово – для прийняття рішення, що суперечать внутрішнім переконанням адресата); визначення комунікативних засобів їх актуалізації та мовних засобів вербалізації.

Отже, методика вивчення комунікативного іміджу політика включає до аналізу засобів формування комунікативного іміджу чотири категорії: парадигму домінантних комунікативних ролей, типи й види превалюючих комунікативних стратегій; види домінантних комунікативних інтенцій, що актуалізуються в тих чи тих мовленнєвих актах; типові лінгвориторичні (лексичні та синтаксичні) засоби. Наслідком проведеного аналізу має бути характеристика маніпулятивного потенціалу названих компонентів комунікативного іміджу та опис рис комунікативного іміджу конкретного політика.

Література

1. Бацевич Ф. С. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : ПАІС, 2010. – 336 с.
2. Гаврилова М. Российский политический дискурс : дискурсивно-когнитивный подход / М. Гаврилова // Дискурс в академическом пространстве : материалы Междунар. круглого стола, 3–5 апр. 2009 г. , Минск / под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. – Мн : Изд. центр БГУ, 2010. – С. 78–81.
3. Гнатковська О. М. Комунікативні інтенції «Я-висловлень» у сучасному англомовному дискурсі : лінгвокогнітивний та прагматичний аспекти : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. М. Гнатковська. – Чернівці, 2009. – 30 с.
4. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / Оксана Сергеевна Иссерс. – 5-е изд. – М. : Флинта-Наука, 2011. – 224 с.

5. Романова Т. В. Коммуникативный имидж и речевой портрет современного политика / Т. В. Романова // Политическая лингвистика / гл.ред. А. П. Чудинов. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2009. – Вып. (1) 27. – С. 109–117 .
6. Ухванова-Шмыгова И. Интеграция парадигм и методов в дискурс-исследованиях / И. Ухванова-Шмыгова // Дискурс в академическом пространстве : материалы Междунар. Круглого стола, 3–5 апр. 2009 г., Минск / Под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. – Минск : Изд. центр БГУ, 2010. – С. 23–25.
7. Чорная Е. О. Коммуникативный имидж политика : понятие и структура / Е. О. Чорная // Сб. материалов VIII Международной научно-практической конференции «Современная филология : теория и практика», 2–3 июля 2012 г. – Москва: Спецкнига, 2012. – С. 140–145.

УДК: 811.161.1

Врубель Александр
Бердянск

ГЛАГОЛЫ, ОБОЗНАЩАЮЩИЕ РЕЧЕВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, КАК СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА «ИНОСТРАНЕЦ» (на материале романа Бориса Акунина «Турецкий гамбит»)

Речь это форма общения людей, которая сформировалась исторически с помощью конструкций и законов языка. Ф.де Соссюр говорит о том, что «речевая деятельность имеет социальный характер, так как для ее существования требуется колектив» [4, с.19].

Предметом нашей работы стал концепт «иностранец» в русской языковой картине мира.

Объект исследования – средства вербализации данного концепта.

Цель статьи: изучить средства обозначения речевой характеристики персонажей романа.

Источником фактического материала стал роман Бориса Акунина «Турецкий гамбит» [1].

Традиционными наиболее употребляемыми обозначениями этого вида деятельности являются глаголы «говорить» и «сказать».

В толковом словаре они дефинируются следующим образом: «говорить» – «пользоваться устной речью» [2, с.213] и «сказать» – «вербально выразить свои мысли» [2, с.1191].

Методом сплошной выборки нами были отобраны контексты, содержащие в своей структуре глаголы, которые обозначают речевую деятельность. Помимо традиционных «говорить» и «сказать» нами обнаружены следующие экспликанты говорения: «цедить», «орать», «галдеть», «возопить», «грассировать», «картавить», «погрозить», «кивать», «качать», «улыбаться» «усмехнуться», «браниться», «цедить».

Анализ контекстов романа Бориса Акунина показывает, что речь иностранцев это, прежде всего, искажение, так как акцент, безусловно, является главным признаком речи человека, говорящего на чужом языке.

Искажение в романе Бориса Акунина представлено следующими лексемами: – «картавить» – «произносить неправильно, нечисто звуки [р] или [л]» [3, с.35].

«А кто будет Ва**гв**а**г**у Анд**г**евну о**хг**анять? – укоризненно **прокартавил** д'Эвре» [1, с.197].

– «грассировать» – «произносить звук [р] на французский манер» [3, с.344].

«– Вот и ваше чудо, Маклафлин, которое может спасти Ту**г**цию, – донесся до Вари голос д'Эвре, говорившего по-русски довольно чисто, но с очаровательным **грассированием**» [1, с.66]

Вторым отличительным признаком речи иностранцев является сила звука.

В языке Бориса Акунина звуки речи имеют различную силу. Речь иностранцев может быть как громкой («орать», «галдеть», «браниться», «вопить»), так и тихой («бормотать», «цедить»). Как показывает наше исследование, она преимущественно является громкой.

– «орать» – «издавать громкие крики, вопли, плакать» [2, с.723].

«Грязные, горластые крестьяне вели себя совсем не так, как русские мужики – те смирные и, пока не упьются, переговариваются вполголоса, а эти громко **орали**, пили кружками красное вино и постоянно заливались хищным (как показалось Варе) хохотом» [1, с. 7].

– «галдеть» – «громко, беспорядочно говорить, кричать всем одновременно» [2, с.192].

«За дальним длинным столом играли в кости и после каждого броска шумно **галдели**» [1, с. 7].

«Варя смотрела на диковинную кавалькаду как завороженная, а казаки тем временем засвистали и заулюлюкали. Башибузуки тоже **загалдели** и сбились в кучку – к ним на выручку торопились остальные во главе с рыжебородым беком» [1, с.22].

– «возопить» – «громко заговорить» [2, с.144].

«Наш полевой цветок распустил лепестки и оказался прекрасной розой! – **возопил** Лукан» [1, с.110].

– «браниться» – «ругаться, ссориться» [2, с.94].

«Раз **забранились** громче обычного, и одного, маленького сильно пьяного ударили глиняной кружкой по голове» [1, с.7].

– «бормотать» – «говорить тихо и невнятно» [3, с.348].

«Проследив за направлением ее взгляда, полковник недовольно **пробормотал** <…>» [1, с.111].

– «цедить» – «говорить, произносить небрежно сквозь зубы» [2, с.1459].

« –Меня вызывают на дуэль? Румын сипло, словно через силу, **цедил** французские слова» [1, с.113]

Речь человека обычно сопровождается жестикуляцией. В романе «Турецкий гамбит» глаголы обозначающие жесты, заменяют слова автора. Это – движения головой («кивать», «качать») и рукой («погрозить»).

– «кивать» – «слегка поднимать и вновь наклонять голову в знак приветствия, согласия, одобрения » [3, с.47].

«– Absolutely so, – **кивнул** Маклафлин» [1, с.28].

– «качать» – «приводить в колебание движение из стороны в сторону или сверху вниз» [2, с.422].

«Absolument! – восхищенно **покачал** головой д'Эвре. – Un tour de génie, Michel! Получается, что моя идея была не самая пгек'асная. Гепогтаж будет лучше, чем я думал» [1, с.190].

– «погрозить – предупреждать с угрозой о чем-то тяжелом, странным, угрожать». [3, с.348].

– « There's a lady here, – **погрозил** пальцем Маклафлин, сняв котелок и вытирая розовую лысину» [1, с.29].

Речь является важным аспектом проявления психологических особенностей индивидуума, поэтому глаголы-эмотивы также являются средством речевой деятельности чужестранцев.

– «улыбаться» – «улыбкой выражают какие-либо чуства или отношение к кому-, чему-либо» [2, с.1384].

«Merci, Michel, – коротко **улыбнулся** д'Эвре. – Comme dit l'autre, a friend in need is a friend indeed. Один вопгос для monsieur procureur. Почему вам вообще взбгело в голову меня подозгевать? Au commencement? Удовлетвогите мое любопытство» [1, с.210].

– «усмехнуться» – «улыбнуться (обычно с иронией, насмешкой, недоверием) и т.п.» [2, с.1400].

«Ах, мадемуазель Барбара, если бы я был не я, – горько **усмехнулся** д'Эвре, не ведая, что почти дословно повторяет обожаемого Варей Пьера Безухова» [1,с.184].

Таким образом, в ходе нашего исследования следует сделать вывод, что речь иностранцев в картине мира Бориса Акунина является очень своеобразной. Присутствие акцента, а именно искажение речи всегда было и будет ее самым отличительным признаком. Дальнейшее наше исследование данного концепта это описание обычаев, одежды, поведения иностранцев на материале романа Бориса Акунина «Турецкий гамбит».

Литература

1. Акунин Б. Турецкий гамбит: роман / Борис Акунин. – переизд. – М.: «Захаров», 2009. – 240с.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2006. – 1536 с.
3. Словарь русского языка: В 4 т. / АН СССР, Ин-т рус.яз., Под. ред. А.П. Евгеньевной. – 2.-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981-1984. – Т.1-4.
4. Ф. де Соссюр Курс общей лингвистики. – М.: «Логос», 1998. – С.19-21.

УДК: 808.5

Вусик Анна
Бердянск

ПОЛИТИЧЕСКОЕ КРАСНОРЕЧИЕ ВОСТОКА КАК ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В древней Индии не сложилось представление о ценности индивидуального авторства. Философские тексты приписываются легендарным древним мудрецам, о которых, как правило, нет никаких достоверных сведений.

В Индии риторика неотделима от философии и особенно от логики.

Древнеиндийским литературным памятникам являются «Веды»:

- своеобразные гимны (считались и считаются в Индии священными текстами, их изустно передавали из поколения в поколение),
- молитвы,
- песнопения,
- заклинания
- содержат богатый материал по мифологии, религии, ритуалу.

Логические учения в Индии первоначально были связаны с теорией ораторского искусства, были вплетены в риторику. Дискуссии по мировоззренческим вопросам велись в устной форме, когда каждый из спорщиков воспроизводил на память аргументы всех, кто высказывался по этому поводу до него.

В трактатах о том, как успешно вести диспуты, приводились данные, относящиеся к психологии мышления:

- не следует выступать в состоянии переутомления, печали, гнева или какого-либо другого сильного возбуждения;
- какими средствами нужно влиять на аудиторию, чтобы снискать ее внимание и расположение;
- указывалось, что для успеха речи нужна логическая убедительность.

Речь делится на несколько видов:

1) речь в себе;

2) красивая речь, доставляющая удовольствие (художественное слово);

3) речь диспутов, когда два собеседника вовлечены в дискуссию, и каждый из них высказывает различное мнение о каком-нибудь предмете или тезисе;

4) «дурная» речь, излагающая ложное учение и т.п.

Речи различаются по месту, где они произносятся, поскольку это влияет на характер речи:

1) перед царем,
2) в большом собрании,
3) перед брахманами и т.п.

Украшением речи служат и такие моменты, как:

- высокий авторитет у слушателей,
- доверие их к нему и благоприятная настроенность,
- готовность принять излагаемое,
- отсутствие боязни у оратора,
- знание ошибок противников,
- убеждение в превосходстве своего собственного тезиса,
- способность наилучшим образом выразить смысл аргументов,
- сохранять всегда присутствие духа и др.

Наряду с учением об «украшении речи» было разработано учение о ее недостатках, которые подразделяются на несколько подвидов:

1) речь, высказанная наобум, наугад;
2) неистовая речь, внушенная гневом;
3) темная речь, когда говорящий не может быть понят собранием или противником;
4) несоразмерная речь (или слишком короткая, или чрезмерно пространная) и др.

Особенности китайского красноречия своеобразны и недостаточно исследованы.

Первые свидетельства обращения к ораторскому искусству в древнем Китае относятся ко второй половине VI – начале V вв. до н. э. Именно в это время складывалось учение Конфуция (ок. 551–479 до н. э.).

В Древнем Китае не было ораторов в привычном для нас понимании этого слова, но существовала дворцовая традиция обосновывать свое мнение перед царем в условиях полемики.

Каждый монарх составлял себе думу из министров и советников, которые спорили между собой по поводу проблем, предложенных монархом, и обосновывали те или иные решения. Поскольку принятие решений происходило в ученом аристократическом кругу, требования к речам:

- предельный лаконизм,
- эмоциональная напряженность,
- ответственность за каждое слово.

Наблюдается:

- манипуляция со словами;
- уклончивые речи,
- намеки, которые позволяют не разворачивать своих доводов и тем самым не давать возможности противнику привести контраргументы;
- по сей день в китайской риторике используются поговорки вроде: «*Убить коня, бы достать всадника*»; «*Тыкать пальцем в курицу, чтобы позлить собаку*».

Для гуманистов Китая характерно стремление к практической деятельности, к распространению своих идей через:

- публичные выступления,
- занятия с учениками,
- беседы с друзьями,
- дискуссии с противниками;
- послания, памфлеты, статьи, трактаты.

Риторика на Востоке с самого начала своего развития служила объектом теоретических рассуждений:

- трактат Ибрагима ибн ал-Мудаббира (IXв.) «О весах красноречия и принадлежностях письма»;
- «Риторика» Кудами ибн-Джафара;
- риторика и учение о поэтических фигурах, родоначальником которого был поэт и филолог Абдаллах ибн ал-Мутазз.
- в конце X–начале XI в. Абу Хилал ал-Аскари в «Книге о двух искусствах», рекомендует ораторам выбирать выражения в соответствии с аудиторией.

По мнению средневековых арабских мыслителей, декламация и ораторское искусство были отличительной чертой арабов. На Востоке существовал культ устного слова, которое отличалось изысканностью формы, образностью, символичностью [4, с.14].

Через язык и воображение вступала в силу нравственная система, которая возбуждала героические наклонности у людей Востока:

- преданность друзьям, семье,
- дух личной и фамильной чести,
- гостеприимство,
- великодушие [2, с.5].

Для арабов оратор (хатиб) был равен поэту.

Считалось, что поэт непременно должен обладать и даром ясновидения.

После возникновения ислама центрами ораторского искусства – политических и религиозных выступлений – стали мечети, где во время пятничных молитвенных собраний халифы и военачальники выступали с речами.

Правители провинций и княжеств Сирии, Египта, Ирана и других областей халифата в своем соперничестве друг с другом стремились утвердить культурный приоритет своих столиц, привлекая ко двору ученых и литераторов и осыпая их дарами. Они поступали так не только из тщеславия и любви к словесному искусству, но и по политическим соображениям.

При дворе халифа или эмира, находившийся на содержании поэт должен был посвящать своему покровителю панегирики.

Литература

1. Гринь Н. А. Ораторское мастерство / Н. А. Гринь. – Новосибирск, 2002. – С. 7–19.
2. Куделин А. Б. Средневековая арабская поэтика / А. Б. Куделин. – М., 1983.
3. Михальская А. К. Основы риторики / А. К. Михальская. – М., 1996. – С. 378–402.
4. Пиотровский М. Б. Исторические предания Корана. Слово и образ / М. Б. Пиотровский. – СПб., 2005.

УДК: 130.2:81’255.4(043)

Гавенко Олена
Маріуполь

ДІАЛОГ КУЛЬТУР: ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ ПЕРЕДАЧІ

У культуротворчому просторі сучасного суспільства серед багатьох видів літературно-мистецької діяльності важливе і своєрідне місце посідає інтелектуальне ремесло мовного перекладу, який давно став органічною ланкою не лише сфери дипломатії, але й інструментом здійснення необмеженого кола міжнародних зв’язків і контактів від космічних польотів до спортивних змагань. Прости переклад зі словником доступний кожному.

Але коли предметно йдеться про переклад та його виняткове значення у різних сферах життя суспільства, майже завжди виокремлюють його функціональну важливість та вагомий внесок у національно-культурне збагачення країни. І це не дивно, адже дійсно переклад – це особливий вид духовної діяльності людини, націлений на комунікативне посередництво, тобто подолання мовних бар'єрів у людському спілкуванні, обумовлених світовим

лінгвістичним розмаїттям. Сягаючи глибокої давнини, переклад завжди виконував суттєву роль як в процесі синтезу світової культури в цілому, так і в історії розвитку окремих народів. Відомий радянський вчений А.Д. Швейцер зазначав, що «переклад – це не тільки зіткнення мовних систем, але й зіткнення різних культур та різних цивілізацій» [3, с. 14]. А український видатний письменник, поет, вчений, публіцист, громадський діяч та талановитий перекладач І. Франко в передмові до своєї збірки «Поеми» підкреслив значення перекладної літератури в націєтворчих вимірах: «Передача чужоземної поезії, поезії різних віків і народів рідною мовою збагачує душу цілої нації, присвоюючи їй такі форми і вирази чуття, яких вона не мала досі, будуючи золотий міст зрозуміння і спочування між нами і далекими людьми, давніми поколіннями» [2, с. 239]. Важливо наголосити, що в історії кожного народу переклад посідає особливе місце, позаяк завжди є засобом опосередкованого спілкування, взаємопроникнення літератур, могутнім джерелом збагачення національної культури, засобом ведення міждержавних відносин.

Найбільша складність полягає у перекладі значень з однієї мови на іншу, кожна з яких має безліч семантичних та граматичних особливостей. Все це дає підстави вбачати надзвичайно важливу роль перекладача, адже саме він забезпечує пізнання і взаємозближення не тільки різних мов, але й різних культур, особливо якщо перекладач однаковою мірою володіє як вихідною культурою, так і культурою перекладу. Передача значень являє собою дійсно важке завдання, особливо коли йдеться про унікальні добутки культури. Так, наприклад, довелось доволі довго чекати на переклад збірки новел «Декамерон» Джованні Боккаччо українською мовою, який би відобразив усі мовні особливості та дух епохи, у яку цей шедевр світової літератури був створений. Наприкінці XVII – початку XVIII ст. було здійснено перший переклад Боккаччо українською мовою, але не з оригіналу, а з польської віршованої переробки. Перекладена була одна з новел четвертого дня «Декамерона». В 1879 році відбулася ще одна несмілива спроба перекладу видатного твору Дж. Боккаччо українською мовою. У львівській газеті «Правда» було надруковано початок вступу (опис чуми) «Декамерона» у перекладі М. Подолинського. Хоча автор мав намір продовжувати роботу, подальших публікацій не було. Уперше повний «Декамерон» українською мовою з‘явився у 1928 році. Це було велике двотомне видання, над яким працювало багато митців, зокрема Л. Пахаревський та П. Майорський. Переклад було виконано не з оригіналу, а з французького перекладу, з використанням російського перекладу О. Веселовського. Редактори видання звіряли готовий переклад з оригіналом. Канцони переклав М. Вороний, передмову написав В. Державін. Видання було високоякісним і ґрунтовним, але зрозуміло, що досконалим цей переклад назвати не можна. У 1964 році українською мовою «Декамерона» переклав Микола Лукаш, один із найталановитіших майстрів українського перекладу. М. Лукаш працював з оригіналом та зумів зберегти стиль і мовну атмосферу того часу. Він не намагається «спростити» «Декамерон», подавши його зрозумілим сучасним стилем, а навпаки ніби «піднімає» читача до рівня твору, занурює його у той час, у ті події, передає красу словесного мистецтва Боккаччо [1, с. 25-26].

Отже, діалог культур базується на подоланні проблем розуміння - розуміння як діалогу культур різних епох, так і діалогу різних культур, які існують одночасно.

Література

1. Боккаччо Дж. Декамерон / Пер. з італ. М. Лукаша; Передмова Н. Ф. Баллоні; примітки О. Кругликової; іл. Л. Киркач-Осипової. – Харків: Фоліо, 2006. – 671 с.
2. Франко І. Поеми. Твори: в 20 т. / І. Франко. – Нью-Йорк: Книгоспілка, 1959. – Т. 14., 1959. – 490 с.
3. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика о газетно-информационном и военно-публистическом переводе / А. Д. Швейцер–М.: Воениздат, 1973. – 280 с.

УДК: 811.112.2’42(043)

Ганжело Світлана
Маріуполь

THEORETISCHE ASPEKTE EINER KRITISCHEN DISKURSANALYSE

Im Zentrum einer an Michel Foucaults Diskurstheorie orientierten Kritischen Diskursanalyse (KDA) stehen die Fragen, was Wissen überhaupt ist, wie jeweils gültiges Wissen zustande kommt, wie es weitergegeben wird, welche Funktion es für die Konstituierung von Subjekten und die Gestaltung von Gesellschaft hat und welche Auswirkungen dieses Wissen für die gesamte gesellschaftliche Entwicklung hat. «Wissen“ meint hier alle Arten von Bewußtseinsinhalten bzw. von Bedeutungen, mit denen jeweils Menschen die sie umgebende Wirklichkeit deuten und gestalten. Dieses «Wissen“ beziehen die Menschen aus den jeweiligen diskursiven Zusammenhängen, in die sie hineingeboren sind und in die verstrickt sie während ihres gesamten Daseins leben. Diskursanalyse zielt darauf ab, das Wissen der Diskurs zu ermitteln, den konkret jeweiligen Zusammenhang von Wissen/Macht zu erkunden und einer Kritik zu unterziehen. Diskursanalyse bezieht sich sowohl auf Alltagswissen, das über Medien, alltägliche Kommunikation, Schule und Familie etc. vermittelt wird, wie auch auf dasjenige Wissen, das durch die Wissenschaften produziert wird. Diskurse können als spezifische gesellschaftliche Prozesse oder Formen der Wissens- und Wirklichkeitskonstruktion verstanden werden. Sie werden damit zu einem wichtigen Gegenstand wissenssoziologischer Reflexion und Analyse.

Die knappste Definition von Diskurs lautet: Diskurs ist «eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt“ [1, s. 60].

Diese Definition von Diskurs kann weiter veranschaulicht werden, wenn man Diskurs «als Fluß von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ begreift, der individuelles und kollektives Handeln und Gestalten bestimmt, wodurch er Macht ausübt. Damit ist zugleich gesagt, dass Diskurse nicht als Ausdruck gesellschaftlicher Praxis von Interesse sind, sondern weil sie bestimmten Zwecken dienen: Machtwirkungen auszuüben. Dies tun sie, weil sie institutionalisiert und geregelt sind, weil sie an Handlungen angekoppelt sind.

Die (herrschenden) Diskurse können kritisiert und problematisiert werden; dies geschieht, indem man sie analysiert, ihre Widersprüche und ihr Verschweigen bzw. die Grenzen der durch sie abgesteckten Sag- und Machbarkeitsfelder aufzeigt, die Mittel deutlich werden lässt, durch die die Akzeptanz nur zeitweilig gültiger Wahrheiten herbeigeführt werden soll - von angeblichen Wahrheiten also, die als rational, vernünftig oder gar als über allen Zweifel erhaben dargestellt werde [4, s. 14].

Es sei betont, dass Diskurse als "Träger" von "Wissen" Macht ausüben; sie sind selbst ein Machtfaktor, indem sie geeignet sind, Verhalten und (andere) Diskurse zu induzieren. Sie tragen damit zur Strukturierung von Machtverhältnissen in einer Gesellschaft bei.

Welche Rolle spielt in diesem diskursiven Zusammenspiel nun aber das Individuum bzw. das Subjekt? Foucault argumentiert hier völlig eindeutig: "Man muss sich vom konstituierenden Subjekt, vom Subjekt selbst befreien, d.h. zu einer Geschichtsanalyse gelangen, die die Konstitution des Subjekts im geschichtlichen Zusammenhang zu klären vermag. Und genau das würde ich Genealogie nennen, d.h. eine Form der Geschichte, die von der Konstitution von Wissen, von Diskursen, von Gegenstandsfeldern usw. berichtet, ohne sich auf ein Subjekt beziehen zu müssen, das das Feld der Ereignisse transzendiert und es mit seiner leeren Identität die ganze Geschichte hindurch besetzt" [3, s. 32].

Foucault bzw. seine Diskurstheorie leugnet nicht, wie ihm oft zum Vorwurf gemacht worden ist, das Subjekt. Er will zu einer Geschichtsanalyse gelangen, die die Konstitution des Subjekts im geschichtlichen Zusammenhang, im sozio-historischen Kontext, also in synchroner und diachroner Perspektive zu klären vermag. Das ist nicht gegen das Subjekt gerichtet, sondern allein gegen Subjektivismus und gegen Individualismus.

Es sei auch hervorgehoben, dass das tätige Individuum also voll dabei ist, wenn es um die Realisierung von Machtbeziehungen (Praxis) geht. Es denkt, plant, konstruiert, interagiert und fabriziert. Und als solches hat es auch das Problem, zu bestehen, d.h. sich durchzusetzen, seinen Ort in der Gesellschaft zu finden. Es tut dies aber im Rahmen eines wuchernden Netzes diskursiver Beziehungen und Auseinandersetzungen, im Rahmen «lebendiger Diskurse“ insofern, als sie diese zum Leben bringen und sie, in diese verstrickt, leben und zu ihrer Veränderung beitragen.

Das Spektrum des Sagbaren und die Formen, in denen es auftritt, erfasst Diskursanalyse vollständig in seiner qualitativen Bandbreite, so dass sie zu einem oder mehreren Diskurssträngen allgemeingültige Aussagen machen kann. Es treten jedoch dadurch quantitative Aspekte hinzu, dass auch Aussagen über Häufungen und Trends möglich sind. Diese können von Wichtigkeit sein, wenn es um die Feststellung z.B. thematischer Schwerpunkte innerhalb eines Diskursstrangs geht. [2 , s. 47].

Das kann man in einer These zusammenfassen: Diskurse üben Macht aus, da sie Wissen transportieren, das kollektives und individuelles Bewußtsein speist. Dieses zustande kommende Wissen ist die Grundlage für individuelles und kollektives Handeln und die Gestaltung von Wirklichkeit.

Die Menschen, und nur jeweilig konkrete Menschen, weisen in Gegenwart und Geschichte und vorausplanend auch für die Zukunft der Wirklichkeit Bedeutung zu. Damit erschaffen wir Wirklichkeit in gewisser Weise – im Guten wie im Bösen. Damit ist selbstverständlich nicht die Welt der natürlichen Dinge gemeint, die materielle Seite der Wirklichkeit. Sie stellt nur den Rohstoff dar, den sich der gestaltende Mensch zu Nutze macht und den – oft in Absehung von der gesellschaftlichen Wirklichkeit – die Naturwissenschaften erforschen. Selbst die Medizin betrachtet den Menschen, als wäre er ein biologisch-natürliches Ding.

Nicht die Wirklichkeit spiegelt sich im Bewußtsein, sondern das Bewußtsein bezieht sich auf die Wirklichkeit, und zwar insofern, als die Diskurse das Wissen für die Gestaltung von Wirklichkeit bereitstellen und darüber hinaus die weiteren Realitätsvorgaben: Entzieht sich der Diskurs der «auf seinem Rücken“ geformten Wirklichkeit, genauer: entziehen sich die Menschen aus was für Gründen auch immer einem Diskurs, dessen Bedeutungs-Geber und Zuweiser sie ja sind, wird der ihm entsprechende Wirklichkeitsbereich im wahrsten Sinne des Wortes bedeutungslos und fällt in den Naturzustand zurück. [4, s. 17].

Man könnte also sagen: die Wirklichkeit ist bedeutungsvoll, sie existiert in der Form, in der sie existiert nur insofern, als ihr von den Menschen, die alle in die (sozio-historischen) Diskurse verstrickt und durch diese konstituiert sind, Bedeutung zugewiesen worden ist und weiter zugewiesen wird. Ist letzteres nicht mehr der Fall, ändern sich die Gegenstände, sie ändern oder verlieren auch ihre Bedeutung. Sie läßt sich dann allenfalls nachträglich rekonstruieren – als ehemalige Bedeutung, die sich mit anderen Bedeutungen verschränkt hat oder die aufgehört hat, am Leben zu sein. Selbst wenn man den Sternenhimmel betrachtet und darin bestimmte Sternbilder sieht, so ist dies die Folge eines Diskurses. Man sieht diese Sternbilder nur, weil man gelernt hat, sie zu sehen und möglicherweise zu vermuten gelernt hat, sie zu verstehen.

Literatur

1. Becker Frank, Gerhard Ute, Link Jürgen. Moderne Kollektivsymbolik. Ein diskurstheoretisch orientierter Forschungsbericht mit Auswahlbibliographie. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL) / Frank Becker, Ute Gerhard, Jürgen Link – Tübingen: Niemeyer, 2007. – S. 70-154
2. Bublitz Hannelore: Foucaults Archäologie des kulturellen Unbewußten. Zum Wissensarchiv und Wissensbegehren moderner Gesellschaften/ Hannelore Bublitz. – Frankfurt/M. /New York: Campus, 2000. – S 247
3. Foucault Michel. Archäologie des Wissens./ Michel Foucault. – Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2009. – S. 368

4. Jäger Siegfried, Ruth Ina, Schulte-Holtey Ernst, Wichert Frank. Kritische Diskursanalyse./ Siegfried Jäger, Ina Ruth, Ernst Schulte-Holtey, Frank Wichert. – Duisburg: DISS, 2007. – S. 287

УДК: 81’373=16

Гоменюк Олена
Тернопіль

ДО ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИЧНОГО ВИВЧЕННЯ ТЕКСТІВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У вітчизняному мовознавстві вагоме місце посідають розвідки, що присвячені лінгвістичному аналізу текстів українських письменників. Особливо мало уваги звертають на мову творів дитячої літератури, яка залишається маловивченою і з літературознавчого боку. Переважна більшість сучасних досліджень української дитячої белетристики стосується історії літератури (І. Бойцун, О. Будугай, О. Гарачковська, А. Гурбанська, Н. Резніченко, О. Чепурна та ін.), значно менша їх частина – з теорії чи власне поетики дитячої літератури (У. Гнідець, Т. Качак, Н. Марченко, Л. Мацевко-Бекерська, Е. Огар, О. Папуша та ін.) [6, с. 1].

Навіть на позначення самого терміна маємо низку семантичних дублетів: “дитяча література» – «література для дітей» – «література для дітей та юнацтва» – “твори письменства, які окреслюють царину літератури для дітей та юнацтва» – “література дитячого кола читання» [5, с. 21]. Досі немає чітко сформованої позиції серед науковців, як найкраще окреслити це поняття.

У Літературознавчому словнику-довіднику, який на сьогодні є однією чи не з найґрунтовніших праць в українському літературознавстві, дитяча література визначається як «література, творена безпосередньо дітьми» [3, с. 203]. Окремо запропоновано термін «література для дітей», під яким розуміють «художні, науково-популярні та публіцистичні твори, написані письменниками безпосередньо для молодшого читача різних вікових категорій, починаючи з дошкільнят» [3, с. 409].

О. Папуша стверджує, що «дитяча література» зовсім не означає реальну приналежність – “створена дітьми» чи «вибрана дітьми». Суспільство факти дитячої “креативності» звичайно розуміє як імітативну діяльність, яка відтворює відомі (“дорослі») моделі. Навіть у випадку специфічного (шкільні стіннівки, рукописні збірки, графіті) оприлюднення, писемної фіксації ми говоримо радше про «дитячу літературну творчість», а не про «дитячу літературу», про дитину як «автора» (ситуативний вияв персональних художніх здібностей), а не про “письменника» (пролонгований стан суспільно поцінованої фаховості), про “писемний фольклор» [5, с. 22].

У. Гнідець вважає найбільш вдалим термін «література для дітей та юнацтва», використаний у німецькому літературознавстві [2]. Так, Г.-Г. Еверс, директор Інституту дослідження літератури для дітей та юнацтва університету ім. В. Ґете, розглядає літературу для дітей та юнацтва як складну незалежну систему текстів, розрізняючи літературу, яку читають діти/молодь та шкільну літературу, яку зобов’язують читати дітей/молодь, – літературу за бажанням і літературу з примусу [10].

У нашому дослідженні віддаємо перевагу терміну “дитяча література». Адже, незважаючи на чітке розмежування літератури, написаної для дітей та створеної дітьми, у науковій парадигмі переважає термін “дитяча література». Навіть студенти філологічних факультетів і ті вивчають курс “Дитяча література», де розглядаються твори, написані видатними українськими та зарубіжними письменниками для дітей і про дітей.

Хоча дослідженню мови дитячої літератури відведено досить мало місця у вітчизняному мовознавстві, проте енциклопедія “Українська мова» дає визначення цьому поняттю: “Це мова оригінальної та перекладної художньої, художньо-наукової та художньо-

публіцистичної літератури, орієнтованої на дитину від народження (якщо в поняття дитячої літератури включати фольклор), або від двох років (якщо під дитячою літературою розуміти лише авторську) до 10–11 років (при вузькому тлумаченні дитинства) або до 13–14 років (при широкому тлумаченні)» [9, с. 364].

Загалом науковці акцентують на різних мовних аспектах, аналізуючи дитячу літературу. Так, С. Тищенко наголошує на значній ролі казки у розвитку мовлення молодших школярів: "Образні засоби казки, її динаміка, жива мова – все це, без сумніву, виховує почуття поетичного слова, «живої мовної стихії», сприяє розвитку мовлення та мислення» [8, с. 55].

Е. Огар у першу чергу звертає увагу на лексичну базу творів для дітей. "Словник, яким послуговується автор при написанні твору, повинен відповідати лексикону дитини конкретного віку, її життєвому, мовленнєвому досвіду. … Слова, уведені в "перші книжки», мають виступати специфічними комунікативними кодами опановуваної мови, закріплювати результати словникової роботи попереднього усного курсу. Водночас текст дитячого видання в контексті розвивального навчання мусить "працювати» на збагачення лексичного запасу дитини» [4, с. 126]. Важливо, на думку дослідників дитячої літератури, використовувати літературні варіанти сучасної мови, уникати діалектизмів, жаргонізмів, рідковживаних слів, професіоналізмів, а також запозичень. Н. Дзюбишина-Мельник стверджує, що «мова літератури для дітей шкільного віку 10–14 років має практично всі ознаки художнього стилю «дорослої» літератури» [9, с. 364].

Вагомим при підборі творів для дітей різного віку є аналіз граматичного рівня, зокрема морфологічного та синтаксичного. Доведено, що «словник дошкільняти майже на 40% складається з іменників, близько 30% припадає на дієслова, найменше у ньому прикметників – близько 2%. … У творах для 6–9-річних читачів іменники не повинні перевищувати 20%. У текстах для старших дітей кількість іменників збільшується до 25% … Відомо, що дієслова надають фразі динамічності – риси, властивої мовленню дітей молодшого шкільного віку» [4, с. 130]. На складність мови твору вказує довжина речень, тому в творах для дітей молодшого шкільного віку оптимальним вважається речення з 7–15 слів, а підлітки можуть оперувати реченнями з 20 і більше слів.

У творах для дітей основними засобами стилістичного синтаксису виступають прості речення, різні за структурою, за характером повідомлення. Н. Сологуб зазначає: «Часто ряди звичайних двоскладних речень використовуються для пейзажних зарисовок, інтер'єрів, ремарок. Вживання простих речень для вираження складних думок дає можливість зосередити увагу на окремих подробицях, створює динамізм, сприяє глибшому осмисленню, підкреслює рух, розвиток, часом схвильованість, напруженість розповіді» [7, с. 64].

Специфіка синтаксису тексту пов'язана також "з високою частотністю використання прямої мови від автора, що слугує засобом втілення авторського начала, створення інтимності, дружньої тональності спілкування»[4, с. 130–131]. Засобами інтимізації, за словами Н. Сологуб, є виклад оповіді від 1-ї особи, безпосередня апеляція до читача, а також монологи, звернені до співбесідника. Такі «монологи відкривають доступ елементам живої розмовної мови, підсилюють реалістичність: у хвилини душевного збудження героя синтаксична структура монологів змінюється в обірвані та еліптичні речення» [7, с. 64–65].

Комплексно підходити до вивчення дитячої літератури пропонує З. Бичко: «Література для дітей повинна бути найвищого ґатунку: і з погляду художності, і з погляду мови. Адже мова художніх творів для дітей виступає головним джерелом виховання мовної культури взагалі» [1, с. 22]. З огляду на це, не припустимими в дитячому творі є ознаки так званої «псевдодитячої» мови, «пов'язаної зі зловживанням зменшувально-пестливих форм, імітацією звуків, звуконаслідувань, властивих дитячому мовленню, сюсюканням, а також сентиментальними прикрашаннями. Автор повинен розмовляти з дитиною «своїм» голосом» [4, с. 132].

Специфічні обставини історичного розвитку України з поділом у свій час її території між чужоземними завойовниками зумовили обмеження, а то й цілковиту заборонену

шкільництва рідною мовою. Це визначало й досі визначає надзвичайно важливу роль дитячої літератури як одного із найголовніших засобів національного та культурного виховання, а також вивчення рідної мови. Тож на сьогодні одним із провідних напрямків дослідження не лише літературознавців, а й мовознавців повинні стати твори дитячої літератури, які формують уяву та світосприйняття дитини.

Література

1. Бичко З. М. "Як парость виноградної лози…» / З. М. Бичко // Твори для дітей і про дітей у вітчизняній і зарубіжній літературі : матеріали доповідей обласної міжвузівської науково-методичної конференції (11–15 травня 1991 р.). – Ч. 1. – Одеса, 1991. – С. 22–23.
2. Гнідець У. Література для дітей та юнацтва : концептуалізація поняття в контексті соціокультурного розвитку суспільства / У. Гнідець // Українська мова і література. Шкільний світ, 2011. – № 1–2. – С. 3–9.
3. Літературознавчий словник-довідник / [Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін.] – К. : ВЦ "Академія», 1997. – 752 с.
4. Огар Е. Дитяча книга : проблеми видавничої підготовки / Е. Огар. – Львів : Аз-Арт, 2002. – 160 с.
5. Папуша О. М. Наратив дитячої літератури : специфіка художнього дискурсу : дисертація на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.06 "Теорія літератури» / О. М. Папуша. – Тернопіль, 2003. – 241 с.
6. Салюк Б. А. Типологія традиційних образів дитини-бешкетника у художніх творах для дітей і про дітей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.05 "Полівняльне літературознавство» / Б. А. Салюк. – Тернопіль, 2011. – 20 с.
7. Сологуб Н. М. Синтаксис художньої літератури для дітей / Н. М. Сологуб // Твори для дітей і про дітей у вітчизняній і зарубіжній літературі : матеріали доповідей обласної міжвузівської науково-методичної конференції (11–15 травня 1991 р.). – Ч. 1. – Одеса, 1991. – С. 63–65.
8. Тищенко С. Д. Роль української казки у розвитку мовлення молодших школярів / С. Д. Тищенко // Твори для дітей і про дітей у вітчизняній і зарубіжній літературі : матеріали доповідей обласної міжвузівської науково-методичної конференції (11–15 травня 1991 р.). – Ч. 2. – Одеса, 1991. – С. 54–55.
9. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін.]. – [3-є вид., зі змін. і доп.]. – К. : Вид-во "Укр. енцикл.» ім. М. А. Бажана, 2007. – 856 с.
10. Ewers H.-H. Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Hand-lungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur / H.-H. Ewers. – München : Fink, 2000. – 320 S.

УДК: 81'373.612.2(043)

Грузевич Наталья
Мариуполь

ЛИНГВО-КРЕАТИВНАЯ ПОТЕНЦИЯ МЕТАФОРЫ В РОМАНЕ Д. ЛОДЖА «АКАДЕМИЧЕСКИЙ ОБМЕН»

Известный российский теоретик метафоры В. Н. Телия свою монографию «Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция» посвятила трем темам, а именно: лингво-креативной потенции метафоры, номинативно-функциональной типологии метафорических процессов и экспрессивно-оценочной функции метафоры. Данное исследование не ограничивается изучением теории лингво-креативной потенции метафоры, в нем предпринята попытка изучить пути реализации данной теории на примере романа Д. Лоджа «Академический обмен».

Поскольку сам автор «Академического обмена» Дэвид Лодж характеризует свой роман как метафорическую стратегию, помещая читателя в штат Эйфория и город Раммидж, в которых все происходящее следует интерпретировать как сходство между двумя государствами, двумя профессорами, двумя академическими мирами и университетами, он одновременно привносит и понимание глубокой разницы между ними, пользуясь приемом метафоризации.

В чем же заключается лингво-креативная потенция метафоры, как лингвистического приема мы и попытаемся разобраться в данной статье.

Потенциально метафора призвана соединять несоединимое, придавая, таким образом, предметам, понятиям новые черты, характеристики, приводя к осознанию новых значений, украшая язык, способствуя генерации в языке.

Как утверждает В. Н. Телия, посредством механизмов метафоры на основе сходства некоторых признаков реалии, уже названной в языке, и называемой реалии синтезируется новый идеальный объект – метафорически переосмысленное значение имени с целью наименования новой физически воспринимаемой реалии или явления, либо же создания некоторого нового понятия в самом процессе его метафорического именования.

Взяв за основу трактование линво-креативной потенции метафоры в современном языкознании, нашей задачей является исследовать роман с точки зрения потенциальной возможности метафоры создавать новые сращения в языке художественной прозы современного английского романиста, эссеиста, теоретика литературы и литературного критика Дэвида Лоджа, выбрав предметом нашего исследования роман «Академический обмен». Для этого представляется целесообразным провести анализ речи действующих героев романа, а именно Мориса Цаппа и Филиппа Лоу как и остальных действующих лиц романа, речь которых вызывает не меньший интерес у автора статьи.

Такие сращения как «*видно невооруженным взглядом*», «*связаны безмерно растяжимой пуповиной, сплетенной из переживаний*», «*воздушные коридоры*», «*полярные шапки*» при описании полета профессоров способствуют созданию картины переживания перед неизвестностью, в которую вот-вот попадут оба героя. В данных примерах метафорических оборотов, на наш взгляд, на поверхности лежит план выражения, т.е. креативная потенция метафоры – способность создать яркую палитру художественных образов, в произведении.

Д. Лодж глобально подходит к вопросу переноса характеристик с одного предмета на другой, он уже в первой главе пишет: «*Поэтому неудивительно, что, поменявшись на полгода местами, они (профессора) вмешаются один в судьбу другого и отразят, как в зеркале, чужой житейский опыт - при всех различиях в культурах и в характерах, а также в том, как отнеслись они ко всему этому мероприятию»,* этим самым широко рассматривая креативную потенцию метафоры создавать новые миры, перенесшие свои черты друг на друга в контексте художественного произведения.

Как известно, роль метафоры не сводится только лишь к образованию новых сращений, приобретающих иные значения в языке, она помогает и в получении более глубоких знаний о носителе языка, а следовательно – в расширении картины мира, чем Д. Лодж и пользуется для создания таковой картины. То, что принято называть языковой картиной мира как пишет В. Н. Телия, – это информация, рассеянная по всему концептуальному каркасу и связанная с формированием самих понятий при помощи манипулирования в этом процессе языковыми значениями и их ассоциативными полями, то, что обогащает языковыми формами и содержанием концептуальную систему, которой пользуются как знанием о мире носители данного языка. Создание образов – антиподов, однако являющихся носителями одного и того же языка (английского), позволило автору в полной мере использовать лингво-креативную потенцию метафоры для емкого изображения двух миров, двух сознаний, разных характеров, противоположных взглядов и наконец разных судеб. Таким образом, потенциально метафора призвана создавать новые

лингвально-ассоциативные единицы, которые помогают постигать действительность, созданную автором.

Литература

1. Лодж Д. Академический обмен/Д. Лодж. – М.: изд. Независимая газета, 2000. – 320 с.
2. Метафора в языке и тексте / [И. Г. Гак, В. Н. Телия, Е. М. Вольф и др.]; отв. ред. В. Н. Телия. – М. : Наука, 1988. – 174, С. 22.
3. Сусов И. П. Введение в языкознание: учебник для студентов вузов/ И. П. Сусов. – М.: Высш.шк., 2006. – С. 13–27, 29–51, 79–100, 102–115, 122–129, 319–324, 325–332, 336–344.
4. Телия В. Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира/ В. Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М, 1988. – С. 173-203.

УДК: 929: 316.7 Овсянико-Куликовский (043)

Дабло Любов
Маріуполь

МОВА ЯК ВІДБИТОК МИСЛЕННЯ ТА СВІДОМОСТІ (ЗА ПРАЦЕЮ Д.М. ОВСЯНИКО-КУЛИКОВСЬКОГО «КУЛЬТ БОЖЕСТВА СОМИ В ДАВНІЙ ІНДІЇ»)

Вже майже чверть століття наша держава є вільною та незалежною країною. Вона стала суб'єктом міжнародного життя, долучилась до глобальних світових процесів та активно розвиває міжкультурні зв'язки з іншими країнами. У сьогоденні Україні притаманна західна модель розвитку політичних та культурницьких відносин, але через те, що в давнину українська культура формувалася під впливом індоєвропейської культури, все частіше можна побачити тяжіння до східних традицій та популяризацію культури народів сходу. І цей напрям набуває ваги як одна з фундаментальних моделей зовнішніх орієнтацій України. Таким чином актуальним є питання про вивчення сходознавства в Україні.

Одним з перших серед вчених кінця XIX - початку XX століття, хто займався питаннями сходознавства, а вірніше, розробляв індологічну тематику в Україні, був академік Д.М. Овсянико-Куликовський. Вчений, знаний переважно серед фахівців-філологів, був свого часу одним з найвидатніших і найпопулярніших російських літературознавців. Активний учасник суспільно-політичного життя України, видатний науковець, публіцист, культуролог, лінгвіст та педагог – він вплинув на формування світогляду тогочасної інтелігенції, розвиток української культури, вищої та середньої освіти.

Провідними дослідниками вченого кінця XIX - початку XX століття є А. В. Вєтухов, А. Г. Горнфельд, Т. І. Райнов. Особливу наукову цінність представляють дослідження С. Ф. Ольденбурга, П. М. Сакуліна. Також проблемою наукового спадку Д. М. Овсянико-Куликовського займалися такі вчені як М. К. Анікін. І. Г. Ілюхін, А. П. Ковалівський, М. В. Осьмаков., М. Н. Бойко, Р. С. Золотарьов, Ю. В. Манн. Серед українських вчених необхідно виділити доробок О. І. Ладиги та Л. О. Чувпило.

Отже, з вищенаведеного можна зробити висновки, що творчий спадок Д. М. Овсянико-Куликовського завжди цікавив науковців; його широта душі та багатий науковий досвід не залишали байдужим нікого. Метою даного дослідження є аналіз роботи з індологічної тематики Д.М. Овсянико-Куликовського.

Дмитро Овсянико-Куликовський (1853-1920) походив з Таврійської губернії та працював на Україні. Майже все своє творче життя вивчав санскрит, культуру та релігію стародавньої Індії, його вчителями були визнані на той час філологи орієнталісти: А. Авет-Бено, А. Бергеня, Дж. Дармдера [6, с. 229].

Одна з перших його робіт «Розбір міфа про сокола, який приніс квітку Соми» містить аналіз текстів Рігведи, де він реконструює головні ідеї та деякі міфологічні образи,

зокрема образ культу бога Соми, які мають індоєвропейське походження. Досліджуючи священне писання давніх індусів з'являється наступна наукова робота з питань мовознавства «Культ божества Соми в Давній Індії» [1, с. 230]. В ній автор аналізував гімни Рігведи з соціально-психологічної точки зору та дійшов до своєрідного висновку, що мова є найкращим відбитком первісного мислення й свідомості. Культ Соми, який детально відображений в гімнах, проходив як священнодійство з елементами таїнства і містики, а вживання напою Соми давало людям поштовх до розвитку психічних дій, розвивало мову, комунікабельність, спонукало до творчості та культурних інстинктів людини. А об'єднання в одне ціле музики, напою Соми й промови жерця – це три речі наявністю якої досягався екстатичний стан. Вплив такого стану на психіку давньої людини спонукав до розвитку мислення, уяви, які поступово складалися у чітку систему міфологічних уявлень та початки філософського мислення. Цей ритуал мав велике значення для людей давнього часу.

Отже, здійснивши ґрунтовне вивчення гімнів Рігведи, вчений намагався зрозуміти, як розвивалося пізнання індоарійців, духовна культура, початки художньої творчості. Він акцентував на силі впливу мови на свідомість людей. Ідея впливу мови, яка простежується у гімнах Рігведи разом із п'янким напоєм Соми на давніх людей, зовсім не набула продовження у розробці проблематики мовознавства, історії культури та культурології [5. с. 147]. Зазначимо, що такий підхід до вивчення теми робив дослідження Овсянико-Куликовського більш ефективними та передовими для тогочасної науки.

Внесок Д. М. Овсянико-Куликовського у розвиток української науки є визначним. Методи дослідження духовного світу давньої людини за допомогою мови, які розробив вчений, є затребувані й на сьогоднішній час в галузі лінгвістики, соціальної антропології, культурології.

Література

1. Овсянико – Куликовский Д.М. [Автобиография] // Историко-филологический факультет Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805-1905): История. Биографический словарь прфессоров и преподавателей / Под ред. М.Г. Халанского и Д. И. Багалея. – Харьков: Изд. ун-та, 1908. – С.229-231.
2. Овсянико-Куликовский Д. Н. Воспоминания /Д. Н. Овсянико-Куликовский. - Пб.: Время, 1923. – 324с.
3. Овсянико-Куликовский Д. Н. К истории культа огня у индусов в эпоху Вед. – Одесса, 1887. – 120 с.
4. Овсянико-Куликовский Д. Н. Литературно-критические работы. / Д. Н. Овсянико-Куликовский. – М.: Худож. лит., 1989. – Т.2. – 524 с.
5. Овсянико-Куликовский Д. Н. Религия индусов в эпоху вед // Избранные труды русских идологов-филологов. – М., 1962. – С.147-148
6. Халанский М. Г., Багалій Д. И. Историко-филологический факультет Харьковского университета за первіе 100 лет его существования (1805-1905) / М.Г Халанский., Д.И.Багалій. – Харьков, 1908. – 400 с.

УДК: 81'42(043)

Даниленко Оксана
Мариуполь

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РАЗЛИЧНЫХ ДИСКУРСАХ

Существуют различные толкования дискурса в лингвистической литературе: с позиций прагмалингвистики, лингвостилистики, лингвокультурологии и социолингвистики [1, с. 6].

Поскольку эти подходы не являются взаимоисключающими, мы рассматриваем

дискурс с позиций лингвостилистилистики и социолингвистики, понимая, таким образом, под термином «дискурс» тот или иной уровень языковой коммуникации, выражающийся в различных жанрах и регистрах общения внутри различных социальных групп.

Проблематика фразеологии повернулась в сторону человека и его места в культуре. По мнению В.Н. Телии, «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [2, с. 175].

Мы опираемся на подход Н.М. Шанского, который определяет фразеологический оборот, как «воспроизводимую в готовом виде языковую единицу, состоящую из двух или более ударных компонентов словного характера, фиксированную по своему значению, составу и структуре» [3, с. 31].

Различные дискурсы, представляющие различные уровни языка, характеризуются использованием различных видов фразеологических единиц (ФЕ) Так например разговорно-бытовой уровень языка несет в себе фразеологические обороты, определенной стилистической направленности. К разговорным фразеологизмам относится большая часть фразеологических сращений и единств, которые были образованы в живой народной речи.

Просторечные фразеологические словосочетания имеют более сниженный стилистический характер, чем разговорные. Эта группа фразеологизмов характеризуется ярко выраженной эмоциональностью.

Книжные фразеологические обороты используются в художественной литературе, в публицистике, научном и официально-деловом типах дискурса. Официально-деловые и терминологические фразеологизмы обычно нейтральны с точки зрения эмоциональной окрашенности [4].

Межстилевой фразеологический оборот может употребляться во всех типах дискурса. К межстилевым относятся, например: «в конце концов», «Новый год», «двоюродный брат» и т.д. Межстилевые обороты составляют меньшую часть фразеологии. Их можно назвать нейтральными как с точки зрения стилевой, так и с эмоциональной.

Являясь средствами эмоционально-выразительными, ФЕ присутствуют во всех типах дискурса, но наиболее полно они представлены в разговорном, литературном и публицистическом типах. Здесь, соответственно, находят выражение экспрессивная, энциклопедическая и социально-информативная функции ФЕ. Научный и официальный типы дискурсов характеризуются наименьшим количеством употребления фразеологизмов, которые выполняют в основном номинативную функцию. Мировоззренческая функция является универсальной и проявляется на всех уровнях функционирования ФЕ.

Литература

1. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 5-20.
2. Телия, В.Н. Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира / В.Н. Телия // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 173-203.
3. Шанский, Н.М. Фразеология современного русского языка / Н.М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – С. 31-92.
4. Новая Газета (НГ), №3 от 03.03.2006.
5. Мокиенко, В.М. Вглубь поговорки / В.М. Мокиенко. – М., 1975. –С. 80-86.
6. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология / В.М. Мокиенко. – М., 1980. – С. 100-116.

УДК: 811.1′373.7(045)

Дорменєв Віктор
Маріуполь

ДИСКУРС АНТРОПОЦЕНТРИЧНО СПРЯМОВАНОЇ ЛЕКСИКИ У РОМАНІ Г. БЕЛЛЯ «НЕ СКАЗАВШИ ЖОДНОГО СЛОВА»

Дискурсивний аналіз - вивчення мови, яка використовується членами деякого мовного співтовариства. У ході такого аналізу розглядається як форма мови, так і його функція. В якості вихідного матеріалу береться як розмовна мова, так і письмові тексти [5].

Дискурсивна лінгвістика є «певною мірою результатом актуалізації в мовознавстві наукових парадигм когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики, тобто парадигм антропоцентричного характеру чи спрямування» [4].

Німецька мова містить в собі багату скарбницю зображально-виражальних якостей. Вона має свій «емоційний тембр», свій «асоціативний ореол», тобто несе певний психічний ефект, певні експресивно-оціночні обертони. Ці обертони сприймаються нами, але вони не мають своїх знаків у мові, вони накладаються на загальний фактуально-функціональний зміст, утворюючи вислів другого порядку [6, с.33].

Зображально-виражальні засоби мови – результат людської майстерності та прояву людських почуттів. Вони породжені людиною, а тому здатні передати найтонші відчуття внаслідок своїх особливих властивостей. Їх вивчення дозволяє глибше пізнати зміст, бачити більш жваво, чути більш тонко, відчувати більш глибоко. Зазначені якості мови не є фіксованими прийомами, якими користуються лише майстри слова. Вони є суспільним надбанням, що включає в себе гнучкі, експресивні форми зі своїм життєвим змістом [3, с.45].

У своїх творах Г. Белль за допомогою зображально-виражальних засобів створює образи героїв, час, коли відбуваються події, їх місце. Читач разом з персонажами творів Белля переживає біль, страждання, страх, розчарування життям. Емоційний вплив художньої мови досягається, насамперед, характером зображення персонажів, оскільки в творі виражається ставлення автора до зображуваного [1].

Лексика займає центральне місце в системі образних засобів мови. Слово, як відомо, є основною одиницею мови, найпомітнішим елементом його художніх засобів. І виразність мови пов'язана передусім із словом. Саме лексика пов’язує минуле із сучасним, передає культуру, досвід та світогляд. [2, с.48-50].

Лексична система мови складається з синсемантичної та автосемантичної лексики. Синсемантична лексика складає 1% словника і покриває до 40% тексту. До цієї лексики належать артиклі, прийменники, прислівники, займенники та сполучники. Інші 99% словника охоплює саме автосемантична лексика і покриває більшу половину художнього тексту [2, с.38]. До цього різновиду лексики відносяться іменники, дієслова, прикметники.

Співвідношення частин мови в тексті визначається багатьма факторами: залежить від приналежності до одного з типів мови – розповіді, опису, роздуму, пов'язане зі змістом тексту. Автор може використовувати в якості особливого засобу виразності будь-яку частину мови. В залежності від того, яка частина мови ним обирається, текст набуває відповідних експресивних та смислових відтінків [3, с.181-182].

Особливими лексичними засобами вираження такого психічного стану, як “страх», у романі Г. Белля служать:

іменники – *die Angst, die Furcht, das Grauen, der Schrecken, die Angstlichkeit;*
дієслова – *fürchten, erschrecken, Angst haben, entsetzen;*
прикметники – *erschrocken, ängstlich, angstvoll, entsetzt, furchtsam, schreckhaft, graulich*;
прислівники – *fürchterlich, furchtbar, schrecklich.*

Стан “радості» виражається в тексті роману за допомогою:

іменників – *die Fröhlichkeit, die Freude, die Lust, das Vergnügen, die Heiterkeit;*
дієслів – *sich freuen, freuen, sich erfreuen, erfreuen, genießen, beglücken;*

прикметників – *froh, fröhlich, erfreut, erfreulich, heiter, lustig, vergnügt, glücklich, selig, zufrieden, vergnüglich;*

прислівників – *freudig, glücklich.*

Для опису такого духовного стану, як «смуток» автор використовує у своєму романі наступні лексичні засоби:

іменники – *die Wehmut, die Traurigkeit, die Gram, die Schwermut, die Sehnsucht, die Trauer;*

дієслова – *traurig sein, sich hintersinnen, sich grämen, zurücksehnen, nachtrauern, bekümmert sein, trauern, betrauern, schmachten, sich sehnen, sich langweilen;*

прикметники – *traurig, betrübt, trübselig, schwermütig, wehmütig, kummervoll.*

"Гнів» у романі Г. Белля набуває свого вираження за допомогою наступних частин мови:

іменників – *die Bosheit, die Bösartigkeit, die Wut, der Ärger, der Zorn;*

дієслів – *ärgern, erbosen, erzürnen, böse sein, wütend sein;*

прикметників – *zornig, aufgebracht, boshaft, böse, verärgert, erbost, grausam;*

модальна частка: *Was denn? Wieso denn?*

Наступний емоційний стан людини, стан «подиву», автор зображує, використовуючи:

іменники – *die Verwunderung, das Erstaunen, das Staunen, die Überraschung;*

дієслова – *wundern, verwundern, in Staunen versetzen, überraschen, staunen, sich wundern;*

прикметники – *erstaunt, verwundert, überrascht;*

модальна частка: *Das ist doch nicht zu glauben.*

"Огида» зображується у романі за допомогою наступної лексики:

іменники – *der Widerwille, die Abneigung, die Abstoßung, die Abscheu, der Ekel;*

дієслова – *Abscheu empfinden, sich ekeln, verabscheuen;*

прикметники – *abstoßend, widerlich, abscheulich, Ekel erregend, ekelhaft, grauenhaft, grässlich, scheußlich, verabscheuenswert;*

прислівники – *ekelhaft, widerlich.*

У тексті роману переважають такі частини мови антропоцентричної спрямованості, як прикметники, іменники та дієслова. Іменники (27%) служать основою для побудови тексту. Велика кількість прикметників (36%) створює надзвичайний емоційний малюнок тексту. Дієслова (30%) акцентують увагу на дії, тому текст з використанням дієслів стає динамічним і, як наслідок, експресивним.

Таким чином, у лексичному складі німецької мови закладені великі зображально-виражальні можливості для фіксації людської суб'єктивності. Так, у своєму романі Генріх Белль за допомогою лексичних засобів мови зумів достовірно передати емоційний стан головних героїв, створюючи при цьому яскраві художні образи.

Література

1. Васючков А. Е. Экзистенциальные мотивы в романе Г. Белля «И не сказал ни единого слова» / А. Е. Васючков // Взаимопонимание культур и проблемы национальной идентичности. – Уфа, 2006. – С. 81 – 85.
2. Єфімов А. І. Стилістика художньої мови / А. І. Єфімов. – М.: Вища школа, 1994. – 261 с.
3. Кожин О. М. Нариси з стилістики художньої мови / О. Кожин. – М.: Наука, 1979. – 254 с.
4. Кунцевич С. Семантико-синтаксическое моделирование текста-дискурса / С. Кунцевич // Актуальні проблеми філології: мовознавство, літературознавство, методика викладання філологічних дисциплін : зб. ст. I Міжнарод. наук.-практ. конф., Маріуполь, 23 квіт. 2010 р. / за заг. ред. І. В. Соколової. – Маріуполь : Бізнес-ціль, 2010. – Т. 1 : Мовознавство. – С. 113-118.
5. Кусько Е. Я. Дискурс, дискурсная лингвистика, дискурсоведение: тенденции развития / Е. Я. Кусько // Форма, значение и функции единиц языка и речи : материалы докл. междунар. науч. конф. : в 3 ч. – Мн. : МГЛУ, 2002. – Ч. 1. – С. 37-39.

6. Філічева Н. І. Німецька літературна мова: Учеб. Посібник / Н. І. Філічева. - М.: Вища школа, 1992. - 176 с.

УДК: 81'37=811.11

Дребет Віктор
Чернівці

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МІЖ РЕАЛІЗАЦІЯМИ ІМЕННИКІВ З РІЗНОЮ МОРФОЛОГІЧНОЮ БУДОВОЮ ТА СТРУКТУРНОЮ БУДОВОЮ РЕЧЕНЬ У НІМЕЦЬКІЙ ПРЕСІ

Загальна семантика речення включає в себе логіко-поняттєві категорії, що співвідносять його з позамовною дійсністю, а також значення самої граматичної форми, в якій втілений зміст речення. Так само, як речення з подібною семантичною структурою характеризуються різними синтаксичними формами, речення з різною семантичною структурою можуть мати однакову формально-синтаксичну структуру, або однакову власне синтаксичну семантику [1, с. 9]. Не ототожнюючи ці поняття, необхідним є дослідження функціональних аспектів слова з позицій нерозривного зв'язку таких понять як логіка, граматика та семантика. До семантики речення або змісту речення доцільним буде додати ще й зміст слова, число значень або, як його ще називають, семантичний об'єм слова [3, с. 133]. У цьому відношенні потрібно згадати про один з важливих чинників впливу на полісемічні властивості слова, яким є його морфологічний фактор. Проведений раніше нами та іншими дослідниками аналіз залежностей полісемічних властивостей слова від його морфологічного фактору на матеріалі німецької мови показав таку закономірність, що число значень прикметника та дієслова збільшується у міру зменшення довжини слова, тобто прості слова мають найбільшу кількість значень, похідні – меншу, а складні найменшу (див. [4, s. 30]; [6, s. 135]). Зменшення полісемічних властивостей слова у міру збільшення довжини слова ми пов'язуємо з тим, що явище полісемії як основна передумова чисельності змістів при ідентичності формативу мовного знаку не знаходить свого повного вираження у міру ускладнення морфологічного фактору слова, оскільки додаткові морфологічні чинники несуть додаткову інформацію про зміст слова. Виходячи з ієрархії мовних значень на парадигматичній осі, ми ставимо собі за мету дослідити реалізаційні можливості прямих та переносних номінацій іменника з простим та складним морфологічним фактором у простих та складних реченнях німецькомовної преси. Для встановлення прямих, похідних номінацій та моносемії досліджуваних іменників у складних та простих реченнях німецьких газетних текстів ми користувались авторитетним тлумачний словником «DUDEN. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache» у 10 томах [5], який ми будемо у подальшому скорочено називатимемо ДУДЕН. Подані поряд з тлумаченням слова міні-контексти сприятимуть уникненню можливого суб'єктивізму у процесі розмежування прямих і похідних номінацій іменника, полегшать встановлення характеру семантичної трансформації у мовленні. Таким чином, ми досліджуватимемо іменникову реалізацію у складних та простих реченнях на матеріалі текстів німецької преси «Spiegel», «Focus», «Stern». Для встановлення наявності чи відсутності діалектичного взаємозв'язку у тріаді «пряма/похідна номінація – просте/складне слово – просте/складне речення» не буде достатнім обмежитись кількісними характеристиками. З допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат) ми спробуємо виявити наявність чи відсутність взаємозв'язку між типом речення і типом номінації простого і складного слова; типом речення і морфологічним типом слова, а з допомогою коефіцієнту взаємної спряженості або сполученості ми ставимо собі за мету вивчити ще й міру такого зв'язку між семантикою слова і синтаксичними характеристиками речення (детальніше про критерій хі-квадрат та коефіцієнт взаємної сполученості див. [2, с. 120-125]). Для більшої переконливості і остаточної перевірки існування взаємозв'язку між типами реченнями та типами номінації морфологічно простих та складних іменників наші кількісні характеристики будуть зведені

наприкінці в одну загальну таблицю і піддані кореляційному аналізу для розрахунку коефіцієнта рангової кореляції цієї зведеної таблиці (детальніше про обчислення коефіцієнта рангової кореляції r див. [2, с. 119]).

Отримані нами результати дослідження дозволяють зробити такі висновки:

1) у досліджуваних німецьких журналах «Spiegel», «Stern», «Focus» морфологічно складні іменники зустрічаються частіше, ніж морфологічно прості. Проте статистичний аналіз щодо встановлення ймовірного зв'язку між морфологічними характеристиками слова і синтаксичними характеристиками речення показав відсутність такого зв'язку. Тобто, розподіл реалізованих складних і простих слів у складних і простих реченнях не показав взаємозалежності морфології і синтаксису. Але доцільно буде підкреслити, що кількісна перевага складних слів є все ж прикладом необхідності спресовування складного змісту в одному іменнику-блоці у німецькій пресі;

2) у простих іменниках найчастіше зустрічаються реалізації прямих номінацій слова, за ними йдуть прості іменники з похідною номінацією, і найменшу кількість реалізацій мають моносемічні іменники. При цьому статистичний аналіз показав, що кращі кількісні показники не гарантують кращого показника взаємозв'язку між досліджуваними величинами. Так, кількісно найменша група моносемічних простих іменників виявила найкращий взаємозв'язок між розподілом реалізації моносемічного іменникового потенціалу у простих та складних реченнях. І лише потім рангом нижче за показником наявності такого зв'язку і міри зв'язку йде найчисельніша група простих іменників з прямою номінацією. Група простих іменників з похідним типом номінації показала відсутність взаємозв'язку між реалізацією похідних номінацій у простих і складних реченнях. Якщо взяти до уваги, що статистично значимі результати показали моносемічні іменники та прямі номінацій, то приходимо до висновку про актуальність реалізації прямого, а не похідного типу номінацій простих іменників у досліджуваній німецькій пресі;

3) найчисельнішими серед складних іменників виявилась група моносемічних іменників, при чому її превага є настільки великою, що дві інші групи разом узяті мають менше реалізацій, ніж ця перша група. За моносемічними іменниками йдуть складні іменники з прямою номінацією, а найменше реалізацій мають складні іменники з похідною номінацією. Якщо порівняти розташування типів номінації у простих та складних словах за рангом, то найменш чисельний моносемічний потенціал для простих іменників стає найчисельнішим для складних. Статистичні обрахунки показали, що і для складних іменників наявність чи відсутність зв'язку між досліджуваними величинами не обов'язково залежатиме від кращих кількісних характеристик. Як і у простих іменниках, найменш чисельна група складних іменників має найкращі показники взаємозв'язку між семантичними та синтаксичними характеристиками. Для складних іменників це є група з похідною номінацією. Тобто, розподіл частоти реалізації похідних номінацій у простих та складних реченнях свідчить про найбільшу лінійність такої реалізації у синтаксичних конструкціях досліджуваної преси. Найчисельніша група моносемічних складних іменників рангом нижче за показниками хі-квадрат також виявляє існування зв'язку між розподілом цих слів у простих та складних реченнях, а ось реалізація прямого типу номінації складних слів показує відсутність зв'язку між розподілом прямого типу номінації у синтаксичних конструкціях;

4) отримані в остаточному підрахунку результати кореляційного аналізу свідчать про наявність сильного взаємозв'язку між розподілом реалізації прямих, похідних номінацій та моносемічних іменників з простою та складною морфологічного будовою у простих та складних синтаксичних конструкціях.

Таким чином, у наших дослідженнях на предмет існування або відсутності ймовірного взаємозв'язку у тріаді «пряма/похідна номінація – просте/складне слово – просте/складне речення» у цілому встановлено взаємозв'язок між розподілом реалізації прямих, похідних номінацій та моносемічних іменників у простих та складних реченнях, але не виявлено

зв'язку реалізацій морфологічно складних та простих іменників з складними та простими реченнями у німецьких журналах «Spiegel», «Stern», «Focus».

Література

1. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика / С. Я. Єрмоленко – Київ : Наукова думка, 1982. – 210 с.
2. Левицкий В. В. Семасиология / В. В. Левицкий – Винница : Нова Книга, 2006. – 512 с.
3. Тулдава Ю. А. Проблемы и методы квантитативно-системного исследования лексики / Тулдава Ю. А. – Талин : Валгус, 1987. – 203 с.
4. Drebet V., Lewizki V., Cherubim D. Morphologische Faktoren bei der Polysemie der deutschen Adjektive / V. Drebet, V. Lewizki, D. Cherubim // Науковий вісник Чернівецького університету : Збірник наукових праць. Вип. 1: Германська філологія. – Чернівці : Рута, 1996. – С. 29-32.
5. DUDEN. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden / hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. – 3., völlig neu bearb. Auflage. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1999.
6. Levickij V., Kijko J., Spolnicka S. Quantitative Analysis of Verb Polysemy in Modern German / V. Levickij, J. Kijko, S. Spolnicka // Journal of Quantitative Linguistics, 1996, vol. 3, № 2, p. 132-135.

УДК: 811.111'О'373+811.111'О'42

Євченко Віра
Житомир

КОМУНІКАТИВНО-ДИСКУРСИВНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У ЛЕКСИЦІ

Мета цього дослідження – простежити й визначити основні напрямки змін комунікативно-дискурсивних характеристик лексичних одиниць в умовах змінення певних параметрів дискурсу в часовому просторі.

Комунікативно-дискурсивні та семантико-функціональні характеристики лексики в дискурсі в діахронному просторі піддаються різного типу трансформаціям, які відображають особливості соціокультурних змін у суспільстві й обумовлюються змінами комунікативної поведінки учасників дискурсу в часі. Ці зміни щільно пов'язані, оскільки комунікативна поведінка учасників дискурсу показує весь спектр часових соціокультурних правил, індивідуальних прагматичних настанов, психологічних факторів, які характерні для цієї чи іншої епохи. Крім того, комунікативно-дискурсивні трансформації лексичних одиниць можуть бути наслідком змін історичного фону, економічних умов життя, рівня технічного розвитку суспільства, змін предметів матеріальної культури. Вони також можуть відбуватися через зміни універсальних абстрагованих понять, специфічних для мовної спільності, які залежать від певного рівня її культурного й суспільного розвитку. Трансформації комунікативно-дискурсивних і семантико-функціональних характеристик лексичних одиниць, які змінюють їх прагматичне навантаження в дискурсі, також мають місце через зміни соціальних умов життя, соціокультурних традицій. Наприклад, комунікативна поведінка учасників англомовного дискурсу в останні роки демонструє тенденцію до більш демократичної соціальної поведінки, яка починає домінувати в сучасному спілкуванні.

Найчастіше різного типу трансформації у часовому просторі відбуваються в семантичній структурі лексичної одиниці, тобто торкаються семантико-логічного аспекту її вживання. Також часто зустрічаються зміни в емоційно-оціночній характеристиці лексичної одиниці або одного з елементів її семантичної структури. Обидва типи трансформацій щільно пов'язані зі змінами функціонального регістру лексичної одиниці чи одного з елементів її семантичної структури й таким чином майже завжди можуть супроводжуватися змінами в прагматичному навантаженні лексичної одиниці в залежності від змінення вимог

ситуативної конкретності. Зміни у функціональному регістрі лексичної одиниці можуть позначати початок збільшення чи зменшення комунікативного навантаження лексичної одиниці в усному дискурсі.

Основні варіанти найбільш характерних трансформацій можуть бути такі: часові зміни в комунікативно-дискурсивній характеристиці зі зниженням рівня прагматичного навантаження, в деяких випадках до втрати лексичною одиницею своєї комунікативно-дискурсивної функції; зміна функціонального регістру лексичної одиниці чи одного з елементів її семантичної структури. Крім зазначених можуть спостерігатися трансформації комунікативно-дискурсивних характеристик лексичної одиниці або одного з елементів її семантичної структури як наслідок змін в семантичній структурі чи через зміни емоційно-оціночній характеристиці. Частіше ці трансформації мають комплексний характер і супроводжуються часовими змінами зі зміщенням чи без зміщення функціонального регістру.

Часових змін, іноді з втратою комунікативно-дискурсивної функції чи зниженням рівня комунікативно-дискурсивного потенціалу через втрату одного з елементів семантичної структури, зазнали лексичні одиниці, які зникли із сучасного літературного спілкування чи мають обмежене прагматичне навантаження й нехарактерні для сучасного дискурсу, наприклад: *accursed (having a curse on),to apparel, an apoplectic attack, apoplexy,apothecary, to attire, aught, to bide (to stay somewhere), blockhead, by and by, bourne, to bethink, gay (cheerful;attractive), gaiety, gallant, ladies'man, ladylike, landlubber, lounge suit, to own (to admit), parley, parlour (a room in a house), parson, to prate, queer (strange), rake (about a man), to reckon something up, ruth, scoundrel, to send for (to ask someone to come), since (ago), sport (fun,amusement)* та багато інших.

Зміни функціонального регістру лексичної одиниці можуть бути багатовекторними. Це може бути лексика, яка відноситься до сучасного офіційного, риторичного чи поетичного регістру, або яка набула нейтрального статусу, або, навпаки, яка зустрічається за межами сучасної літературної норми. Так, за даними словників SOD [5], Longman [2], Cambridge [1], Oxford [4] та інших такі лексеми чи елементи їх семантичної структури змінили прагматичне навантаження і належать до сучасного офіційного, риторичного, поетичного регістру й, як наслідок, можуть мати обмежений характер функціонування: *abode, to absent, to accede to, in accordance with, accursed (adjective), apparel, assent, assiduous, to behold, to beseech, to conceive, disorderly (untidy), to expire (to die), to explicate, to favour somebody with, to foretell, to forbid, lest, misdeed, to regard (to look at), to reside in, to set forth, to submit to, unrivalled, unwell, vengeful*.

Комунікативно-дискурсивні трансформації можуть бути пов'язані зі змінами в емоційно-оціночній характеристиці лексичних одиниць. Частіше за все такі трансформації супроводжуються часовими змінами в комунікативно-дискурсивній характеристиці лексичних одиниць, а також зміщенням функціонального регістру лексичної одиниці та зниженням рівня прагматичне навантаження. Наприклад: *heathen (old-fashioned, offensive), savage (old-fashioned, not polite), hag(old-fashioned or offensive), hireling (old-fashioned or disapproving), infidel ((literary, not polite, offensive), roué (literary, disapproving), old maid (old-fashioned, not polite), simpleton(dated, old-fashioned or informal and disapproving), slattern (old-fashioned), queer (taboo), whore (taboo), lunatic asylum (old-fashioned, taboo).*

Згідно з сучасною літературною нормою лексичні одиниці *ruffian, rascal, tidings* відносяться до застарілої лексики (*old-fashioned, dated, or archaic*), але іноді в сучасному усному дискурсі вони можуть набувати жартівливе (*jocular or slightly humorous*) забарвлення як у наступних прикладах: *"Stop beating your sister up, you young ruffian,» said his dad. I caught those little rascals dressing up in my clothes [1]. "Have you heard the glad tidings?»* [3].

Отже, основна тенденція розвитку лексичних одиниць полягає в модифікації їх комунікативно-дискурсивних особливостей та в змінах їх семантико-функціональних властивостей, що має вплив на комунікативний потенціал лексичної одиниці і змінює її прагматичне навантаження в дискурсі. Ці зміни мають вияв через різного роду

трансформації емоційно-оціночної характеристики лексичних одиниць, її семантико-логічного наповнення й можуть фіксуватися зміщеннями функціонального регістру.

Література

1. Cambridge International Dictionary of English / [Editor-in-chief Paul Procter]. – Cambridge: University Press, 1995. – 1774 p.
2. Longman Dictionary of Contemporary English / [Editorial Director Michael Mayor]. – Fifth edition. – Harlow: Pearson Education Limited, 2012. – 2081 p.
3. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / [A.S. Hornby]. – Fourth edition / [Chief Editor: A.P. Cowie]. – Oxford: Oxford University Press, 1994. – 1580 p.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / [A.S. Hornby]. – Seventh edition/ [Chief Editor: Sally Wehmeier]. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 1905 p.
5. The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles / [Prepared by W. Little, H.W. Fowler, J. Coulson. Revised and edited by C. T. Onions]. – Third edition. – Oxford: At the Clarendon Press, 1972. – Vol. 1 – 1306 p.; Vol. 2 – 2515 p.

УДК: 811.111'367.622.14(043)

Єрьоміна Анастасія
Маріуполь

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОЦІННИХ АБСТРАКТНИХ ІМЕННИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Абстрактні іменники, що традиційно є предметом різноманітних суперечок і дискусій, продовжують залишатися в центрі уваги сучасної лінгвістики. Жодне поняття не знаходить в мові такої різноманітності класифікацій, таких різнохарактерних підходів до аналізу, такої безлічі трактувань і такої блискучої плеяди дослідників в історії лінгвістичних учень від античності до сучасності, як оцінка [3]. Актуальність дослідження визначається значущістю оцінки як лінгвістичної категорії і засобів її вираження в мові, а також тим, що проблема оцінності в лінгвістиці перетинається з багатьма іншими проблемами теоретичного і прикладного характеру, зокрема, з проблемою співвідношення суб'єктивного і об'єктивного чинників в мові, з питаннями типології структури лексичного значення, з проблемою формування механізму вираження оцінки в мові і ролі різних засобів вираження оцінки у цьому механізмі.

У вивчення оцінки доклали зусиль багато філософів, логіків, лінгвістів. Теоретичною базою дослідження стали лінгвістичні дослідження присвячені категорії оцінки, в центрі уваги яких були питання, пов'язані з типами оцінних значень і засобами їх вираження (Н. Д. Арутюнова, О. М. Вольф, О. В. Кунін, В. М. Телія та інші).

Метою є дослідження різних дефініцій термінів «абстрактний іменник» та «оцінка», а також спроба класифікації емпіричного матеріалу у кількості 703 абстрактних оцінних іменників, отриманих шляхом суцільної вибірки з Oxford Advanced Learners Dictionary [4].

У лінгвістичній літературі оцінку часто розглядають як суб'єктивну категорію [1]. Так, Н. Д. Арутюнова відзначає, що оцінка виражає суб'єктивне ставлення до явищ навколишнього світу, а не відображає їх об'єктивні характеристики.

Н. В. Ільїна визначає категорію оцінки як "розумовий акт, який є результатом взаємодії людини з навколишнім його дійсністю. Людина оцінює здатність того чи іншого об'єкта задовольняти його потреби, бажання, інтереси чи цілі. Знайшовши предмет або його властивість корисним, приємним, добрим, гарним і т.п., він здійснює оцінку". В. М. Нікітевіч вважає, що «категорія оцінки виражає і фіксує в мові суб'єктивну оцінку предметів та їх ознак з боку мовця [2, с. 63].

У результаті аналізу емпіричного матеріалу, що складає 703 абстрактних оцінних іменника англійської мови, було виявлено такі лексико-семантичні групи як «Стан», «Дія»,

«Процеси», «Характер відносин між людьми», «Моральні якості», «Властивості», «Події», «Категорії природного світу».

Найбільш репрезентативною у кількісному відношенні є група «Стан», яка налічує 298 одиниць і складає 42,4% від загального корпусу вибірки. У цій групі можна виділити декілька підгруп, таких як фізичний, емоційний та інтелектуальний стан. Найбільш чисельною підгрупою є емоційний стан, яка налічує 137 одиниць і складає 19,5% від загальної кількості іменників. Прикладом може виступати оцінний абстрактний іменник agoraphobia ‘агорафобія’ – an abnormal fear of being in public places or open places ‘ненормальний страх знаходження у публічних або відкритих місцях’ [4]. На другому місці підгрупа на позначення фізичного стану (122 іменника або 17,3% від загального корпусу вибірки), на третьому місці знаходиться група на позначення інтелектуального стану (39 іменників, що складає 5,6%).

Підгрупа інтелектуального стану представлена як позитивними так і негативними оцінками. Найбільше прикладів негативної оцінки, прикладів позитивної оцінки ми знайшли менше. Підгрупа емоційного стану навпаки представлена більшою кількістю іменників з позитивною оцінкою. Підгрупа фізичний стан має у своєму складі велику кількість іменників з маркуванням негативної оцінки. Наприклад іменник lassitude ‘втома’ – a state of feeling very tired in mind or body, lack of energy ‘відчуття стомленості у розумі чи тілі, відсутність енергії’ [4].

Лексико-семантична група на позначення дії займає друге місце за кількістю лексичних одиниць, вона налічує 103 абстрактних оцінних іменника, що складає 14,7% від загального корпусу вибірки. Більш чисельною є негативна оцінка, вона складає 60% від загальної кількості іменників, позитивна оцінка представлена 41 абстрактним оцінним іменником, що складає 40% від загальної кількості іменників в групі.

Лексико-семантична група на позначення процесу займає третє місце за кількістю лексичних одиниць, вона налічує 97 абстрактних оцінних іменника, що складає 13,8% від загального корпусу вибірки. У даній лексико-семантичній групі, різниця у кількості негативно та позитивно забарвлених оцінних абстрактних іменників дуже мала і складає всього1 одиницю. Таким чином, у даній лексико-семантичній групі позитивно забарвлено 49 лексичних одиниць, що складає 50,5% від загальної кількості іменників даної групи. Негативно забарвленими залишаються 49,5% групи, що налічує 48 лексичних одиниць. Аналіз матеріалу дослідження показав, що у англійській мові більш яскраво представлена негативно забарвлена лексика. Загальне превалювання негативно забарвленої оцінної лексики пов’язано з асиметричним характером оцінної шкали, де нормою у більшості випадків є позитивна оцінка. Таким чином, увага людей концентрується на відхиленнях від норми.

Дослідження словотворчої структури показало, що 210 іменників, тобто 30% від загального корпусу вибірки є непохідними, тобто утворені за допомогою семантичної деривації (кореневий тип), яка припускає переосмислення слів, використання вже наявних в мові номінативних одиниць в новій для них функції найменування.

Серед похідних чільне місце посідають афіксальні деривати, утворені за допомогою суфіксальних (246 іменників, що складає 35% від загального корпусу вибірки) та префіксальних морфем (12% від загальної кількості іменників, що налічує 85 оцінний абстрактний іменник). За допомогою префіксально-суфіксального способу утворився 61 іменник, що складає 8,75% від загальної вибірки. Найбільш продуктивними у досліджуваному матеріалі є дієслівні основи, вони виступають основою для утворення нового слова у 54,7% випадків, що дорівнює 181 оцінних абстрактних іменників. Ад’єктивні основи посідають друге за чисельністю місце, прикметники є основою для утворення нового іменника у 28% випадків, тобто у 93 іменниках. Субстантивні основи є найменш продуктивними, основа-іменник слугує для утворення нового іменника у 17,3% випадків, що налічує 57 одиниць.

Композитний тип посідає друге місце серед похідних іменників, він складає 11,25% від загальної кількості іменників і налічує 79 випадків. Можна виділити 3 окремих підтипи композитного типу. На першому місці за частотою використання в англійській мові знаходиться тип N+N, тобто складення двох основ іменників,він нараховує 36 випадків, що складає 45,6% від загального корпусу вибірки. На другому за чисельністю місцем знаходиться підтип Adv+N, він налічує 26 випадків, що складає 32,9% від загального корпусу вибірки. Найменш продуктивним є підтип Adj+N, він зустрічається у 17 випадків, що складає 21,5% від загальної кількості оцінних абстрактних іменників.

Таким чином, емпіричний матеріал було проаналізовано за допомогою семантичного та структурного аналізу, здійснено групування оцінних абстрактних іменників у лексико-семантичні групи за тематичним принципом. У результаті дослідження було виявлено превалювання негативно забарвленої оцінної лексики, що пов'язано з асиметричним характером оцінної шкали, де нормою у більшості випадків є позитивна оцінка. Отже, увага людей концентрується на відхиленнях від норми.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Яз. рус. культуры, 1999. – 896 с.
2. Ильина Н. В. Структура и семантика оценочного конструкций / Н. В. Ильина. – М. : Рус. яз., 1982. – 84 с.
3. Маркелова, Т.В. Семантика и прагматика средств выражения оценки в русском языке // Филологические науки, 1995. – № 5. – 125.
4. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. L.: Oxford University Press, 1992. - 1041 p.

УДК: 81'42(043)

Кобиленко Наталя
Маріуполь

ДОСЛІДЖЕННЯ КОГНІТИВНИХ АСПЕКТІВ ДИСКУРСУ

Дискурс є об'єктом дослідження різних наук та їх окремих галузей (прагмалінгвістика, прагмастилістика, лінгвістична семантика, теорія комунікації, граматична стилістика, лінгвістика тексту, граматика тексту), міжгалузевих наук (психолінгвістика, соціолінгвістика). Для аналізу дискурсу застосовується метод дискурс-аналізу, який полягає у виявленні як вербальних компонентів, так і прагматичних чинників.

З лінгвістикою тексту пов'язане вчення про ***дискурс*** (від фр. *discours* «мовлення») – текст у сукупності прагматичних, соціокультурних, психологічних та інших чинників; мовлення як цілеспрямована соціальна дія, як механізм, що бере участь у когнітивних процесах. Образно кажучи, дискурс – це текст, занурений у життя. До дискурсу належать не тільки власне мовні засоби, а й міміка, жести, за допомогою яких виражається референція, емоційно-оцінний вплив на співрозмовника. Дискурс вивчається разом із відповідними «формами життя»: репортаж, інтерв'ю, судове засідання, інструктаж, товариська бесіда, офіційний прийом тощо [3]. Тому його можна моделювати у формі фреймів (типових ситуацій) або сценаріїв (ситуацій у розвитку). Всебічне вивчення дискурсу передбачає звернення до психологічних, етнографічних і соціокультурних стратегій породження й розуміння мовлення в певних умовах.

Умовами для актуалізації формальної, текстової основи дискурсу є, зокрема, позамовні чинники – психологічні, соціальні, етнокультурні, історичні, ситуативні. Саме ці чинники сприяють відображенню в комунікації мисленнєвих процесів мовця, одним з яких є оцінювання**.** Формою фіксації дискурсу є текст з певними структурно-композиційними параметрами, першочергове значення з яких відводиться цільності (когерентності), а також

семантичній, логічній та комунікативній зв'язності (когезії), а одним із домінуючих типів дискурсу є діалогічний дискурс.Сучасна вітчизняна лінгвістична теорія спирається на розуміння дискурсу як довільного фрагмента тексту, який складається з більш, ніж одного речення або незалежної частини речення; часто, але не завжди, концентрується навколо певного опорного концепту, створює загальний контекст, який описує дійові особи, об'єкти, обставини, часи, вчинки тощо, визначаючись не стільки послідовністю речень, скільки тим загальним для того, хто дискурс створює, та того, хто його інтерпретує, світом, який "будується» по ходу розгортання дискурсу [1]. Основними компонентами дискурсу є тактики та стратегії, а також одиниці нижчого порядку – комунікативні ходи. Стратегія мовленнєвої поведінки є інтенційно спрямованим комплексом мовленнєвих дій комуніканта, що ґрунтуються на когнітивних процесах узагальнення минулого комунікативного досвіду для планування дискурсу в сукупності з реалізацією цього плану. Тактика є засобом здійснення стратегічного задуму, тобто охоплює одну або декілька комунікативних дій, що сприяють реалізації стратегії. Аксіологічні тактики сприяють реалізації глобальної аксіологічної макростратегії в оцінному дискурсі або є компонентами інших стратегій в оцінному субдискурсі.

Якщо в 60-ті роки XX ст., коли було започатковано лінгвістичне вивчення текстів, досліджували структуру і граматику тексту та засоби когезії (зв'язності) в тексті (повтори, синоніми, тематичні групи лексики, сполучники, вставні слова, порядок слів, співвідношення часових форм дієслова тощо), то нині текст аналізують як складну комунікативну структуру, враховуючи особистість автора [2]. Мовознавство на сучасному етапі з його психологічними, ментальними, соціальними, культурними, етнічними та іншими властивостями, адресата (читача) з його рівнем сприймання і ситуацію (хронотоп, тобто художній простір і час). Як і в когнітивній лінгвістиці, в лінгвістиці тексту широко використовують антропоцентричний підхід і дані інших наук – когнітології, герменевтики, літературознавства, філософії, психології, соціології, етнології, а також таких стикових дисциплін, як психолінгвістика, етнолінгвістика, соціолінгвістика.Під впливом когнітивної лінгвістики текст стали розглядати як форму репрезентації знань у мові, як концептуальне модельне відображення дійсності, як модифікат сфери свідомості автора, його художніх, естетичних, етичних, наукових, аксіологічних, прагматичних поглядів та уподобань та як моделі впливу на свідомість, інтелект, погляди і поведінку читачів.

Отже, дискурс існує перш за все і головним чином у текстах, але таких, за якими стоїть особлива граматика, особливий лексикон, особливі правила слововживання і синтаксису, особлива семантика, – в кінцевому підсумку – особливий світ. У світі будь-якого дискурсу діють свої правила синонімічних замін, свої правила істинності, свій етикет. Кожен дискурс – це один із можливих світів [4]. Можна зробити висновок, що мета аналізу дискурсу на цьому етапі – дати характеристику того, як у контексті взаємодії людей, спрямованої на досягнення конкретних цілей, комуніканти вербалізують власне світосприйняття та зумовлені ним комунікативні інтенції, інтерпретують мовлення та поведінку один одного, що є інтерактивним процесом. Ця інтерпретація спирається на загальні та спеціальні знання, окремі логічні висновки.

Література

1. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса / В. Г. Борботько.– М.: КомКнига, 2007. – 288 с.
2. Борботько В. Г. Элементы теории дискурса / В. Г. Борботько. – Грозный, 1981. – 181 с.
3. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
4. Якобсон Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Р. О.Якобсон . Избранные работы / Пер. с англ., нем., франц.яз.. – М., 1985.

УДК: 81:39

Корольов Ігор
Київ

ТИПОЛОГІЯ МОДУСІВ МОВЛЕННЄВОЇ ПОВЕДІНКИ В КООПЕРАТИВНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Актуальність теми дослідження пов'язана з необхідністю системного та комплексного опису комунікативної поведінки різномовних інтерактантів у кооперативній комунікації у зв'язку з появою нових аспектів її вивчення в сучасній лінгвістиці: антропоцентричного та дискурсивно-прагматичного. Об'єктом дослідження є модуси мовленнєвої поведінки інтерактантів у кооперативній комунікації .

Метою представленої розвідки є встановлення основних типів модусів мовленнєвої поведінки інтерактантів у кооперативній комунікації. Завдання: – охарактеризувати феномен кооперативної комунікаціі; – визначити поняття кооперативної комунікації; – виявити основні типи модусів мовленнєвої поведінки інтерактантів у кооперативній комуникації.

Згідно з кооперативним принципом мовленнєвого спілкування, запропонованим П. Грайсом, будь-який діалог насамперед є спільною діяльністю його учасників. Учасники кооперативної комунікації (інтерактанти) передусім мають спільну мету, дотримуючись під час спілкування єдиного *принципу кооперації* [3]. Відповідно до вчення американського психолога і спеціаліста з дослідження комунікації і кооперації М. Томаселло, кооперативна комунікація, як і спільна діяльність, заснована на спільній базовій когнітивній структурі поділу намірів [8, с. 34]. Учений запропонував виділяти *кооперативну* модель людського спілкування, у якій першими формами міжособистісної комунікації були природні, спонтанні, вказівні та образотворчі (іконічні) жести (пантомімічна комунікація) [там само].

На думку Н. Ф. Пономарьова, насамперед необхідно розрізнювати кооперативну та конфліктну комунікацію. Якщо завдання першої – формування позитивної суспільної думки про адресанта та встановлення партнерських відносин із адресатом, то друга спрямована на протидію в цілому та руйнування взаєморозуміння між комунікантами [5, с. 31]. Якщо інтерактанти мають однакове уявлення про комунікативні цілі один одного або про взаємний розподіл комунікативних ролей, комунікація реалізується як кооперація. Якщо ж комуніканти мають різні цілі або різне уявлення про розподіл комунікативних ролей (зокрема, якщо вони свідомо створюють цю різницю), конфлікт між ними неминучий, тобто стандартна комунікативна ситуація обов'язково перетвориться на конфліктну. Часто-густо конфліктна ситуація спілкування спричинюється невідповідністю комунікативних норм, прийнятих у межах тієї чи тієї лінгвокультури.

Відповідно до концепції І. В. Попової, конфліктне й кооперативне спілкування як правило здійснюється в двочленному та багаточленному діалогічних циклах, у яких комуніканти реалізують свої індивідуальні цілі, прагнучи досягти бажаного кінцевого результату спілкування. При цьому поняття про спільну мовленнєву дію наявне в обох випадках. Тільки при кооперативному спілкуванні вона є спільною дією, що має семантичну характеристику (+ сприяння), а при конфліктному спілкуванні – (+ протидія). Успішність характерна як для кооперативного, так і для конфліктного типів спілкування, але в кожному із цих типів вона має свої особливості [6, с. 3]. Кооперативне спілкування можливе тільки тоді, коли адресант і адресат користуються тим самим кодом, і між ними виникає спільний знаковий контактний простір.

Нам видається можливим визначити поняття *кооперативної комунікації* наступним чином: типова комунікація, що базується на когнітивній структурі спільних намірів, повторюється і характеризується використанням стандартних мовленнєвих засобів, в якій інтерактанти мають однакові уявлення про комунікативні цілі один одного або про взаємний розподіл комунікативних ролей, і між ними встановлюються партнерські відношення.

Як вважає В. М. Глушак, модус мовленнєвої поведінки є концептуальним утворенням у сукупності пресупозицій, що визначають спосіб взаємодії комунікантів на тлі конкретних дискурсивних умов. Модус мовленнєвої поведінки є вербальною реалізацією типових ситуацій комунікативної взаємодії інтерактантів. Дослідник виокремлює модуси ввічливої, фамільярної і агресивної мовленнєвої поведінки [2, с. 10]. Екстраполюючи виділені російським ученим типи модусів мовленнєвої поведінки на кооперативну комунікацію, яка перебуває у фокусі нашої уваги, ми можемо висловити припущення про те, що релевантними для нас є модуси ввічливості і фамільярності. У мовленнєвій поведінці, що репрезентує кооперативну комунікацію, представлені ситуації спілкування (н-д, *знайомство, привітання, порада, побажання, подяка / вдячність, прохання, похвала, запрошення, вибачення, прощання, згода, співчуття, освідчення в коханні* тощо), засновані на реалізації або досягненні взаєморозуміння між співрозмовниками, а також, як вже було зазначено, на загальній базовій когнітивній структурі спільних намірів. Модус агресивної мовленнєвої поведінки відповідно не може задовольняти вимог як кооперації у цілому, так і кооперативної комунікації зокрема.

У лінгвістичній науці існують і інші типології модусів мовленнєвої поведінки [7]. Так, О. С. Кірєєва пропонує в кожній інтеракції виділяти два рівні – соціальний (рольовий модус) і психологічний (суб'єктний модус) [4]. Як перший, так і другий типи модусів спілкування дослідниця пов'язує з соціальними ролями коммунікантів, використовуючи термінологію Е. Берна, який називає їх *Дорослим*, *Батьком* і *Дитиною*. Таким чином, у мовленнєвій поведінці інтерактанти традиційно обирають одну з трьох ролей (*Дорослий, Батько, Дитина*) [1], що залежить від статусу співрозмовника і особливостей комунікації у цілому.

Існують типові комунікативні стратегії і тактики для *Батька*, *Дорослого* і *Дитини* в кооперативній комунікації, але в межах однієї соціальної ролі існує можливість їх вибору. Як зазначає О. С. Кірєєва, якщо комуніканти поводяться з позицій «розуміючого» *Батька* (*Дорослого*) або «слухняної» *Дитини* (*Дорослого*), то соціальний / рольовий модус сприймається ними як константа [4]. У такому разі ймовірність конфлікту мінімальна, а тому відповідний різновид рольового модусу спілкування найбільш характерний для кооперативної комунікації. Неконструктивний характер розмови виявляється в тому випадку, якщо інтерактанти зосереджені лише на власних уявленнях, поводяться з позиції «імпульсивної» («примхливої», «неслухняної») *Дитини* або «незадоволеного» *Батька*, що свідчить про конфліктну або проміжну комунікацію.

Суб'єктний модус спілкування, на думку О. С. Кірєєвої, корелює з національно-культурними стереотипами, які найбільш яскраво виявляють специфіку мовленнєвої поведінки мовної особистості, що належить до певної етнокультурної спільноти [4]. У рамках суб'єктного модусу найбільшу значимість мають емоційність і експресивність, стабільність і сталість (непостійність) у поведінці, терпимість і невтручання у чужі справи, щирість і замкнутість, індивідуалізм і колективізм, прагматизм, категоричність і прямолінійність, порушення зони особистої автономії Іншого і т.д . Саме ці складові мовленнєвої поведінки найбільш або найменш характерні для представників того чи іншого етносу. Безумовно, суб'єктний модус спілкування також взаємопов'язаний з використанням певної соціальної ролі інтерактантом і може бути реалізований як у кооперативній, так і в конфліктній і проміжній комунікації.

Ми цілком погоджуємось із думкою В. М. Глушака щодо базових складових модусу мовленнєвої поведінки, до яких він зараховує: – мотивацію, що спрямовує певний варіант мовленнєвої поведінки; – інтенції, які визначають тип поведінки інтерактантів; – емоції, які специфікують конотативно-ефективні стани комунікантів; – соціально-ієрархічні відношення, що обмежують або необмежують мовленнєві дії співрозмовників; – індивідуальні особливості адресанта і адресата, які пов'язані з типом конкретної особистості і впливають на хід комунікації [2, с. 10].

Отже, ми розглянули типологію модусів мовленнєвої поведінки інтерактантів у кооперативній комунікації, зокрема охарактеризували феномен кооперативної комунікації,

запропонували робоче визначення поняття кооперативної комунікації, а також виявили основні типи модусів мовленнєвої поведінки інтерактантів у кооперативній комунікації. У перспективі наших досліджень плануємо розглянути типи мовленнєвої поведінки різномовних інтерактантів у конкретних кооперативних комунікативних ситуаціях.

Література

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 480 с.
2. Глушак В. М. Лингвопрагматический аспект речевого поведения коммуникантов в ситуациях повседневного общения (на материале немецкого языка) : автореф. дис. … доктора филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / В. М. Глушак. – М., 2009. – 48 с.
3. Грайс Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 21. – С. 217–237.
4. Киреева Е. С. Языковые средства реализации ролевого и субъективного модусов в диалоге (на материале американской художественной литературы): автореф. дис. … канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е. С. Киреева. – М., 1999. – 40 с.
5. Пономарев Н. Ф. Информационная политика органа власти : пропаганда, антипропаганда, контрпропаганда / Николай Федорович Пономарев. – Пермь: Изд-во Пермского гос. техн. ун-та, 2007. – 185 с.
6. Попова И. В. Технология обучения диалогу-обсуждению в неязыковом вузе (на материале английского языка) : дис. на соискание ученой степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Ирина Владимировна Попова. – СПб., 2001. – 195 с.
7. Сорокин Ю. А. Человек говорящий в его модусах и отношениях / Ю. А. Сорокин // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. Сб. науч. тр. – М.: Азбуковник, 2003. – С.7-23.
8. Томаселло М. Истоки человеческого общения / Майкл Томаселло. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 323 с.

УДК: 801.8: 81’42: 81’221: 81’374.73

Копчак Маріанна
Львів

МОВЛЕННЄВИЙ ЕТИКЕТ ЯК ВИЯВ ВЕРБАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПЕРСОНАЖА У ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

Художній дискурс формується і функціонує у неперервному процесі становлення, де «різні види і форми мовлення утворюють ціннісно марковані парадигми на основі суспільно і професійно визначеної ситуації спілкування» [4, с.111]. Процес творення художнього дискурсу реалізується у його продукті – художньому тексті, що уможливлює вивчення мовленнєвого етикету (*далі* МЕ) з урахуванням лінгвальних та позалінгвальних чинників шляхом аналізу вербальної поведінки персонажа у його конкретних мовленнєвих партіях.

Персонаж водночас виступає мовною та художньою особистістю. Сучасні психолінгвісти стверджують, що мовлення – необхідний компонент особистості: немає мовленнєвих вмінь та здатності породжувати смисли – немає особистості. Це дає підставу припустити, що сутність художньої особистості як динамічної системи полягає в актуальній здатності породження художніх смислів за допомогою мовлення [2]. Відтак, художня діяльність – це своєрідне мовлення як система висловлень, творче використання художнього мовлення, перетворення загальних мовних художніх значень в індивідуальні, емоційно-художні смисли, за допомогою яких особистість художньо відображає, осмислює і

емоційно реагує на неповторну індивідуальну життєву ситуацію, на подію [3]. Індивідуальність художньої особистості найяскравіше виявляється у мовленні та пов'язана з вербальною поведінкою, що експлікується у функційному аранжуванні фігур мовленнєвого етикету текстових антропоморфів.

Фігури МЕ виявляють складну організацію у художньому тесті та дискурсі, утворюючи автономний мікротекст. «Для художнього тексту фігури МЕ виступають засобом його синтаксичної і композиційної організації; це невід'ємна частина структури тексту – сегмент з певним змістом, здатний упорядкувати і текст, і його зміст. Для художнього дискурсу – це спосіб упорядкування його семантичного простору, семантична проекція сегмента тексту в процесі мовленнєвої діяльності» [5, с. 22].

МЕ зазвичай вивчається у побутових та культурно-орієнтованих дискурсах, у яких чітко відстежується конвенційне та аналізуються стереотипні клішовані форми етикетного спілкування. Аналіз МЕ у художньому дискурсі дозволяє не просто задекларувати ритуалізоване, але й простежити нове у розвитку мови та мовлення, оскільки саме у художньому персонажному дискурсі формули МЕ виявляють відносну стандартизованість та значну контекстуальну та ситуативну варіативність, зумовлену статусними, рольовими, біологічними та іншими характеристиками персонажів-комунікантів. Отже, аналізуючи вербальну поведінку персонажа, видається можливим виявити класичні традиційні моделі фігур МЕ, що реалізуються маркованими мовленнєвими формами, а також відстежити девіантні моделі етикетного спілкування, що зумовлені комунікативними ситуаціями та несуть особливе прагматичне навантаження, тобто формами, етикетний статус яких отримує прагматичну інтерпретацію у відповідності з параметрами конкретної комунікативної ситуації. Ця мета реалізується шляхом детального вивчення плану персонажного дискурсу, тобто «сегментів художнього тексту, спрямованих на передавання репрезентованих (персонажних) висловлень через прийняті у мові форми такої передачі» [4, с.48]. Художній текст наочно демонструє, що етикетні висловлення неоднорідні за своїм характером і складом, оскільки в основі деяких з них лежить не тільки правило ввічливості, засноване на принципі співпраці. Часто за зовнішньою формальною ввічливістю ховаються дискурсні позалінгвальні інтенції – іронія, сарказм, знущання, не кажучи вже про елементарну нещирість та неповагу до співрозмовника. В простих і стандартних випадках – вітання, прощання, вибачення, прохання, подяка – етикетні висловлення можуть репрезентуватись елементарними усталеними етикетними формулами; в більш розгорнутих діалогах, ускладнених багатоплановою ситуацією спілкування та особистими відносинами комунікантів, етикетні висловлення, так чи інакше зберігаючи ритуальний характер, втрачають формальну жорсткість і клішованість, можуть мати будь-яку структуру та реалізовувати принцип співпраці лише імпліцитно.

Прикметно, що саме у художньому дискурсі МЕ розширює сферу свого функціонування та окрім вищезгаданих спеціалізованих та відносно ритуалізованих функцій виконує й інші, пов'язані з мовленнєвою характеристикою персонажа, що виявляється у його вербальній поведінці. До них відносимо: *функцію характеризації* – з метою краще розкрити образ героя та його своєрідність, підкреслити певні риси його характеру, належність до групи (професійної, етнічної, соціальної), особливості виховання, тощо, через застосування ним етикетних формул у процесі комунікації, тобто, МЕ слугує відображенню характерологічних рис персонажа; *функцію індивідуалізації* (виокремлення) – окремі етикетні висловлення, притаманні вербальній поведінці персонажа, здатні виділити його на фоні інших, виокремити з-загалу, запам'ятати; *порівняльну* – МЕ допомагає співставити чи протиставити образи персонажів та їх мовленнєві характеристики, зокрема у високому та масовому мистецтві доби постмодернізму; *психологічну функцію* – через застосування окремих одиниць МЕ як вияв емоційного стану персонажа, що є важливим штрихом до його психологічного портрета. У цьому контексті важливо відмітити необхідність аналізу не тільки зовнішнього, але й головним чином внутрішнього мовлення персонажа, що відображає інтелектуальний та емоційний світ особистості. Для вивчення явища МЕ та

вербальної поведінки особистості у художньому дискурсі є вкрай важливою його інтерпретація крізь призму психологічного стану персонажа [4], оскільки вибір ним певних мовленнєвих засобів насамперед зумовлений емоційними переживаннями внаслідок реагування на зовнішні та внутрішні подразники та варіюється залежно від настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрастей.

Літературно-художній стиль, як найменш стандартизований, сприяє контекстуальному вивченню МЕ, що охоплює широку зону комунікативних одиниць з їх особливими функціями та значеннями, комунікативною взаємодією адресата та адресанта, з урахуванням специфіки їх вербальної поведінки, стратегій, тактик, мовленнєвих актів, діалогів-дискурсів і текстів, ситуацій спілкування і соціальних відносин комунікантів [1].

Дослідження МЕ у взаємодії художнього тексту та дискурсу слугує вивченню тропів та стилістичних фігур, якими насичені мовленнєві етикетні жанри звертання, привітання, прощання, побажання, комплімента, прохання, тощо. Тропи та стилістичні фігури мовленнєвих етикетних жанрів відображають емоційне забарвлення, мотиви, оцінки, інтенції персонажа, поглиблюють його образ, посилюють виразність та образність етикетних висловлень та роль авторського начала.

Художній текст фіксує зміни, що відбуваються у системі МЕ, а тому уможливлює проведення лінгвістичних досліджень у діахронічному зрізі та у компаративному аспекті.

Література

1. Арискина Т. П. Выражение речевого этикета в эрзянском и венгерском языках: дис. …кандидата филол. наук: спец. 10.02.02 / Т. П. Арискина – Саранск, 2007. – 151 с.
2. Басин Е. Я. Творческий потенциал художественной личности, 2006. [Електронний ресурс] / http://www.sbiblio.com/biblio/archive/basin_tvo/
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [сборник избранных трудов] / М. М. Бахтин. – 2-е изд. – М.: Исскуство, 1986. – 445 с.
4. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній прозі: [монографія] / І. А. Бехта. – К. : Грамота, 2004. – 304 с.
5. Лю Минлин. Фигуры речевого этикета в динамике русской лингвокультуры (На материале художественных текстов конца XIX - первой трети XX века) : дис. …кандидата филол. наук: спец. 10.02.01 / Лю Минлин. – Москва, 2007. – 164 с.

УДК: 81’42 : 141.112

Леміш Наталія
Київ

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ КАУЗАЛЬНОСТІ

Поняття *каузальності* (у межах цієї розвідки дорівнює каузації) вже на протязі багатьох століть є основною дискусійною темою як серед філософів (Т. Аквінас, Арістотель, Будда, Д. Г’юм, інші), логіків (Р. Картер, Б. Рассел, Картер, В. Рухьєро, Ч. Пірс, т.д.), так і лінгвістів (Н. Д. Арутюнова, Ш. Баллі, О. П. Комаров, Ю. С. Степанов тощо). Термін *каузальність* зазвичай вживають на позначення загальних причинно-наслідкових відношень, що пронизують всі сфери життя, формуючи його інтегральну основу. До того ж, вивчаючи характеристики каузального комплексу в різноструктурних мовах (що є темою нашого дослідження) ми вважаємо, що саме завдяки каузальності усі мікроструктури цього комплексу (причина – наслідок, підстава – висновок, умова – наслідок, поступка – наслідок, засіб – мета) знаходяться у взаємодії, результатом якої є іманентний розвиток мови та мислення. Актуальність такого підходу зумовлено переосмисленням загальної теорії каузальності в умовах неодетермінізму.

Метою вивчення виступає критичний аналіз загальної теорії каузальності. Досягнення цілі потребує вирішення таких завдань:

1) проаналізувати основні теорії каузальності на виявлення позитивних / негативних моментів 2) обґрунтувати доцільність представлення складових принципу причинності в оновленому формулюванні.

Під загальною теорією каузальності ми розуміємо несуперечливі положення з різних теорій стосовно визначеної проблеми, спроможні об'єктивно описати каузальне мислення, що дало б змогу зрозуміти та визначити комплексні каузальні відношення, типові для всіх подій в житті людини. Каузальне мислення, таким чином, є процесом усвідомлення причин певної події з метою їх подальшого контролювання для особистої вигоди (на свою користь). Однак за тисячі років єдиним результатом розробок теорій каузальності стало те, що ми кожного разу продовжуємо заново визначати відомі події, а це не знаходить практичного застосування (ні в економіці, ні в соціології, ні в лінгвістиці, ніде). Для науки сьогодення (абсолютно всіх її областей) чітке розуміння комплексних каузальних відношень може стати критичним для виживання людського виду.

Здійснивши аналіз різних теорій каузальності, нами було виокремлено їх істотні переваги та недоліки:

1) Вчення Будди (6 ст. до н.е.): з одного боку, наявність каузальності в нашій свідомості, тобто її нереальність (перетинається з квазіреальною (віртуальною) сучасністю, наповненою симулякрами), визнання виключної лінійності причини та наслідку (послідовності) і дуалізму явищ із категоризацією, а з іншого, висловлення Будди про те, що все у світі зв'язується за допомогою «серії вузликів у сітці». Насправді, події реального світу (текст у т.ч.) не є лінійними, а репрезентують «сітку» (Р. Барт), що, на нашу думку, й повинно виступати основою для побудови реальної моделі каузальності. У західних культурах і сьогодні спостерігається некоректність категоризації – все умовно розподіляється на *чорно-біле* (black-and-white). А, як відомо, помилкові перспективи обмежують критичне мислення [4, с. 96].

2) Арістотель (4 ст. до н.е.): виділив чотири типи причин (про це більш детально див. монографію [1, с. 13]). Зазначимо, що у давніх греків вже були категоріальні поняття про причину та наслідок, але вони не давали відповіді на питання «Чому щось відбувалось?», тобто існувала проста ієрархія причин.

3) Т. Аквінас (13 ст. н.е.) розширив поняття каузальності / деталізував категоризацію, додавши «три принципи природи» (зміст, форма, позбавлення). Найсуттєвішим є його зауваження про те, що для отримання наслідку / результату необхідно реалізувати якусь умову. Проте Т. Аквінас не провів паралелі стосовно того, що обидва складники (діяльнісна та умовна причини) повинні відбутися в один і той самий час і в одному й тому місці, припустившись тієї самої помилки, що й Будда, стосовно лінійності причин. Проте він висунув ідею про ймовірність / непередбачені обставини. Єдиною невипадковою подією було визнано існування Бога («космологічний аргумент»). Головним недоліком теорії Т. Аквінаса є нерозуміння «нескінченності» – «щось може продовжуватися завжди».

4) Д. Г'юм (18-е ст. н.е.) визначив причину та наслідок як ментальні конструкти, що є унікальними для кожного окремого мовця Сьогодні загальновідомо, що пізнання реальності – повторюваний біологічний процес у нашому мозку [2, с. 160]. Для цього не є обов'язковим стимул ззовні, ми можемо створювати свою власну реальність за допомогою своєї уяви. Суттєвим виступає положення, що категоріальні схеми, які прописує серія зумовлених каузальних факторів, базуються на реальності особи, яка їх створила і таким чином вивела нелогічне догматичне поняття Реальності. Ще одним досягненням Д. Г'юма, хоча й не всі визнавали антропоцентричність у той час, виступає Теорія Маніпуляції, згідно з якою розуміння ПНВ допомагає нам пояснювати та передбачати поведінку об'єктів, щоб зрештою їх контролювати.

Серед сучасних теорій каузальності, виділяється *Принцип каузації* (The Principium of Causation), розроблений Д. Л. Гано наприкінці 20-го ст., який складається з чотирьох пунктів [3, с. 12]. 1. *Причини та наслідки – одне й те саме, тільки на них дивляться з різних точок часу.* Таке формулювання є згенерованим висновком з уроків Будди та Т. Аквінаса разом з

розумінням того, що, якщо якась подія вже відбулася, її розглядають у напрямку від наслідку до причини, а не навпаки, тобто відправною точкою виступає теперішнє). 2. *Причини та наслідки є частиною безкінечного континууму причин.* Другий складник принципу запозичено з «космологічного аргументу» Т. Аквінаса про причини як частину нескінченого континууму. 3. *Кожний наслідок має, принаймні, дві причини, у формі дій та умов*. Частково це – результат спостережень Будди про каузальну сітку і необхідності спрацьовування умов для отримання наслідку Т. Аквінаса, проте обов'язковим є додавання моменту одночасності дій та умов, що є безперечним корегуванням попередніх зауважень. Ця частина принципу вперше дозволяє нам дізнатися про дійсну структуру каузації. 4. *Наслідок існує тільки в тому випадку, якщо його причини існують в той самий час і в тому самому місці*. Ця ідея була запозичена з інструментів інженерного аналізу ще 1960-х рр. Відповідно до методів, використовуваних у технічних лабораторіях і польових дослідженнях, події відбуваються у той самий час і в тому самому місці простору, проте тоді такі події ще не розпізнавалися як діяльнісні та умовні причини. Д. Л. Гано прослідковує події до індивідуальних діяльнісних й умовних причини, що є їх суттєвим поясненням.

За принципом, наведеним вище, Д. Л. Гано розробив комп'ютерну прикладку, де відправним моментом слугує первинний наслідок, тобто він відштовхується від реального (теперішнього) моменту. Проблемою висунуто саме цей первинний наслідок, інакше кажучи, якщо він не є бажаним, то як йому запобігти. Алгоритм будується за двома ланцюгами (оскільки первинний наслідок каузовано, принаймні, двома причинами – діяльнісною та умовною) від теперішнього моменту в минуле і складається із такої кількості наступних кроків (кожен крок – це попередня причина), скільки ми можемо знати (якщо нам наступна причина не відома, то ми повинні обрати знак питання (? = стоп: зупиняємося, бо не маємо відповіді). Тобто ми створюємо *an ever-expanding set of causes* (серію причин, що підлягає постійному поширенню), тим самим виявляючи потенційну комплексність певної події [3, с. 14]. Свій принцип Д. Л. Гано називає *a consistent problem-solving method* (методом постійного вирішення проблем) для всіх подій в житті людей. Великий плюс алгоритму Д. Л. Гано на основі принципу каузальності полягає в візуальній репрезентації реальності, що виявляє невідому нам причину, усунення якої як раз і буде вирішенням нашої проблеми. Загальновідомо, що все в світі є релевантним стосовно чогось іншого, і у всіх нас є власна схема таких відношень, а, отже, категорії не повинні прописуватися для всіх однаково.

Висновки. У межах цього доробку стисло проаналізовано основні теорії каузальності з виявленням їх сильних і слабких місць. У сучасних теоріях, як правило, не змінюється змістом, а продовжується категоризація й опис характеристик каузації без висунення самого принципу, що ніяк не сприяє розумінню каузальності. Виключенням став принцип причинності, представлений Д. Л. Гано, який, на наш роздум, якнайкраще задовольняє потребам визначення каузальних конструкцій в різних мовах. У перспективі планується побудувати універсальну модель організації каузального комплексу із врахуванням мовних даних та обґрунтувати доцільність її використання для виявлення етнолінгвістичних розбіжностей.

Література

1. Леміш Н. Є. Ізосемні причинові сполучники у різносистемних мовах (на матеріалі української, російської, англійської та іспанської мов) : монографія / Н. Є. Леміш. – Донецьк: Ноулідж (донецьке відділення), 2010. – 171 с.
2. Carter R. Mapping the Mind / Rita Carter. – University of California Press, 1998. – P. 160.
3. Gano Dean L. A Brief History and Critique of Causation / Dean L. Gano. – Atlasbooks. – 2008. – 206 p.
4. Ruggiero V. R. Beyond Feelings. A Guide to Critical Thinking / Vincent Ryan Ruggiero. – 7th ed. – McGraw Hill, 2004. – P. 96, 112.

УДК: 81’42 + 81’1 + 801.8

Негрівода Олена
Одеса

«ДИСКУРС» І «ТЕКСТ» - ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ У ЛІНГВІСТИЦІ

Чіткого і загальновизнаного визначення терміну «дискурс» не існує, проте слід відзначити широку популярність, яка надається йому останнім часом.

Дискурс є об'єктом міждисциплінарного вивчення. Крім теоретичної лінгвістики з дослідженням дискурсу пов'язані такі науки та дослідницькі напрями, як комп'ютерна лінгвістика та штучний інтелект, психологія, філософія та логіка, соціологія, антропологія та етнологія, літературознавство, семіотика, історіографія, теологія, юриспруденція, педагогіка, теорія і практика перекладу, політологія та ін. Кожна з цих дисциплін підходить до вивчення дискурсу по-своєму.

З позицій прагмалінгвістіки дискурс являє собою інтерактивну діяльність учасників спілкування, обмін інформацією, вплив один на одного, використання різних комунікативних стратегій, їх вербальне і невербальне втілення у практиці спілкування [12]. Функціональний підхід передбачає обумовленість аналізу функцій дискурсу вивченням функцій мови в широкому соціокультурному контексті [9]

Мовностилістичний аналіз дискурсу виділяє регістри спілкування, розмежовує усну й письмову мову в їх жанрових різновидах, вивчає характеристики функціональних стилів [10]. З позиції формально або структурно орієнтованої лінгвістики дискурс визначають як мову вищого рівня речення чи словосполучення - «language above the sentence or above the clause» [16]. Лінгвокультурне вивчення дискурсу встановлює специфіку спілкування в рамках певного етносу, визначає формульні моделі етикету і мовної поведінки в цілому [16]. Соціолінгвістичний підхід до дослідження дискурсу передбачає аналіз учасників спілкування як представників різних соціальних груп й аналіз умов спілкування в широкому соціокультурному контексті. Інтерес до дискурсу як когнітивно-семантичному явищу виник нещодавно. Будь-яка комунікативна дія в рамках спонтанного або організованого дискурсу являє собою реалізацію тих чи інших комунікативно-когнітивних структур. Такими когнітивними структурами є фреймові моделі, що містять інформацію соціокультурного характеру. Фрейм розглядається як один із засобів подання стереотипної ситуації, що містить інформацію різних видів.

Термін «дискурс» (фр. discourse, англ. discourse, від лат. discursus «бігання взад-вперед; рух; коловоріт; бесіда, розмова») налічує більше десяти різних, часом суперечливих один одному дефініцій. Цей термін є одним з найскладніших, так як він позначає вищу реальність мови-дискурсивну діяльність [7, с. 9].

За Н. Д. Арутюновою дискурс (від франц. discours-мова) – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами, текст, узятий в понятійному аспекті; мова, розглянута як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмах їх свідомості (когнітивних процесах). Дискурс – це мова, «занурена в життя». Тому термін «дискурс», на відміну від терміна «текст», не застосовується до стародавніх та інших текстів, зв'язки яких з реальним життям не відновлюються безпосередньо» [1, с. 136-137].

У сучасній лінгвістиці термін «дискурс» близький за змістом до поняття «текст». Безперервний пошук українських еквівалентів: дискурс, мова, тип мовлення, текст, тип тексту, зв'язний текст, текст зв'язного мовлення – свідчать про неоднозначну сутність цього поняття.

Спочатку термін «дискурс» у французькій лінгвістичній традиції означав мову взагалі і виступав синонімом терміну «текст»; ці поняття розглядались як тотожні. Але з розвитком теорії комунікації, соціолінгвістики, психолінгвістики, становленням когнітивної парадигми зміст цих понять поступово набуває різний зміст.

Першим розмежував поняття «текст» та «дискурс» Т. А. ван Дейк у своєму трактаті «Стратегії поняття зв'язного тексту», але в зазначеній роботі терміни постійно плутаються, що й зрозуміло: англ. discoursевживається як у значенні тексту, так і просто розмови [4].

А. І. Варшавська вводить поняття дискурсу-тексту, трактуючи дискурс як процесс мовного мислення, а текст - як результат або продукт цього процесу [3]. Досліджуючи різницю між дискурсом і текстом, Т. А. ван Дейк зазначає, що «дискурс» - це актуально виголошений текст, а «текст» - абстрактна граматична структура вимовленого. «Дискурс» – це поняття, що стосується актуальної мовної дії, тоді як «текст» - це поняття, що стосується системи мови. Текст – це абстрактний теоретичний конструкт, який реалізується в дискурсі [4].

Дж. Ліч вважає, що текст реалізується в повідомленні, за допомогою якого здійснюється дискурс [14].

В. В. Богданов розглядає мову і текст як два аспекти дискурсу. Не всяка мова піддається текстовому перекодуванню і не будь-який текст можна «озвучити». Тому дискурс розуміється у широкому сенсі як все, що говориться і пишеться, іншими словами, як мовна діяльність, яка є в той же час і мовним матеріалом у будь-якій його презентації – звуковій або графічній. Текст у вузькому сенсі розуміється як «мовний матеріал, фіксований на тому чи іншому матеріальному носії за допомогою нарисного листа. Таким чином, терміни«мова»" і «текст»будуть видовими по відношенню до об'єднуючого їх родовому терміну«дискурс» [2].

Цікавими представляються висновки про співвідношення понять «текст» і «дискурс» Е. С. Кубрякової та О. В. Александрової: «Під дискурсом слід розуміти саме когнітивний процес, пов'язаний з реальною мовою, створенням мовного твору, текст же є кінцевим результатом процесу мовленнєвої діяльності, виливається в певну закінчену (і зафіксовану) форму» [6, с. 19-20].

Як вважає В. Є. Чернявська, що дискурсивний процес, у центрі якого перебуває текст, може у своїй пресупозитній частині містити один або більше імпліційних прецедент них текстів. Таким чином, тексти є обов'язковими конституєнтами дискурсу, забезпечуючи процеси розуміння, але не обовязкові як складові тексту [8, с. 29].

Таким чином, виходячи з розглянутих визначень, можна зробити висновок, що в сучасній лінгвістиці під текстом розуміється абстрактна, формальна конструкція, під дискурсом - різні види її актуалізації, що розглядаються з точки зору ментальних процесів у зв'язку з екстралінгвістичними факторами.

Також відзначимо, що категорія дискурс є одним з основних понять в комунікативній лінгвістиці. Даний термін допускає не тільки варіанти вимови (з наголосом на першому або другому складі), але і безліч наукових інтерпретацій. Широке вживання дискурсу як родової категорії по відношенню до понять текст, мова, діалог все частіше зустрічається в лінгвістичній літературі. Визначення такої категорії, як дискурс, передбачає деяку ідеологічну орієнтацію, власну точку зору на вивчення мови та мовного спілкування.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Н. Д. Арутюнова. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Богданов В. В. Текст и текстовое общение /В. В. Богданов. – СПб., 1993. – С. 5–6.
3. Варшавская А. И. Смысловые отношения в структуре языка: (на материале современного английского языка) / А. И. Варшавская. – Л., 1984.
4. Дейк ванн Т. А. Стратегия понимания связного текста// Новое в зарубежной лингвистике / Т. А. ванн Дейк, В. Кинч. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – С. 153–211.
5. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград, 2000.

6. Кубрякова Е. С. Виды пространства, текста и дискурса// Категоризация мира: пространство и время: материалы научной конференции /Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова. – М.: Диалог-МГУ, 1997. – С. 19–20.
7. Кубрякова Е. С. О понятии дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике: обзор // Дискурс, речь, речевая деятельность. Функциональные и структурные аспекты: сборник обзоров / Е. С. Кубрякова. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.
8. Чернявская В. Е. От анализа текста к анализу дискурса// Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования / В. Е. Чернявская. – Рязань, 2002. – С. 230–232.
9. Brown G. Discourse Analysis / G. Brown,G. Yule. – Cambridge, 1983.
10. Bhatia V. K. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings / V. K.Bhatia. – L., 1993.
11. Dijk van T. A.The study of discourse // Discourse as structure and process /Dijk van T. A., ed. by A. Teun. – London, 1997.
12. Dijkvan T. A. Studies in the Pragmatics of Discourse / Dijkvan T. A. – The Hague, 1981.
13. Discourse studies: a multidisciplinary introduction. P. 1–34.
14. Leech G. N. Principles of Pragmatics / G. N. Leech. – L., 1983.
15. Schiffrin D. Approaches to Discourse / D. Schiffrin. – Oxford, 1994.
16. Stubbs M. Discourse Analysis / M. Stubbs. – L., 1994.

УДК: 81’37(043)

Николаенко Виктор
Мариуполь

К ВОПРОСУ О МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ СТАТУСЕ ДИСКУРСА

Дискурс (от фр. discours – речь, рассуждение) – тип письма, текста, высказывания, предполагающий прямое обращение к слушателю, исходящее от говорящего (автора высказывания).

Термин введен швейцарским лингвистом Ф. де Соссюром. Согласно Соссюру, дискурс – индивидуальный акт говорения и слушания; фраза принадлежит речи, а не языку или повествованию, поскольку повествование как таковое отчуждает высказывание, «события словно повествуют сами по себе». Речь, в свою очередь, – не только устное высказывание, но широчайшее текстуальное понятие. Иными словами, дискурс – «это также масса текстов, воспроизводящих различную устную речь или заимствующих у нее манеру и цели: переписка, мемуары, драматургия, дидактические труды – словом, любые жанры, где кто-либо обращается к кому-либо, высказывается как говорящий и организует сказанное» [6, с. 3].

Понятие дискурса было широко усвоено наукой о языке, вошло в структурализм и постструктурализм как одно из базовых, активно используется в литературной критике, культурологии, искусствоведении, публицистике. В интерпретациях поздних структуралистов (Р. Барт, Ж. Деррида), тем более благодаря активному и разноплановому использованию, концепт дискурса обрел идеологический оттенок.

Дискурс – объект междисциплинарного изучения, сфера его употребления велика до такой степени, что можно говорить о прагматичности термина. Помимо теоретической лингвистики с исследованием дискурса связаны такие науки и исследовательские направления, как компьютерная лингвистика и искусственный интеллект, психология, философия, логика, социология, политология, антропология, этнология, литературоведение, семиотика, историография, теология, юриспруденция, педагогика, теория и практика перевода, коммуникационные исследования и, конечно же, когнитивная лингвистика, оформившаяся из ветви лингвистического функционализма в самостоятельную науку.

Четкого и общепризнанного определения дискурса, охватывающего все случаи его употребления, не существует. Это понятие модифицирует традиционные представления о речи, тексте, диалоге, стиле и даже языке. В современной лингвистике термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст». Непрекращающийся поиск русских эквивалентов: дискурс, речь, тип речи, текст, тип текста, связный текст, текст связной речи – свидетельствуют о неоднозначной сущности этого понятия.

Дискурс – это любой акт коммуникации (пост, речь, книга, дискуссия) плюс личности и взгляды участвующих в коммуникации (автор, читатель, слушатель, собеседник) плюс социокультурный контекст. Иными словами, дискурс – это что высказано + кем + в какой обстановке.

В современной науке под дискурсом понимается практически всё, что угодно исследователю. Причём мало кто оговаривает своё понимание термина, предоставляя, таким образом, читателю / слушателю / зрителю замечательную возможность разобраться во всём самому. Однако далеко не всегда синтез фоновых знаний и конкретного контекста приводит к однозначному пониманию (а это и требуется от термина) того, что стоит за таинственным словом "дискурс". И если социологи (в большей степени) и лингвисты (в меньшей) ещё могут понять друг друга благодаря наличию устоявшихся концепций дискурса, на которые всегда можно сослаться, то литературоведы оказываются в значительно более сложной ситуации.

Понимание дискурса как речи, противопоставляемой языку, при переходе в литературоведческие координаты (хотя это не менее важно и в лингвистике) вызывает необходимость введения категории текста. Это косвенно подтверждает и перевод французского discours: "на русский язык переводилось как дискурс, речь, тип речи, текст, тип текста" [4, с. 453].

Таким образом, на основании выборочного анализа различных пониманий дискурса смежными с литературоведением дисциплинами (в первую очередь, лингвистикой), мы можем дать такую предварительную дефиницию: дискурс – такое измерение текста, взятого как цепь/комплекс высказываний (т.е. как процесс и результат речевого (коммуникативного) акта), которое предполагает внутри себя синтагматические и парадигматические отношения между образующими систему формальными элементами и выявляет прагматические идеологические установки субъекта высказывания, ограничивающие потенциальную неисчерпаемость значений текста.

Т. В. Ежова выделяет четыре основных подхода к его пониманию: 1) дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях с учетом экстралингвистических параметров (в лингвистике); 2) дискурс как общение, реализуемое в ходе определенных дискурсивных практик (в социологии, социальной семиотике и политологии); 3) дискурс как вид речевой коммуникации (в логике, философии, социологии, теории коммуникации); 4) дискурс как контекст педагогической коммуникации со специфическим профессиональным «наполнением» (в педагогике) [3].

С точки зрения М. Л. Макарова, специфика той или иной теории дискурса определена, прежде всего, центральной парадигмой, лежащей в основе определенной дисциплины. Ученый отмечает, что «многие исследователи дискурса объединены стремлением изучать не абстрактную языковую систему, а живую речь в условиях реального общения. … При этом в многообразии социально-психологических теорий взаимодействия есть смысл сосредоточиться на тех, которые во главу угла ставят коммуникацию» [5, с. 50].Таким образом, дискурс рассматривается как важный и неотъемлемый агент коммуникации, который выступает носителем и ретранслятором смыслов, ценностей, идей, образов, мнений, интерпретаций и прочих ментальных и виртуальных образований.

На сегодня дискурс является синонимом идеологической линии, проводимой той или иной художественной, политической или социальной группой.

В условиях информационного взрыва, нарастающей пестроты социокультурного поля дискурсивная определенность крайне важна, чтобы найти свой сегмент аудитории среди глобального многоголосья. Это связано с тем, что любая публичная деятельность является текстовой. Политический плакат или телепередача, авангардный роман либо уличный перформанс, речь в парламенте или на митинге, выставка концептуального искусства, террористическая акция, правительственное постановление, артхаусный фильм, экспериментально остраненный спектакль – являют собой совокупности знаков, то есть тексты — словесные либо визуальные, явно предполагающие адресата. Потому и можно говорить о разного рода дискурсах, каждый раз зависящих от того, кто «говорит» или «пишет». Официальный дискурс, к примеру, чаще всего является регулирующим, нормирующим, а то и репрессивным. Дискурс концептуализма, в свою очередь – ироничен, открыт для постоянных перетолкований и комментирования, а дискурс артхауса – герметичный, претендующий на самодостаточность и замкнутость (но с постоянными «зацепками» для побуждения зрителя к интеллектуальной работе), или, напротив, лирический, либо провоцирующий (как, к примеру, в последних фильмах Ларса фон Триера и Такеши Китано – все зависит от режиссера), рассчитанный на немедленную эмоциональную реакцию. Дискурс легального политика подчинен цели (власть для себя, благосостояние для избирателя), террористический тип высказывания – дискурс эффекта, максимального информационного эха. Примеры можно множить: «зеленый» экологический дискурс, дискурс психоделической революции, феминизма, сексуальных и национальных меньшинств.

Как пишет Д. Десятерик, «дискурсивное многоголосье – это как раз та определенность, политическая и культурная, которая позволяет игнорировать шаткие конструкты «конца истории», «ситуации постмодернизма» и тому подобные позывы к всеобщей дряблости. Голос, проговаривающий свою речь, способен не только преодолеть любые барьеры, но и оставить позади самое смерть. Ведь небытие, в конце концов, – не более чем одно из многих других слов» [2].

Литература

1. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ.: сб. работ / сост. В. В. Петров под ред. В. И. Герасимова; Вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Десятерик Д. Альтернативная культура. Энциклопедия / Д. Десятерик. – М. : Ультра. Культура, 2005. – 235 с.
3. Ежова Т. В. К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Вестник ОГПУ. – № 2. – 2006. – С. 52-56.
4. Ильин И. П. Словарь терминов французского структурализма / И. П. Ильин // Структурализм: «за» и «против». – М., 1975. – С. 450-461.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003.
6. Пави П. Словарь театра / П. Пави. – М. : Прогресс, 1991. – 504 с.
7. Руднев Ю.Н. Концепция дискурса как элемента литературоведческого метаязыка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zhelty-dom.narod.ru/literature/txt/discours_jr.htm
8. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса – М. : Прогресс, 1999. – 416 с.

УДК: 81’373.3=111

Олійник Сергій
Маріуполь

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МАКРОКОМПОНЕНТІВ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО ЗНАЧЕННЯ

У семантиці фразеологічних одиниць виокремлюються денотація та конотація. Отже, дослідження фразеології неможливе без залучення цих аспектів у їх обов’язковому поєднанні. Як зазначає Н. А. Оніщенко, «денотація та конотація як макрокомпоненти значення не можуть розглядатися окремо, оскільки складність денотативного значення фразеологічної одиниці сприяє виникненню в неї конотації, що саме і визначає комунікативні та стилістичні ознаки фразеологічних одиниць» [9, с. 1].

Аналіз конотативного аспекту значення фразеологічних одиниць, здійснений А. М. Каплуненком, підтверджує необґрунтованість положення про «нашарування» конотативного аспекту значення на денотативно-сигніфікативний аспект, оскільки зорієнтовані зовні компоненти конотації служать свого роду семантичним фільтром, що відсіює несумісні з дискурсивно-контекстними параметрами ідіоми їх власні потенційні семантичні ознаки [5, с. 250]. Існує і широке розуміння конотації «як суми змістових компонентів значення, яке функціонує в реальному мовленнєвому акті» [4, с. 3].

Т. Г. Винокур вважає, що конотація міститься в основі всіх стилістичних дефініцій [3]. Враховуючи те, що в лінгвістиці не встановлені відмінності між термінами «конотація» та «стилістичне значення», М. М. Кожина використовує термін «стилістична конотація» [6]. Цього погляду дотримується Є. І. Шендельс, яка визначає стилістичну конотацію як суму думок, почуттів, настроїв, уявлень, що передає чи хоче передати мовець реципієнту шляхом стилістичного оформлення цілого контексту, причому це відбувається не на експліцитному, а на імпліцитному рівні [10, с. 35].

Протилежного погляду дотримується В. І. Шаховський, який вважає стилістичний аспект і конотацію нетотожними поняттями, оскільки перше визначає стилістичну приналежність слова, а друге – спрямованість емотивно-оцінного його значення [14]. Під конотативним значенням В. І. Шаховський розуміє сукупність предикатних, тобто характерологічних компонентів семантики слова, що співвідносяться зі сферами чуттєвої і раціональної кваліфікації денотата [13, с. 30]. Тим самим, В. І. Шаховський ототожнює конотацію з емотивним аспектом значення, причому емотивність може мати три семантичні статуси: 1) статус денотативної емотивності, тобто власне емотивне значення слова; 2) статус факультативної, щодо відношення до логіко-предметного компонента значення слова, емотивності, тобто конотація слова; 3) статус потенційної емотивності; вона становить емотивний потенціал слова [13]. У зв’язку з цим спостерігається протиріччя між визначенням конотації як емотивності та семантичної категоризації емоцій у лексичній системі мови, що подана емотивністю в трьох статусах: денотацією, конотацією та потенціалом. Імовірно, за В. І. Шаховським, конотацію слід вважати підмножинністю емотивності.

Одним із найбільш суперечливих є питання про те, де локалізуються конотативні компоненти в денотативній або конотативній семантиці. Пріоритет залишається за конотативною сферою лексичного значення слова. Однак, як свідчить фактичний матеріал, деякі з конотативних компонентів можуть бути виділені і в денотативній частині семантики, наприклад: англ. *egoist* «егоїст», *villian* «негідник». У цих прикладах оцінна конотація зафіксована в денотативній сфері семантики слів. У зв’язку з цим правомірним видається висновок В. І. Шаховського про те, що в семантиці слова не може бути таких компонентів, які взагалі ні з чим у предметному світі не співвідносяться, що конотативні компоненти можуть бути виділені і в денотативній частині семантики. Цьому погляду близька позиція М. Г. Комлєва, який розуміє під конотацією суму компонентів, що входять до семантичної структури слів – знаків. Це конструювання ґрунтується на відповідності кожному слову

певного змісту, що виводиться з невизначеної множинності вживань словоформ та що має – як явище психічне – певну нейрофізіологічну базу в мозку людини; під час спілкування людей ці смисли типізуються і стандартизуються. М. Г. Комлєв пропонує таку систематизацію сфер конотації: уявлення, почуття, культурний компонент поля, рівень знань, світогляд [7].

Деякі лінгвісти ототожнюють з конотацією прагматичну інформацію слова. Так, В. М. Телія вважає конотативний макрокомпонент значенння (до якого традиційно зараховується оцінка) прагматичним за своєю природою, оскільки він створюється за рахунок інформації, доданої до значення як результат слововживання у висловленні – слововживання, спрямованого на вплив на реципієнта з боку мовця [11, с.8]. Всі мовні сутності, які містять конотацію, – свого роду прагматичні «напівфабрикати», які під час реалізації у висловленні надають йому суб'єктивної модальності [12, с.6].

Вивчення літератури з цього питання показало, що переконливою та послідовною є позиція І. В. Арнольд, а також В. В. Левицького, Й. А. Стерніна, згідно з якою конотативний макрокомпонент значення виражає емоційне і оцінне ставлення мовця до предмета номінації [8, с.11], причому І. В. Арнольд виділяє 4 типи конотацій: функціонально-стилістичну, оцінну, емоційну, експресивну [1]. На відміну від І. В. Арнольд, В. В. Левицький та Й. А. Стернін вважають, що функціонально-стилістичний компонент входить до характерологічного макрокомпонента значення, який має інформацію про структурно-мовні ознаки слова і який, у свою чергу, входить до складу структурного мегакомпонента значення [11]. Очевидно, автори виводять функціонально-стилістичний компонент за межі лексичного значення, що є неправомірним, оскільки будь-яка стилістична властивість слова має додаткове семантичне навантаження, додаткову інформацію про мовця, про його ставлення до предмета або про його оцінку предмета, що врешті-решт стилістично забарвлює значення, робить його більш експресивним і, відповідно, конотативним.

Варто відзначити, що фразеологічна конотація має певні відмінності. Отже, конотативний компонент входить до структури фразеологічного значення разом з денотативним та сигніфікативним компонентами, причому у фразеологічному значенні превалює конотативний план, який був наявний у фразеологізмі з самого початку. Специфіка статусу конотативного компонента у структурі фразеологічного значення полягає у тому, що конотативний компонент є провідним і становить його основний концепт. Отже, під конотацією ФО, у слід за О. Ф. Арсентьєвою [2], розуміємо такий макрокомпонент фразеологічного значення, який реалізується разом із сигніфікативно-денотативним макрокомпонентом значення ФО і який демонструє емотивно-оцінні, експресивні, функціонально-стилістичні, історичні, регіональні та соціокультурні риси. У нашому дослідженні конотація розглядається як один з аспектів мовного значення, що нерозривно пов'язаний із сигніфікативним і денотативним аспектами значення ФО.

Література

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1986. – 295 с. – На англ. яз.
2. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц / Е. Ф. Арсентьева. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 123 с.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – 3-е изд. – М. : УРСС, 2007. – 176 с.
4. Говердовский В. И. Теоретический и практический аспекты лексической коннотации (морфологический подход) : автореф. дис. … д-ра філол. наук : 10.02.19 / В. И. Говердовский ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – М., 1990. – 45 с.
5. Каплуненко А. М. Историко-функциональный аспект идиоматики / А. М. Каплуненко. – М. : МГЛУ, 1992. – 384 с.
6. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1993. – 223 с.

7. Комлев Н. Г. Компоненты содержательной структуры слова / Н. Г. Комлев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. – 192 с.
8. Левицкий В. В. Экспериментальные методы в семасиологии / В. В. Левицкий, И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 192 с.
9. Оніщенко Н. А. Стилістичні та семантичні характеристики конотативної системи сучасної німецької фразеології : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 / Н. А. Оніщенко ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2003. – 18 с.
10. Ризель Э. Г. Стилистика немецкого языка : учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / Э. Г. Ризель, Е. И. Шендельс. – М. : Высш. шк., 1975. – 315 с.
11. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1986. – 143 с.
12. Телия В. Н. Семантика идиом в суффиксально-параметрическом отображении / В. Н. Телия // Фразеология в машинном фонде русского языка. – М. : Наука, 1990. – С. 4–26.
13. Шаховский В. И. К типологии коннотации / В. И. Шаховский // Аспекты лексического значения. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1982. – С. 29–34.
14. Шаховский В. И. Эмотивный компонент значения и методы его описания / В. И. Шаховский. – Волгоград : ВГПИ, 1983. – 94 с.

УДК: 81’373.46 (043)

Петренко Оксана
Маріуполь

МОВА І СТИЛЬ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО ДИСКУРСУ

Поняття дискурсу є одним із основних понять сучасної прагматичної лінгвістики та лінгвістики тексту. Сучасні уявлення про дискурс віддзеркалюють увесь хід лінгвістичної науки. У першій половині XX ст. мовознавство протягом досить тривалого періоду було зосереджене на вивченні однієї з двох діалектично пов’язаних сторін мовної системи – слова, але, починаючи з другої половини 60-х рр., центр уваги лінгвістів переноситься на іншу сторону цієї діалектичної єдності – у мовленнєву діяльність та її продукт – дискурс, формальні характеристики якого були отримані у 1952 р. З. Херрісом. Цей складний соціолінгвістичний феномен сучасного комунікативного середовища має довгу і багату історію свого розвитку, проте як термін в лінгвістиці з’явився лише у 50-х рр. XX ст.

Беручи до уваги вік дискурсу, що є не дуже довгим з точки зору лінгвістичної науки, і незважаючи на те, що вивченням даного поняття займалась невелика кількість науковців, на сучасному етапі дослідження проблема породження та функціонування дискурсу виступає одним з провідних напрямів світової лінгвістики. Сфера вживання терміну «дискурс» стає надзвичайно широкою, а дискурсивний аналіз текстів все частіше застосовується науковцями [2, с. 21–22; 3, с. 16].

Аналізуючи підходи до вивчення поняття «дискурс» вітчизняними та зарубіжними науковцями, можна зробити такий висновок: хоча теорія дискурсу вже опрацьовується з 50-х рр. XX ст., загальновизнаного підходу та універсального визначення поняття «дискурс» ще досі не існує. Дискурс розглядається з точки зору найрізноманітніших аспектів: як комунікативний процес, як текст, як система, як комунікативна подія. Але, незважаючи на те, що всі ці підходи базуються на різноманітних рисах та характеристиках, вони не виключають одне одного.

Тож, дискурс – це комунікативна подія, що обумовлюється взаємозв’язком між мовцем та слухачем і передбачається мовленнєвою поведінкою останніх [2, с. 23].

Функція комуніканта передбачає, що адресат декодує повідомлення на тих умовах і з тією ж метою, які є інтенційно задані адресатом цього повідомлення і визначаються даним типом дискурсу. На нашу думку, читацька аудиторія у науковій комунікації є досить

однорідною, бо інтенційно заданими реціпієнтами наукових дискурсів є люди, що володіють науковими спеціалізованими знаннями, які об'єднують всіх отримувачів повідомлення у деяку спільність професійно параметризованих комунікантів, до якої входить і сам відправник повідомлення.

Отже, зупинимось на основних ознаках функціонального стилю науково-технічної літератури.

Функціональний стиль – це різновид мови, який обслуговує ту чи іншу сферу суспільно-мовної практики людей і характеризується сукупністю власних засобів [1, с.12].

Для наукового стилю характерні попереднє обдумування висловлювання, його логічна стрункість, точність у поясненні фактів. Наукові роботи відзначаються монологічним характером. Лексика характеризується нейтральністю. Характерною рисою наукового стилю є наявність *термінології*.

Покажемо ці особливості на матеріалі текстів з проблем робототехніки.

(1) ***EAP**s or EPAMs are a new plastic material that can contract substantially (up to 380% activation strain) from electricity, and have been used in facial muscles and arms of humanoid robots, and to allow new robots to float, fly, swim or walk* [5].

Як бачимо із наведеного прикладу, в науково-технічних текстах часто зустрічається не лише специфічна термінологія, але і її абревіатурні позначення: абревіатура *EAP* є позначенням термінологічного поняття – *Electroactive Polymers*.

(2) *We use our **SQL-RV-1.8** motors in OEM applications where small size and lowest power use are paramount. These motors are less than **3 x 3 mm,** with drive ASIC less than **2 x 2 mm*** [9].

(3) *Roughly half of all the robots in the world are in Asia, **32%** in Europe, and **16%** in North America, **1%** in Australasia and Africa. **40%** of all the robots in the world are in Japan, making Japan the country with the highest number of robots* [8].

На цих прикладах ми можемо побачити, що тексти, які стосуються тематики альтернативних видів енергії, дуже часто наповнюються статистичними даними, точними датами, числами, часто вираженими у відсотках. Хоч це і не має важливого значення для лексичного аспекту науково-технічних текстів, це має неабияке значення для усної інтерпретації науково-технічних текстів, коли цифрами та датами необхідно оперувати швидко і точно. Крім того, можемо виділити тут поняття *robots,* яке безпосередньо стосується тематики робототехніки.

(4) *The robot's onboard computer tries to keep the total **inertial forces** (the combination of **earth's gravity** and the acceleration and deceleration of walking), exactly opposed by the floor reaction force (**the force of the floor** pushing back on the robot's foot). In this way, the two forces cancel out, leaving no **moment** (force causing the robot to rotate and fall over)* [11].

Як бачимо, у текстах науково-технічного характеру дуже часто з'являються спеціальні поняття із певної галузі знань. У текстах на тему робототехніки, дуже часто, це – галузь хімії, фізики, техніки (новітніх технічних розробок), але якщо казати загалом, то сюди ми можемо віднести більшість галузей знань, які стосується робототехніки.

Специфіка стилю яскраво виявляється на морфологічному рівні, зокрема у таких особливостях:

- заміна особового займенника *я* авторським *ми ("Ми прийшли до висновку...", "Ми пропонуємо таке вирішення проблеми...")*;

- абстраговане, "позачасове" вживання дієслівної категорії часу:

(5) *Роботи першого покоління - це роботи із програмним керуванням (ПР – програмні роботи), призначені для виконання певної, жорстоко запрограмованої послідовності операцій, диктуемої відповідним технологічним процесом; Дослідження й розробки по створенню транспортних роботів інтенсивно ведуться в усьому світі*;

- використання типових сполучників і зворотів (*залежно від того, що; після того, як*).

Характерними для синтаксису наукового стилю є складні речення різних типів, відокремлені звороти, конструкції з однорідними членами речення, а також прямий порядок слів.

Проілюструймо зазначене вище прикладами з досліджуваного дискурсу.

(6) ***Our*** *laws are little more realistic, and therefore a little more boring and that "The philosophy has been, 'sure, people make mistakes, but robots will be better – a perfect version of ourselves.'* ***We*** *wanted to write three new laws to get people thinking about the human-robot relationship in more realistic, grounded ways"* [10].

Як бачимо із уривку науково-технічного тексту, у науковому дискурсі майже завжди відбувається заміна особових займенників авторським *ми, наші* і т.д. Це типово для наукового стилю мовлення, адже наукові здобутки та відкриття дуже часто є результатом колективної праці науковців-однодумців.

(7) *A one-wheeled balancing robot* ***is*** *an extension of a two-wheeled balancing robot so that it can move in any 2D direction using a round ball as its only wheel* [6].

Окремої уваги заслуговує той факт, що у текстах наукового дискурсу нерідко можна зустріти "позачасове" вживання дієслівної категорії часу, констатацію «постійно діючої» істини, яку дуже важливо вірно передати при перекладі. Найчастіше це стосується наукових (фізичних, хімічних) законів або принципів функціонування того чи іншого технічного устаткування.

(8) ***However****, this is not exactly how a human walks, and the difference is obvious to human observers, some of whom have pointed out that ASIMO walks as if it needs the lavatory* [4].

(9) ***So*** *it is desirable to locate them at a fixed base.* ***Second****, because of their size, they can impede the motion of one or more links of the robot.* ***Thus****, it is not uncommon to find linkages or gear trains that transmit the power from the actuator over a large distance to the joint* [7].

Мова науково-технічних текстів оперує типовими для них сполучниками та зворотами (*however, so, thus,* тощо).

Таким чином, функціональний стиль – це різновид мови, який обслуговує ту чи іншу сферу суспільно-мовної практики людей і характеризується сукупністю власних засобів. Специфіка стилю характеризується лексичною нейтральністю, вона яскраво виявляється на морфологічному та синтаксичному рівнях. Досліджуваний масив текстів слід розглядати як яскравий приклад, який допомагає наглядно проаналізувати особливості функціонування в англійській мові науково-технічного, і, зокрема, науково-популярного стилю.

Література

1. Деркач Л. М. Актуальні проблеми науково-технічного перекладу / Л. М. Деркач. – Д. : Національний гірничий ун-т, 2007. – 257 с.
2. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К., 2000. – 303 с.
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб, 2000. – 230 с.
4. Asimo's Pimp Shuffle [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://popsci.typepad.com/ces 2007/2007/01/asimos_pimp_shu.html.
5. Electroactive Polymers (EAP) as Artificial Muscles (EPAM) for Robot Applications [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.hizook.com/blog/2009/12/28/ electroactive-polymers-eap-artificial-muscles-epam-robot-applications.
6. Robotics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Robotics.
7. Robotics and its applications [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.seminarpaper.com/2011/12/robotics-and-its-applications.html.
8. Robots in society [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/ Robot.
9. Squiggle micro motor technology [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.newscaletech.com/technology/squiggle-motors.
10. Want responsible robotics? Start with responsible humans [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://researchnews.osu.edu/archive/roblaw.htm.

11. Zero Moment Point [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://world.honda.com/ASIMO/history/technology2.html.

УДК: 811.13’42:003.074:341.76

Пономаренко Ольга
Яковенко Наталя
Київ

ПОНЯТТЯ «КУРСУС» У ДИПЛОМАТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Стрімкі процеси перетворення та інтеграції, що відбуваються в сучасному суспільстві, пояснюють інтерес лінгвістів до аналізу функціонування мов і особливостей мовлення у сфері внутрішньої та зовнішньої політики, економіки, паблік рілейшнз, військової та дипломатичної служби. Переважна кількість мовознавчих праць, присвячених дискурсам, які обслуговують відповідні сфери діяльності, висвітлюють особливості цих дискурсів у синхронічному аспекті. Метою цієї наукової розвідки є прагнення заповнити прогалини у вивченні окремих етапів у історії формування характерних ознак мовлення дипломатів.

Дослідники дипломатичного дискурсу часів Середньовіччя [1, с. 989] визначають найважливішою таку рису тогочасного мовлення дипломатів, як особливу ритмічну каденцію (*cadenza ritmica*) сурядних речень, а також кінцівок-клаузул (*clausulae*) частин або цілих складнопідрядних речень. У термінології середньовічної граматики це явище називали «*cursus*», яке, до речі, вперше було сформульованим і вжитим ще у V столітті – в листах Папи Леона I. Найчастіше у таких кінцівках звучали чотирискладові слова.

З кінця V століття вважалося, що найважливішим було дотримання не стільки кількості складів, як згаданої щойно акцентуації (наголошування). Зокрема, наприкінці речень або частин речень мусили звучати два наголошені склади, розділені трьома чи чотирма ненаголошеними складами. На основі цього правила виділялися *три види основних*, наведених тут нижче, та *три види додаткових кінцівок-клаузул* [1, с. 989]:

l clausola: *epìscopi haberéntur; epìscopos non debére*;

2 clausola: *consecràre debéret; ésse non pòsse*;

3 clausola: *Chrìsti fidélibus; arguménto vel òrdine*.

Згодом дипломати відійшли від такої практики. Наприклад, в реєстрах Григорія I (Gregorio I, 590-604 рр. н. е.), поруч з численними документами, складеними відповідно до згаданої вимоги ритміки, з’являються й досить грубі порушення правил клаузул.

Аналогічну ситуацію спостерігаємо в листах понтифіків у IX сторіччі: є намагання витримати ритмічні норми, але, залежно від аудиторії, їх порушують більшою чи меншою мірою.

Досі не існує філологічних або історичних досліджень, які б пояснювали, чим було спричинене повернення до чіткого та неухильного дотримання ритмічної каденції, починаючи з кінця XI століття. Відомо лише, що саме папська канцелярія першою повернулася до попередніх канонів. Зокрема, це фіксується у зовнішньополітичних документах періоду правління Папи Урубано II (Urbano II). Історичні хроніки свідчать, що з 1088 року завданням монаха-затворника Джелазіо II (Gelasio II), який служив при римській курії (папській канцелярії) Джованні ді Гаета (Giovanni di Gaeta), було відстежувати дотримання забутого «леонівського курсуса» (il cursus leoninus). Зрозуміло, що саме у такий спосіб Папа намагався відродити забутий ритмічний закон, що йому і вдалося, оскільки вже у XII столітті всі документи папської канцелярії створювалися з дотриманням цього канону.

Цікавим є то факт, що ще в часи Лучо III (Lucio III) наявність або відсутність бездоганних ритмічних кінцівок була способом перевірити на справжність папські листи. А в цілому теорія цих співзвучних кінцівок-клаузул (курсусів), була вперше описана та офіційно представлена у 1178-1187 роках кардиналом-просвітером Альбертом де Морра (Alberto di Morra).

У подальшому зазначена теорія була частково змінена та викладена в рукописі Summa dictaminis. Відтак, уже у XIII столітті звичним стало чітко дотримуватися законів наголошування при складання документів, хоча ця традиція цілком вийшла з ужитку наприкінці Середньовіччя.

З XII століття вплив такого стилю зазнали і документи, що створювалися в канцелярії Королівства Сицилії. Обов'язковим для Сицилії курсус став з часів правління короля Гільєльма II (Guglielmo II) і залишився чинним до кінця епохи Федеріко II (Federico II). У наступні роки вже нікого не дивував той факт, що навіть документи були створені «римованою прозою» (*prosa rimata*) та складалися з «навмисних рим» (*rime volute*). Неважко зрозуміти, що лексико-граматичні особливості тогочасних текстів цілком «підлаштовувалися» під потребу досягти бажаного співзвуччя, навіть ціною модифікації суті висловлювання. Таким чином *аналізувати дипломатичний дискурс Середньовіччя доцільно переважно з погляду формальної організації повідомлень*.

У південній Франції подібне явище спостерігається, починаючи з XI сторіччя.

На загал варто відзначити, що, незважаючи на спроби національних мов завоювати належне місце, *латина залишалася* загальновідомою, поширеною та *спільною мовою офіційних документів* ще упродовж тривалого часу. Конкуренцію їй складала, скоріше, грецька мова, ніж мови кожної окремої країни.

Література

1. Bresslau H. Manuale di diplomazia per la Germania e l'Italia // Traduzione di Voci-Roth A.M. – Associazione italiana dei paleografi e diplomatici. Divisione studi e pubblicazioni. – Italia, Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici, 1998. – 1423 p.

УДК: 81'37 (043)

Постоєва Лілія
Маріуполь

ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПУБЛІЦИСТІКИ 20-30-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ

Теоретичні засади дискурсу досліджували зарубіжні й вітчизняні науковці, зокрема Н. Хомський, Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, О. Селіванова, І. Штерн та інші. У лінгводидактиці вищої школи проблеми формування дискурсної компетенції студентів-філологів досліджувалися О. Кучерявою [3].

Теоретичною базою дослідження навчально-педагогічного дискурсу є роботи в галузі дискурсології (Ф. С. Бацевич, Т. А. ван Дейк, В. І. Карасик, Т. В. Радзієвська, О. О. Селіванова), герменевтики (В. Г Байюв, А. М. Баранов, Г. І. Богін), теорії мовленнєвих жанрів (М. М. Бахтін, Ф. С. Бацевич, В. В. Дементьев, Т. В. Шмельова), лінгвокультурології (Г. Ю. Богданович, Д. Б. ГУДК:ов, Л. П. Дядечко, В. Г. Костомаров, В. В. Красних), психолінгвістики (Т. М. Дрідзе, Н. І. Жинкін), у сфері функціональної стилістики (Н. В. Данилевська, М. Н. Кожина), лінгвістики тексту (І. Р. Гальперін, І. М. Колегаєва, Т. М. Ніколаєва), педагогічної риторики (Л. Г. Антонова, Т. О. Ладиженська, Д. В. Макарова, А. К. Михальська, В. Ф. Русецький), педагогіки (Ю. К. Бабанський), психології (І. В. Абакумова, Ш. Амонашвілі, Б. Г. Ананьев) [2].

Зосередимо нашу увагу на визначенні поняття «дискурс».

Н. Д. Арутюнова вважає, що дискурс – це текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами.

Чернявська підкреслює, що дискурс – «комунікативна подія, що породжує тест, яке співвідноситься, по-перше, з певною ментальною сферою / певними знаннями, и,по-друге, з конкретними моделями-зразками, прототипами породження тексту та сприйняття[1].

Одним із типів дискурсу є педагогічний дискурс.

Наукові розвідки з проблем педагогічного дискурсу вивчають процес мовленнєвої комунікації вчителя й учня (Л. Антонова, Н. Десяєва, В. Кан-Калик); формування педагогічної та мовленнєвої майстерності викладача (Н. Голуб, В. Карасик); комунікативні функції учасників педагогічного дискурсу (В. Карасик); жанри педагогічного мовлення (Н. Іпполітова) [4].

Педагогічний дискурс – це зразок мовленнєвої поведінки у сфері навчання й виховання, що має своєрідну мету, суб'єктів спілкування, хронотоп, жанри комунікації, тексти, комунікативні стратегії.

Слід зазначити, що для лінгводидактики важливе розмежування щодо комунікативної сфери: поділ дискурсу на особистісно-орієнтований і статусно-орієнтований.

Для відродження України науки й культури велике значення має творчий доробок видатних діячів освіти і науки, педагогів, науковців.

З усього комплексу взаємопов'язаних проблем, що можуть зацікавити мовознавця і педагога – це вивчення мови і стилю творчої спадщини діячів освіти України 20-30-х років XX століття щодо стану народної освіти та здійснення політики уряду – коренізації та українізації шкіл.

У пропонованих тезах ми поставили за мету визначити найголовніші особливості педагогічного дискурсу 20-30-х років XX століття. Для аналізу нами були розглянуті праці наркомів освіти України М. Скрипника, О. Шумського, Я. Ряппо.

У мовознавстві виділяють три основні різновиди (підстилі) публіцистичного стилю, а саме: власне публіцистичний або стиль засобів масової інформації (газети, часописи, радіо, телебачення); художньо-публіцистичний (нариси, фейлетони, памфлети, есе); науково-публіцистичний (критичні статті, аналітичні огляди, соціальні портрети тощо) [4].

В працях наркомів освіти репрезентовано переважно публіцистичний стиль. Їх публіцистика різноманітна і представлена такими жанрами, як критичні статті, аналітичні огляди, промови.

Статтям притаманні логічність, чіткість висловлювань і суджень.

Аналіз фактичного мовного матеріалу дає підстави твердити, що праці М. Скрипника, О. Шумського, Я. Ряппо належать до соціолінгвістичного типу дискурсу, а саме до педагогічного. Про це може свідчити використання слів *учитель, учні, колектив, перший концентр, навчальні плани*.

Автори використовують безпосередні звертання, багато риторичних запитань (*Якою мовою вони дістають освіту? Де існує протиріччя між теорією і практикою? Що це таке? Чи допомагаємо ми селянам?)*, для оцінки – епітети (*непотрібний, недоцільний, пригноблений, дискваліфікований*) метафори, повтори для привертання уваги.

Роботам діячів освіти того часу притаманна наявність емоційно забарвленої лексики, наприклад *забобони, шовіністичні настрої, великоросійський шовінізм, партійне болото, русотяпи, куркулі*. Зазначимо, що в основній своїй масі емоційно забарвлена лексика позначена різко зниженим експресивним забарвленням.

Як засвідчує аналізований матеріал, публіцистика М. Скрипника, О. Шумського, Я. Ряппо має багатий статистичний матеріал щодо кількості національних шкіл, професійних закладів освіти для національних меншин, національного складу населення України.

Відзначимо, що серед характерніших особливостей промов та критичних статей ми можемо назвати багато мовних кліше (*національне питання, робітничий клас, соціалістичне будівництво, боротьба за будування української культури*) та наявність русизмів та кальок з російської мови (*опреділити, вияснити, під знаком запитання*).

Є очевидним, що праці наркомів освіти надмірно заідеологізовані. Це, насамперед, стосується вживання слів-ідіологем – стилістично нейтральних за своєю суттю, але які в періоди соціально-політичних змін набули особливої експресивності. Порівняймо слова, позитивно забарвлені в минулій практиці місцевої преси (більшовик, більшовизм, більшовицький, комуніст, комунізм, комуністичний, соціалізм, соціалістичний, партія,

сталінізм, ленінізм і т. д.), й лексеми, що виражали ідеологічно ворожі поняття (національний, буржуазія, буржуазний, імперіалізм, імперіалістичний,капіталізм і т. д.). Характерною рисою промов та статей того часу є наявність численних скорочень (губвиконком, наросвіта, нацпитання, окрінсектура) .

Таким чином, дискурсивний аналіз дає підстави стверджувати, що праці М. Скрипника, О. Шумського, Я. Ряппо належать до педагогічного типу дискурсу та мають певні особливості, характерні для публіцистичних текстів того часу.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. / Ф. С. Бацевич. − К.: Видавничий центр «Академія», 2004. − 344 с.
2. Габідулліна А. Р. Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: спец. 10.02.02 «Російська мова» / Габідулліна Алла Рошатівна; Національна академія наук України. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні.− К, 2009. − 31 с.
3. Нікітина А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу [Електронний ресурс].−Режим доступу: nvd.luguniv.edu.ua.
4. Олексенко В. П. Жанрово-стильові особливості педагогічного дискурсу Василя Сухомлинського/ В. П. Олексенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Частина 1. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 441 с. (С. 19 – 23).

УДК: 371(477.7) «171/192»:286.12(043)

Правдюк Ольга
Севастополь

РОЛЬ ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Развитие научных информационных технологий, средств массовой информации и электронной коммуникации порождает глобальные изменения, которые претерпевает современное общество на протяжении последних десятилетий. Трансформация культуры, возникновение новых культурных практик, изменение информационного пространства современного социума приводят к формированию новой системы ценностей, созданию новейших познавательных и практических приоритетов, которые оказывают существенное влияние на общественное поведение человека, на развитие политико-экономической системы, на функционирование практически всех социальных институтов, в том числе образования [3; p. 26-28]. Исследование новых ценностных приоритетов, актуализированных поликультурными этническими и конфессиональными новациями в контексте научного дискурса, также является одной из приоритетных задач современной педагогической науки.

Охарактеризуем модель образовательного дискурса в связи с его структурными компонентами - «сценой действия», «участниками», «содержанием» и «текстом» [3; p.18]. Выше была описана «сцена действия», «Участниками» в данном рассуждении являются национальные меньшинства Украины и их педагогические системы, образующие своеобразную аутентичную социально-историческую ткань. В нашем случае, этнические группы (немцев и менонитов) Юга Украины и Крыма. Очевидно, что их национально-культурный компонент формировался в процессе социализации его представителей, определяя национальную специфику ментально-лингвистического комплекса лингвокультурного сообщества и выявляя особенности языкового сознания. Определенный образ мира, сложившийся в лингвокультурном сообществе менонитов в исторический период сформировал тип отношения каждого представителя этноконфессии к миру и конкретизировал нормы его поведения, в то время как языковая картина мира явилась

своеобразной материальной формой, в которой образ мира материализовался и закрепился.Вопрос языка преподавания у этничных групп (впрочем, как и у всех национальных меньшинств Украины) традиционно является дискуссионным. Родной язык всегда рассматривался и рассматривается как инструментарий сохранения и распространения национальной культуры [1, с.486].

В то же время, определяющим фактором для национальных сообществ есть проживание в иноязычной среде. В этом случае происходят тесные лингвоконтакты, приводящие к осознанию необходимости изучения государственного языка и частичной интеграции в «чужую» социокультурную среду. При условии наличия этих двух компонентов, можно говорить о стабильно-положительном развитии и взаимодействии полиэтнического и поликонфессионального сообщества в стране [1; с.485.].

При этом следует отметить, что процесс взаимодействия культур, ведущий к их унификации, вызывает у некоторых наций стремление к культурному самоутверждению и желание сохранить собственные культурные ценности. Становясь участниками любого вида межкультурных контактов, люди взаимодействуют с представителями других культур, зачастую существенно отличающихся друг от друга. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе зачастую делают эти контакты трудными и даже невозможными. Но это лишь частные проблемы межкультурных контактов [2; с.346]. Основные причины их неудач лежат за пределами очевидных различий. Они – в различиях в мироощущении, то есть ином отношении к миру и к другим людям. Главное препятствие, мешающее успешному решению этой проблемы, состоит в том, что мы воспринимаем другие культуры через призму своей культуры, поэтому наши наблюдения и заключения ограничены ее рамками. С большим трудом мы понимаем значения слов, поступков, действий, которые не характерны для нас самих. Наш этноцентризм не только мешает межкультурной коммуникации, но его еще и трудно распознать, так как это бессознательный процесс. Отсюда напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться [2; с. 350].

Диапазон сопротивления процессу слияния культур достаточно широк: от пассивного неприятия ценностей других культур до активного противодействия их распространению и утверждению. Поэтому мы являемся свидетелями и современниками многочисленных этнорелигиозных конфликтов, роста националистических настроений, региональных фундаменталистских движений [2; с. 228.]. Глобализация, как стремление мирового сообщества к достижению синтеза цивилизаций при сохранении множества различных культур и народов, не может быть реализуема без трансформации общей парадигмы развития человечества, без качественной модификации аксиологических основ и практик культуры. Важнейшим фактором такого синтеза и должна выступать педагогическая и информационная культура, как основное средство аккумуляции социокультурных изменений в современном обществе.

Литература

1. Гакстгаузен А. Исследования внутренних отношений народной жизни и в особенности сельских учреждений России / А. Гакстгаузен – М. – Т.I. – 1870. – 486 с.
2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А. П. Садохина). – М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352с.
3. Handbook of discourse analysis, ed. by T. van Dijk. v. 1–4, L. – [6.], 1985, p.11–28.

УДК: 130.2(043)

Сабадаш Юлія
Маріуполь

МОВА КУЛЬТУРИ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Проблема мови культури – одна з найактуальніших сьогодні, як у науці, так і в житті. Мовою культури є універсальна форма осмислення реальності, у яку «організують новоявлені або вже існуючі уявлення, сприйняття, поняття, образи й інші аналогічні значеннєві конструкції (носії змісту)» [1, с. 35].

Глибинні зміни, що відбуваються в сучасному світі, обумовлюють зміни типів культури. У періоди, коли «розпадається зв'язок часів», завжди актуалізується проблема розуміння, як відзначає Г.-Г. Гадамер, «вона повстає щораз, коли терплять крах спроби встановити взаєморозуміння між територіями, націями, блоками й поколіннями, коли виявляється відсутність загальної мови та ключових понять, що увійшли у звичку, які починають діяти як подразники, котрі лише зміцнюють і посилюють протилежності й напруження» [2, с. 43].

Постійна інтенсифікація історії минулого тисячоліття й швидке оновлення мови об’єктивно ускладнюють взаєморозуміння поколінь. Термін «розуміння» використовується у двох значеннях: і як інтелектуальний, пізнавальний процес, і як співпереживання, відчування. Складність розуміння обумовлена тим, що сприйняття й поведінка детерміновані стереотипами – ідеологічними, національними, статевими, сформованими у людини з дитинства. Розуміння апперцептивне, тобто нова інформація асимілюється шляхом співвіднесення з тим, що вже відомо, нове знання й новий досвід включаються в систему вже наявного знання, на цій основі відбувається відбір, збагачення й класифікація когнітивного матеріалу.

Проблему мови культури можна віднести до фундаментальних з трьох причин.

По-перше, проблема мови культури – це проблема її змісту. В епоху Просвітництва відбулося розбожествління культури, а точкою відліку для осмислення буття ставав розум. Але розум і раціональне начало, вдосконалюючи й структуруючи життя людини й людства, не дають достеменного розуміння його змісту. Криза просвітницької ідеї прогресу змусила шукати нові змісти. Ці пошуки супроводжувались розвитком культури, творенням її цінностей, освоїти які неможливо без володіння системою певних знаків.

По-друге, мова культури синтезує різні аспекти життя людини – соціальні, культурно-історичні, психологічні, естетичні й ін. Але щоб подія життя стала явищем культури, вона повинна бути переведена в текст. Отже, мова – це ядро системи культури. Саме через мову людина засвоює уявлення, критерії, цінності – усе те, що визначає її картину світу. Таким чином, мова культури – це засіб її зберігання, збагачення й передачі від покоління до покоління.

По-третє, розуміння мови культури й оволодіння нею забезпечують людині свободу, надають спроможність до оцінки й самооцінки, до вибору, відкривають шляхи включення людини в культурний контекст, допомагає усвідомити своє місце в культурі, орієнтуватися в складних і динамічних соціальних структурах і явищах. Фундаментальність змісту мови культури в тому, що розуміння світу, якого ми можемо досягти, залежить від діапазону знань або мов, що дозволяють нам цей світ сприймати свідомо. Тому проблема мови культури – це фундаментальна проблема не тільки науки, але й людського буття, тому що «мови – це ієрогліфи, у які людина вкладає світ і свої уявлення. стверджує В. фон Гумбольдт. – …Через різноманіття мов для нас відкривається багатство світу й різноманіття того, що ми пізнаємо в ньому, і людське буття стає для нас ширшим, оскільки мови у виразних і діючих рисах дають нам різні способи мислення й сприйняття» [3, с. 349].

Таким чином, мова – це продукт культури, її структурний елемент, обов'язкова умова функціонування культури. Фундаментальний зміст її в тому, що мова концентрує й втілює в єдності всі основи багатовимірного людського життя.

Література

1. Парахонский Б. А. Язык культуры и генезис знания / Б. А. Парахонский. – К.: Наукова думка, 1988. – 210 с.
2. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Г.-Г. Гадамер. – М.: Искусство, 1991. – 367 с.
3. Гумбольдт В. фон Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.

УДК: 811.111'255.4(043)

Святна Олена
Маріуполь

СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ЗАГОЛОВКІВ

Газети відіграють значну роль у сучасному житті. Газетну публіцистику називають літописом сучасності, адже вона є віддзеркаленням подій і звертається до щоденних проблем суспільства – політичних, соціальних, побутових, філософських тощо. А заголовок є орієнтиром читача у вирі газетних статей. Саме заголовок формує у читача загальне уявлення про матеріал статті та дозволяє обрати найбільш важливе для подальшого ознайомлення.

Серед фонетичних стилістичних прийомів і способів вираження найпоширенішими в газетних заголовках виявилися *алітерація, ритм і рифма*, сприяючи виконанню заголовком рекламної (зокрема, інтригуючої) і оцінної функцій. Вживання цих стилістичних прийомів обмежено переважно публіцистичним жанром та інформаційними повідомленнями про спортивні події [5, с. 293].

У заголовках до інформаційних повідомлень *алітерація* зустрічається тільки у «масових» газетах *Crackers Christmas*. Алітерація дає максимальний ефект, коли всі слова, що входять в заголовок, починаються з одного й того ж звуку *Passing, Punting, Pageantry, Strictly Stricter (The Daily Mirror, April 26, 2010).*

Особливістю рифми газетних заголовків є те, що тут у 80% випадків рифмується два поруч стоячих слова *Oregon Ruins Bruins*. Звичайно саме ця рифмована пара слів робить весь заголовок інтригуючим, додає йому яскравий характер [2, с. 95].

Рифма, як і алітерація, в більшості випадків супроводжується тонкою ритмічною оранізацією або всього заголовка *Projection, Infection, Election* або частини його *There's Moanin' in Homin, Scotch Whisky's On Rocks* [1, с. 109], *Peter Porter (The Daily Telegraph, April 26, 2010).*

Важливу роль в заголовках британської преси належить до «експресивного синтаксису». Перше місце по частотності займають *паралельні конструкції* різних видів (на них припадає 90% всіх заголовків, що містять синтаксичні стилістичні прийоми). Паралельним конструкціям завжди супроводить *ритм.* Паралелізм може бути як повним, так і частковим. Повний паралелізм передбачає: 1) повторення синтаксичного малюнка; 2) повторення інтонаційного малюнку (як мінімум, зміст однакової кількості складів); 3) повторення одного або декількох лексичних елементів: *Carolina Sees Russians and Usher Seer Reds*. У цьому заголовку повтор синтаксичного малюнка сполучається з повторенням інтонаційного малюнка та повторенням лексичних елементів. *10 women, 10 awful outfits, 10 reasons to feel a bit smug (The Daily Mirror, April 26, 2010)*, даний заголовок є прикладом повного паралелізму з повторенням одного з лексичних елементів. Одним з різновидів паралельних конструкцій є *хіазматичні конструкції* (зворотній паралелізм) - зворотній порядок розташування паралельних елементів, завдяки чому створюється ефект

перехрещення. Хіазм як «різновид синонімічного паралелізму» передусім урізноманітнює форму, однак, є важливим і для змісту. Часто цей прийом використовується для акцентування уваги на ключовому слові, центральному елементі. *Eat to Live Not Live to Eat*. Подібно паралельним конструкціям вони характеризуються ритмічною організацією [4, с. 32].

Ще одним засобом експресивного синтаксису є *стилістична інверсія* (стилістична фігура, яка створюєтся незвичайним порядком слів у реченні, щоб підкреслити значення інверсованих одиниць і посилити виразність мовлення): *Uneasy Lies the Head that Wears a Crown, Richer Become the Richest Despite the Weak Economy (The Guardian, April 26, 2010).* Іноді інверсія в заголовку робить його настільки емоційно забарвленим, що на перший план виступають функції емоційного впливу на читача: оцінна, рекламна і в самому незначному ступені інформативна функція [6, с.15].

У газетних заголовках часто зустрічається *еліпсис*: *One Man Down; Brazil Burning, US Confident Of New Sanctions Against Iran (The Times, January 26, 2010).* Слід підкреслити, що багато еліптичних речень, які були б стилістично маркованими в інших стилях, у газетних заголовках є нормою.

Серед лексичних стилістичних прийомів, що використовуються в заголовках, перше місце по частотності займає *епітет*. Оскільки в епітеті експліцитно виражається оцінка суб'єкта або об'єкта дії і суб'єктивне відношення автора або газети до інформації, що подається, то він поширений в жанрах публіцистичного характеру: *Valuable Connections. Pityful Excuses (The Daily Telegraph, April 26, 2010).*

Друге місце по частотності вживання належить *метафорі*: *HOP OFF, YOU FROGS* . Тут в першу чергу звертає на себе увагу той факт, що тенденція до стандарту і експресії підтримується шляхом переважаючого вживання мовних (стертих) метафор, з одног боку, і спробами оживити стертий образ, з другого [3, с.17].

Метонімія використовується в газетних заголовках рідше, ніж такі стилістичні прийоми, як метафора та епітет. Наприклад: *Talks Between Washington and Moscow, Watergate Changed the Politics, Israel-Palestine Conflict: Imposing Solutions (The Guardian, April 26, 2010).* Типовим явищем для газетних заголовків є дієслівна метонімізація.

Порівняння доволі рідко зустрічається в заголовках до текстів публіцистичного характеру: *Busy as a Bee the New President Will Be; As You Sow, So Shall You Reap (The Times, January 26, 2010)*

В арсеналі мовних засобів вираження суб'єктивно-оцінної конотації одне з найважливіших місць належить *перифразі*: *The Great Powers Leaders Council.*

Для газетних заголовків характерне вживання *оказіоналізмів*, утворення яких відбувається за рахунок продуктивних словотворчих моделей, зевгм, заснованих на взаємодії основного і похідного значень слова, і каламбуру: *It's Sex O'clock! (The Guardian, April 26, 2010).*

Література

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык / И. В. Арнольд. – М.: «Флинта», «Наука», 2002. – 423 с.
2. Бархударов Л. С. Язык и перевод. / Л. С. Бархударов. - М., 1975. – 190 с.
3. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М.: «Высшая школа», 1981. – С.45.
4. Канонова А. С. Способы функционирования заглавий в газетных статьях // Актуальные проблемы современной науки / А. С. Канонова. – М., 2002. – 194 с.
5. Корунець І. В. Теорія та практика перекладу (аспектний переклад) / І. В. Корунець. – В.: Нова книга, 2003. – 448 с.
6. Шемелина Ю. В. Лингвокогнитивные аспекты английских новостных текстов: на материале британской качественной прессы: диссертация кандидата филологических наук : 10.02.04 / Ю. В. Шемелина. – А., 2008. – 193 с.

УДК: 811.161.2’373(043)

Семашко Тетяна
Маріуполь

СЕМАНТИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЗВ КОЛЬОРУ В ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ ТЕКСТІВ В. ШЕВЧУКА

Мова – особлива знакова система унікальність якої полягає в тому, що, незважаючи на всю її складність та багатство складових елементів, вона засвоюється мовцями і виконує регламентаційні функції спілкування. Протягом досить тривалого періоду увага мовознавців була зосереджена на вивченні однієї з двох діалектично зв’язаних сторін мови – мовній системі, однак сьогодні спостерігаємо, що центр уваги лінгвістів змістився на іншу сторону цієї діалектичної єдності – мовленнєву діяльність та її продукт – дискурс.

Формальні характеристики дискурсу були отримані у 1952 році американським ученим З. Харрісом, який застосував терміносполуку «аналіз дискурсу». І хоча теорія дискурсу постійно піддається осмисленню, однак до сьогодні це питання залишається дискусійним і трактується неоднозначно. Наше розуміння дискурсу зводиться до наступного: дискурс – це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву, відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками його учасників [1, с. 322].

Із позицій інтеграційного підходу до мовних явищ дискурс і мова є нероздільними поняттями: дискурсивний простір взаємодіє з лінгвальною системою і розгортається лише завдяки складному механізму взаємодії мови і мовлення. На думку науковців розмежування мови і дискурсу є проміжною ланкою, від якої слід відмовитися, оскільки дослідження будь-якої мовної одиниці ґрунтується на сучасній лінгвістичній теорії, до основних концептів якої належать «структура», «семантика», «прагматика». Саме ця тріада репрезентує поєднання формально-граматичного, семантико-синтаксичного та функціонального поглядів на мову.

Актуальність обраної теми зумовлена загальною тенденцією сучасних лінгвістичних досліджень і визначається аналізом семантичних трансформацій колоративів української мови в аспекті особливостей їх актуалізації в дискурсі художнього тексту. Мета пропонованої розвідки полягає у з’ясуванні імпліцитної природи мовних структур з колоративним компонентом у художньому дискурсі текстів В. Шевчука.

Зазначимо, що художній дискурс суттєво відрізняється від інших типів дискурсів. Ця відмінність полягає у його цілеспрямованій вторинності відносно первинних жанрів мовлення та у його основоположній здатності до творення багаторівневої структури смислів. Предмет художнього повідомлення існує в умовно реальному чи вигаданому світі уяви автора, у якому інформація може передаватися експліцитно (експліцитним є такий спосіб її вираження, за якого зміст висловлення комуніканти сприймають безпосередньо із значень мовних одиниць [1, с. 156] або імпліцитно. На відміну від експліцитної, імпліцитну інформацію (імпліцитною вважається та інформація, яку автор повідомлення має на увазі та виражає опосередковано. Вона є невисловленою, зовнішньо невиявленою [4, с. 318]. Імпліцитний смисл (інформація) – неявний, прихований смисл, який виводиться слухачем (читачем) із значень мовних одиниць під впливом конкретної ситуації та контексту спілкування [1, с. 156]) необхідно виводити з експліцитних значень, опираючись на контекст, мовленнєву ситуацію та лінгвістичні чинники.

Відповідно, важливу роль у такій ситуації виконує реципієнт (читач, слухач), який повинен розпізнати інформацію, переосмислити її спираючись на власні знання. Осягнення смислу художнього тексту є складним і багатовимірним, тому що в цьому пізнавальному процесі читач інтерпретує текст згідно з власною концептуальною картиною світу [2, с. 67].

Для сприйняття та розуміння змісту повідомлення в адресанта й адресата повинен бути спільний лінгво-когнітивний рівень мовної особистості. Йдеться насамперед про

поняття, ідеї, концепти, які формують у кожної мовної індивідуальності картину світу, що відображає ієрархію цінностей [3, с. 34].

Читаючи твори В. Шевчука, спостерігаємо, як письменник трансформує значення і символічний зміст назв кольорів. Оскільки колір не існує окремо від його носія, асоціації зумовлюють формування в слові нових значень і є мотивом для переосмислення попереднього значення слова. Найчастіше семантичним трансформаціям піддаються кольороназви *чорний, білий, срібний* та *синій.*

Так, традиційно прикметник *чорний* використовується переважно з негативним значенням. Актуалізація потенційних можливостей відповідного колоратива у В. Шевчука відбувається лише в умовах певного контексту, де залежно від настанови автора актуалізуються різні компоненти змісту лексеми: *чорний* позначає не лише загальноприйняті негативні явища, а також створює пристрасний всепоглинаючий образ кохання: *«Тоді я звів очі й побачив перед собою диво з див: переді мною стояла гола й осяйна Юстина, волосся її спалахувало іскрами, очі полум'яніли гарячим, чорним вогнем, пишні вуста відслонилися, і між них поблискували перлові зубки»* [5, с. 34]. *Чорному* протиставляється *жовтий* колір, який у творах митця набуває додаткових конотацій. Нові семантичні відтінки автор передає через образ представника народу, який бореться з людською несправедливістю і заздрістю. Жовта барва, втілена у меді та леві *(жовтий мед, жовтий лев)* символізує у творах В.Шевчука силу та мужність.

Нового осмислення у художніх текстах набуває і колоратив *білий.* Автор акцентує увагу на такій особливості української культури, як носіння заміжніми жінками наміток – покривала з тонкої тканини, яким прийнято здавна зав'язувати поверх очіпка голову жінкам. Оскільки намітки були переважно білого кольору, письменник все жіноцтво називає «білими головами». Колоратив *білий* при тому набуває додаткових конотацій: «мудрість» та «хитрість», що вигідно вирізняють сільських мешканок: *«І в тому світлі на нашому коні витворилася постать вельми красного молодця в мантії, сидів він обличчям до нас, а спиною до дороги, перекинувши ноги на бік, як їздять білі голови»* [5, с. 60].

Срібний – символ інтуїції, мрійливості та ідеалізму. Але В. Шевчук відійшов від цих загальноприйнятих норм. У його текстах створено особливий образ срібного. У автора цей колір асоціюється з концептами «зваба», «спокуса», пов'язаний з інтерпретацією еротичної сили місячного сяйва, з'являється з надходженням ночі і втілює всі пристрасті пов'язані з коханням. В. Шевчук вибудовує асоціативну лінію *змій, гадюка – спокуса – жінка,* забарвлюючи її у срібний колір: *«Срібне молоко ночі вливалось у покій, де лежало подружжя, розсіваючись приглушеним і морочним світлом, але розбудило до творення таїни тільки одне з пари – таки Явдоху»* [6, с. 47]. Асоціативна пара *срібний змій і срібна дорога* у митця пов'язана спільним мотивом наближення чогось пристрасного та еротичного: *«Може, то вони оточили шалених коханців кривим танком, коханців, котрі позбулися глузду в тій місячній ночі, а може, вразила їх трутизна Змія, який часом стає срібною дорогою…* [6, с. 51].

У В. Шевчука еротичні асоціації переплітаються зі смаковими, актуалізуючи уявлення про образи спокуси, що втілені в концептах «яблуко» та «синій листок»: *«І заголив сорочку вище, а з неї випали і срібно засвітилися тугі білі яблука із червоними вусточками на вершку. Тож не міг не припасти до одного, щоб напитися срібного молока ночі, а тоді й до другого – молоко тут було ще солодше»* [116; с. 20]; *«І щороку відходив з монастиря хтось спокушений, і ніс із собою синього листка, дух неспокою і гордині, а сам монастир помалу занепадав»* [114; с. 71].

Підсумовуючи, зазначимо, що саме прагнення адресанта зробити своє мовлення оригінальним та неповторним стає поштовхом до лінгвістичного аналізу художніх текстів, насамперед прозових, які відкривають перед автором широкі можливості імпліцитної інформації, а перед науковцями-дослідниками – можливості для подальших лінгвістичних студій.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф. С. Бацевич. – К., 2004. – 344 с.
2. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній прозі / І. А. Бехта. – К., 2004. – 304 с.
3. Струганец Л. В. Культура мови. Словник термінів. – Тернопіль, 2000. – 88 с.
4. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2007. – 848 с.
5. Шевчук В. О. Біс плоті. Історичні повісті / В. О. Шевчук. – Київ: Твім інтер, 1999. – 360 с.
6. Шевчук В. О. Срібне молоко. Роман / В. О. Шевчук. – Львів: Кальварія, 2002. – 192 с.

УДК: 81'42:811.124'06

Сердюк Алла
Бердянськ

ФАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОФОРМЛЕННЯ ЗМІСТУ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ (на матеріалі сучасних латинських ЗМІ)

В епоху сучасної глобалізації вивчення проблем дискурсології не перестає перебувати у полі зору багатьох дослідників. Особливу роль тут відіграють засоби масової комунікації, серед яких нашу увагу привертає газетний дискурс.

С. П. Денисова виокремлює дві головні моделі оформлення змісту у газетному дискурсі: а) фактична модель, де головним (а іноді й єдиним) є виклад фактів, б) авторська модель, коли головним є виклад авторської концепції. При цьому вчена підкреслює, що зарубіжна журналістика зорієнтована на фактичну модель [1, с. 8].

Метою нашої розвідки є аналіз засобів вираження фактичної моделі оформлення змісту на матеріалі сучасної латинської мови.

Джерелом фактичного матеріалу послужили інтернет-газети, що видаються латинською мовою у Польщі та Німеччині [3; 4].

Предметом дослідження стали заголовки статей у вищеназваних джерелах. Методом випадкової вибірки було взято 100 заголовків. Стохастичний вибір зумовлено великою кількістю фактичного матеріалу, адже, як стверджує Г.Г. Почепцов, лексичний запас газетного дискурсу перевищує побутовий майже у 10 разів [2].

Як відомо, заголовок являє собою речення. Аналіз фактичного матеріалу дозволив нам виявити найбільш поширені типи речень. Нами встановлено кількісну перевагу двокомпонентних речень над однокомпонентними: їхні частки становлять відповідно 58 % та 42% від загальної кількості досліджених.

Що стосується однокомпонентних речень, то серед них лише одне є дієслівним і виражає дію, що відбулась: *Fuit!* [3]. Решта однокомпонентних речень є називними. За своїм змістом вони виражають існування, наявність певної події, предмета тощо. Кількісну перевагу серед них мають речення, побудовані за схемою: підмет + означення (дієприкметник, іноді прикметник): *Numerus incolarum auctus* [4]. – *Signum Pechiniensibus missum* [3]. – *Portus antiquus Romae repertus* [4] та ін. Варто відмітити: у ролі означень найчастіше виступають дієприкметники минулого часу. Також серед називних речень є поширеною схема: підмет + додаток: *Signa pactionum* [3]. – *Reclamationes Aegyptiae* [3]. – *Novae res in rebus pedifollicis* [4] тощо. Специфічною для латинської мови ще з часів античності формою заголовка є схема: прийменник *de* + додаток в *acc*.: *De feminis Sauditis in regis Consilio* [3]. – *De puellis captivis* [3]. – *De suffragiis praesidentialibus in Civitatibus Unitis* [3].

Хоча за своєю кількістю переважають двокомпонентні речення, такого різноманіття схем, як у однокомпонентних, нами не зафіксовано. Переважаюча частка із них являє собою поширені підметово-присУДК:ові речення. Присудок найчастіше виражено у формі *perfectum* як активного, так і пасивного стану: *Caput speculatorum tectorum CIA recessit* [4]. –

Valetudo Hugonis Chavez ingravescit [3]. – *Gerardus Depardieu civitate Russa donatus est* [3]. Рідше зустрічаються заголовки із присУДК:ом у формі *praesens*: *Islamistae se recipiunt* [4]. – *Nautae Germani Syriam observant* [4]. – *Russi praesidi Putin ob adoptionem vetitam reclamant* [3]. Спорадично зустрічаються речення із інфінітивами: *Eum mafiâ familiariter usum esse* [3]. – *In Venetiolâ Hugonem Chávez victoriam peperisse* [3].

Таким чином, лінгвістичний аналіз латинського газетного дискурсу підтверджує зорієнтованість зарубіжної журналістики на фактичну модель, про що свідчать, насамперед граматичні форми заголовків. Перспективою наших подальших досліджень є вивчення моделей оформлення змісту у зіставному аспекті.

Література

1. Денисова С. П. Дискурс у сучасних комунікаційних системах / С. П. Денисова // Дискурс у комунікаційних системах: зб. наук. ст. – К.: КиМУ, 2004. – С. 5–14.
2. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов. – К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.
3. Ephemeris. Nuntii latini universi. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ephemeris.alcuinus.net/
4. Startseite Latein // RadioBremen. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.radiobremen.de/nachrichten/latein/

УДК: 811.111+133.1+161.1-042.2

Сеничева Ольга
Бердянск

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ «RED», «ROUGE» И «КРАСНЫЙ» (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, ФРАНЦУЗСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

В аспекте современной научной парадигмы лингвистики фразеологический фонд языка отображает все сферы объективации мира, в центре которого находится субъект, репрезентирующий результаты своей когнитивной деятельности языковыми средствами, в частности, во фразеологизмах. В основе национально-специфичных фразеологизмов могут лежать такие компоненты, как флороним, зооним, топоним, соматизм или колороним и др., главным отличием которых от других фразеологических единиц (далее – ФЕ) является ссылка на соответствующую национальную реалию, которую можно проследить через этимологию устойчивого сочетания, их стилистическую диференциацию.

Стилистические и другие функции цветообозначений были объектом анализа лингвистов (Ж. Андре, Л. К. Африкантова, А. П. Василевич, К. Н. Дубровина, Л. А. Качаева, И. В. Лебедева, А. С. Панкратьева, Н. А. Прилуцкая и др.). Исследователи сосредотачивали внимание только на некоторых аспектах, оставляя неизученным ряд других.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью изучения фразем с компонентами цвета в их структуре на материале языков трех разных групп (германской, романской и славянской) индоевропейской семьи.

Цель исследования – проанализировать стилистические особенности ФЕ с компонентом «красный» в разносистемных языках. Предметом анализа является группа фразеологических единиц, содержащих в своей структуре компоненты для обозначения красного цвета.

Материалом для исследования ФЕ послужили фразеологические и толковые словари английского, французского и русского языков.

По Н. М. Шанскому, фразеологические обороты с точки зрения их экспрессивно-стилистических свойств классифицируются на следующие группы: межстилевые,

разговорно-бытовые, книжные, а также архаизмы и историзмы. Стилистическая дифференциация фразеологизмов включает «оценочно-эмоционально-экспрессивные особенности, которые приобретаются ими (фразеологизмами) вследствие их предпочтительного и даже исключительного употребления в тех, а не других сферах и областях человеческого общения» [5]. Употребление многих фразеологических оборотов в той или иной степени ограничено рамками определенного стиля языка.

Основным пластом фразеологии английского, французского и русского языков являются фразеологизмы стилистически нейтральные, или межстилевые, или общеупотребительные. Межстилевые фразеологизмы не содержат какой-либо оценки. Стилистически нейтральные ФЕ преобладают среди английских, французских и русских идиом с компонентом «красный»: *the red tape, Red as blood, красный как кровь* и т.д.

На их фоне выделяются два других разряда: ФЕ с повышенной стилистической окраской (книжные) и слова с пониженной стилистической окраской (разговорные).

Книжные фразеологические обороты отличаются экспрессивно-стилистической окраской (книжной, торжественной, патетической, поэтической и др.) [4, с. 32]. Например, выражение *The thin red line* – ‘непобедимая британская армия’ – впервые возникло во время Крымской войны в 1854 году, употреблено корреспондентом «The Times» Расселом при описании атаки британской пехоты, затем с 1870-х гг. прочно вошло в речь, как ура-патриотическое, обозначающее неуязвимость Британии.

Среди книжных фразеологизмов выделяются также высокие, придающие окраску важности, поэтичности или возвышенности тем понятиям, которые они обозначают и речи в целом: *проходить* ***красной*** *нитью* – ‘представлять собой главное, основное, ведущее в чем-либо’ [2, с. 367].

Английских, французских и русских книжных фразеологизмов с компонентом цвета «красный» наблюдается немного.

Гораздо больше выявилось разговорных и просторечных ФЕ.

Разговорные бытовые фразеологизмы присущи повседневной обиходно-бытовой речи, имеющие характер непринужденности: *a* ***red*** *book* – ‘база данных, где хранится информация о людях, имеющих проблемы с законом’; *not worth a* ***red*** *cent* – ‘никчемный, бесполезный, ничего не стоящий’; *to get/have a* ***red*** *face* – ‘покраснеть от смущения’; *to give someone a* ***red*** *face* – ‘вогнать кого-либо в краску, смутить кого-либо’; ***red*** *in the face* – ‘покрасневший, смущенный’; *to blush/go* ***red*** (букв. ‘вспыхнуть докрасна’) – ‘покраснеть от смущения’; *to become* ***red*** *in face* – ‘побагроветь от стыда, смущения, гнева и т.п.’; *Être dans le* ***rouge*** – ‘находящийся в деликатной финансовой ситуации’; ***краснеть*** *до корней волос* – ‘становиться красным (о цвете лица) от стыда или смущения’.

Еще большей сниженностью по сравнению с разговорными характеризуются ФЕ просторечные, им присущи упрощенность, грубоватость, они служат обычно для выражения отрицательных оценок.

Среди просторечных выделяются фразеологические историзмы – ФЕ, «вышедшие из активного употребления в связи с исчезновением соответствующего явления действительности» [5]. Например: *to paint the town* ***red*** – ‘предаваться веселью, кутить, дебоширить’; ***red*** *lamp/ light (slang)* (букв. ‘красный фонарь/свет’) – ‘публичный дом’; *like a* ***red*** *rag (to a bull)* (букв. ‘красная тряпка’) – ‘нечто приводящее в бешенство (как быка красный цвет)’; ***red****-tape* (букв. ‘красная лента’) – ‘бюрократизм, канцелярщина, волокита, формализм’; ***Red*** *Cross* – ‘Красный Крест’ (национальная эмблема Англии); ***Red*** *Rose* – ‘эмблема королевского дома Ланкастеров’; ***red****-cap (hat)* – ‘кардинал’; ***red****-book* – ‘родословная книга (дворянских родов), список лиц, состоящих на государственной службе’; ***red*** *box* – ‘кожаный ящик, в котором министры хранят документы’; ***red****-letter day* – происходит от обычая помечать церковные праздники и даты красными чернилами; ***red****-carpet welcome* – ‘торжественный прием’; ***Red*** *Nose Day* – ‘специальный день в Англии, когда организуются благотворительные мероприятия’; ***red*** *coat* – ‘лицо, организующее развлечения в лагерях отдыха’; *le Baron* ***rouge*** – ‘красный барон’ (герой немецкой авиации Манфред фон

Рихтгофен); *dérouler le tapis* ***rouge*** **–** ‘тепло приветствовать’; *sortir le tapis* ***rouge*** **–** ‘торжественный прием’; *messe* ***rouge*** – ‘красная месса’; *etre marqué au fer* ***rouge*** – (букв. ‘отметить красным железом’) ‘пытать’; *queue-****rouge*** **–** ‘клоун, шут, носящий красную ленточку на парике’; ***красный*** *косач* – ‘денежная ассигнация достоинством в тысячу рублей’; ***красная*** *бумажка* – ‘десятирублёвый кредитный билет’; ***красный*** *каблук* – ‘франт, щеголь’; *под* ***красную*** *шапку* – ‘в солдаты (отдать, пойти и т. п.)’; ***красный*** *товар* – ‘ткани, мануфактура’; ***красный*** *уголок* – ‘культурно-просветительное учреждение клубного типа; помещение, занимаемое таким учреждением’; ***красный*** *двор* – ‘в барской усадьбе: место около дома с цветниками, клумбами, предназначенное для отдыха’.

Фразеологических архаизмов с компонентами «red», «rouge», «красный» не выявилось в английском, французском и русском языках.

Определенная часть разговорных фразеологизмов отличается экспрессивно-стилистической окраской (ласкательной, бранной, иронической, презрительной, шутливой и т.д.): ***red****-blooded* – ‘полнокровный, полный жизни; сексуально активный’; ***red****- streak* – ‘девушка, румяная как яблоко’; *to paint the town* ***red*** – ‘кутить, загулять’; *voir* ***rouge*** – ‘прийти в ярость, рассвирепеть’; *boule* ***rouge*** (букв. ‘красный шар’) – ‘посредственная оценка на экзамене’; ***rouge*** *comme un oeuf de Pagues* – ‘красный, как пасхальное яйцо’; *griller un feu* ***rouge*** – ‘проехать на красный цвет’; ***rouge*** *comme un coq* (букв. ‘красный, как петух’) – ‘краснеть от стыда’; *etre* ***rouge*** *comme une tomate* – ‘быть красным, как помидор’; *marquer au fer* ***rouge*** – ‘дать плохую репутацию человеку’; ***красная*** *девица (девушка)* – ‘слишком робкий, застенчивый молодой человек’; ***красная*** *цена* – ‘наивысшая, которую можно дать за что-либо’; *слово (словцо)* – ‘остроумное, меткое выражение; яркие, выразительные слова’; ***красный*** *петух* – ‘пожар, поджог’; ***красные дни*** – ‘время удач, хорошей жизни’ и др.

Таким образом, в количественном соотношении среди ФЕ с компонентами «red», «rouge» и «красный» разговорных и просторечных фразем встречается намного больше, чем книжных.

Основная, общая смысловая нагрузка ФЕ с названными компонентами, как и ассоциации с тем или иным цветом, в анализированных языках совпадает. У носителей английского, французского и русского языков красный цвет ассоциируется, с одной стороны, с чисто физиологический реакцией организма (из-за стыда или смущения), а с другой – с психологическим признаком, ассоциирующимся с чем-либо недостойным, неприличным, безнравственным, позорящим.

Литература

1. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1984. – 942 с.
2. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – М.: Советская энциклопедия, 1967. – 367 с.
3. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М. : Астрель, АСТ / сост. А. И. Фёдоров. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://phrase-dictionary.info/Фразеологический_словарь.
4. Хмелева В. Н. Что такое фразеологизм / В. Н. Хмелева. – Тобольск, 1993. – 56 с.
5. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М.: Высшая школа, 1985. – 160 с.
6. Rouge / CNRTL [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cnrtl.fr/definition/rouge.

УДК: 929Перетц:81.11(043)

Стахієва Наталя
Маріуполь

НАУКОВИЙ ДИСКУРС У ПРАКТИЦІ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ В. М. ПЕРЕТЦА

У другій половині XIX – на початку XX століття в Україні актуальності набув процес осмислення історичного минулого як невід'ємної частини національної культури, де рукописи й стародруки стали головними носіями. Визначальну роль в цьому процесі відіграло зародження й становлення наукового опису та мовознавчого дослідження історичних джерел. Цей розвиток почався з вивчення старовини, опису пам'яток культури, процесу створення каталогів рукописних книг та стародруків, що було викликано необхідністю виявлення, інвентаризації та введення у науковий обіг пам'яток слов'янської книжкової культури. Велике значення в розвитку наукового дискурсу цього періоду мала постать видатного вченого, філолога, історика літератури, фахівця в галузі джерелознавства, текстології, палеографії, фольклористики – Володимира Миколайовича Перетца та діяльність, створеної ним філологічної школи.

У другій половині XIX століття відбувався процес переходу від описових до аналітичних мовно-текстологічних методів дослідження книжкової та джерельної спадщини, ставилося питання про обов'язковість елементів опису, методику атрибуції тощо. Тоді текстова аналітика ставала визначальною у роботі з джерелами. Особлива роль В. М. Перетца полягає у тому, що він першим поставив питання про необхідність створення уніфікованого опису та виокремив основні, обов'язкові рубрики археографічного та бібліографічного опису. Він одним із перших почав розділяти літературознавчий опис як засіб дослідження тексту пам'ятки та опис книги як історичного джерела, що містить цю пам'ятку. Цей аспект мав важливе значення для розвитку кодикології, кодикографії та книгознавства, з огляду на те, що виникнення пам'ятки літератури та історії – лише відправний пункт у подальшому розвитку тексту у списках, виданнях, які існували впродовж багатьох століть, і це важливий аспект історії національної культури [2, с. 36].

Від 1904 року В. М. Перетц заснував добровільне філологічне товариство, до якого залучав студентів для вивчення, описування, порівняльного аналізу текстів та публікації пам'яток. Згодом воно перетворилось у школу дослідників пам'яток рукописно-книжкової культури – «Семінарій російської філології при університеті св. Володимира під керівництвом проф. В. М. Перетца». Завданням наукового дискурсу в практиці семінарію було доведення певних положень, гіпотез, аргументування, точний і систематичний виклад наукових проблем з метою опису, визначення й пояснення мовних і літературних явищ, передачі знань, ґрунтовного викладу результатів досліджень.

В. М. Перетц ініціював проведення археографічних експедицій семінарію, в рамках яких, разом із учнями, займався мовознавчими, текстологічними дослідженнями й описуванням джерел. Семінаристи публікували науково-критичні видання пам'яток літератури і мови, відвідували архіви та бібліотеки, вели пошук маловідомих матеріалів. Науковий дискурс за В. М. Перетцем передбачав ретельний аналіз тексту, контексту, подробиць, унікальних риси твору; визначення художнього й мовного стилю джерела, а також виклад опрацьованого матеріалу, побудованого на ґрунтовних умовиводах. Специфіка методології дослідження спадщини в літературознавчій школі В. М. Перетца, що розвивала філологічний метод вивчення пам'яток письма та друку, включала методи як історико-джерелознавчого, так і історико-книгознавчого аналізу пам'ятки. Так, учасники семінарію вперше отримали методичні матеріали щодо уніфікованого опису рукописів та стародруків, складені ученицею В. М. Перетца – С. О. Щегловою під його керівництвом. Опис мав чітку форму наукового каталогу, складеного за єдиною методикою з чіткими інформаційними функціями. Отже, семінаристи комплексно вивчали історію книги та історію тексту як в

рукописному, так і друкованому виді та у співставленні взаємовпливів і текстів. Було визнано необхідність точного датування рукописної книги та виявлення текстів твору, як рукописних, так і друкованих, встановлення правил попримірникового опису стародруків, необхідності простеження історії не лише через текст, а й через приписки та маргіналії, вивчення історичного контексту виникнення та побутування книги [1, с. 55]. Опис пам'яток був надзвичайно докладним і включав відомості щодо записів, оздоблення, збереженості, типу письма, орфографії, почерків, мовних особливостей. Наводилися усі атрибутивні ознаки.

Так, використовуючи у своїй практиці мовно-текстологічні методи дослідження історичних пам'яток давньоруської писемності та друку, В. М. Перетц звернув увагу на лексичні українські внесення в багатьох пам'ятках. Він став на ґрунтовний рівень значної оригіналізації та автохтонізації пам'ятки «Слова о полку Ігоревім». Розглядаючи цю епічну пам'ятку київської давнини, В. М. Перетц вдався до лексичного аналізу твору, тим способом зближуючи її з лексичним словником української мови. Так, і при розгляді опису потирів Києво-Межигірського монастиря В. М. Перетц звертає увагу на особливо збережену в рукописі побутову термінологію України [4, с. 173].

Теоретичні засади запропонованих В. М. Перетцем методів були викладені у його праці «Із лекції з історії російської літератури. Історія вивчення. Методи. джерела» [3], що стала результатом ретельної джерелознавчої діяльності. Монографія просякнута ідеєю комплексності історико-літературознавчих досліджень оповідних пам'яток давньої літератури, використанням різноманітних методик у дослідженні рукописної і книжкової пам'ятки як факту історії культури [1, с. 48]. Також основи методології В. М. Перетца були втілені у багатьох наукових працях його учнів, що містили детальний мовно-текстологічний аналіз рукописних та книжкових пам'яток давньоруської культури.

Таким чином, підбиваючи підсумок викладеного, можна констатувати, що на рубежі XIX–XX століття відбувався процес зародження й становлення історико-джерелознавчого та історико-книгознавчого методів, що виникли у надрах мовознавства, літературознавства та поєднали у собі всі аспекти науки про книгу. Ця методологічна основа дослідження пам'яток стала невід'ємною частиною наукового дискурсу школи В. М. Перетца.

Література

1. Міщук С. М. Археографічно-бібліографічна школа В. М. Перетца в Україні (1907–1914) / С. М. Міщук // Історіографічні дослідження в Україні: Зб. наук. пр. – К. : НАН України, Ін-т історії України, 2008. – Вип. № 18. – С. 47–58.
2. Міщук С. М. Формування науково-практичних засад опису рукописних книг та стародруків у науковій діяльності В. М. Перетца в Україні / С. М. Міщук // Бібліотечний вісник, 2007. – № 4. – С. 23–36.
3. Перетц В. Н. Из лекций по методологии истории русской литературы. История изучения. Методы. Источники. Корректурное издание на правах рукописи. – К. : Типография 2-й артели, 1914. – 496 с.
4. Ціпко А. В. «Київська археографія» в дослідницькій праці Володимира Перетца (до 135-річниці від дня народження) // Українознавство : календар-щорічник / А. В. Ціпко. – К.: Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, Центр українознавства, 2004. – С. 171–175.

УДК: 811.111’373(043)

Стефаниц Мария
Мариуполь

КОНЦЕПТОСФЕРА «ЧЕЛОВЕК» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА АНГЛИЙСКОГО СОЦИУМА

Фразеологическая номинация является распространенным способом вербализации представлений о разных аспектах жизни языкового сообщества. Фразеологические единицы (далее ФЕ) как знаки культуры объективируют аксиологическую систему концептов, представляющих ценностную картину мира различных языковых сообществ. Оценочные ФЕ (далее ОФЕ) являются важным средством презентации структур знаний об окружающем мире. По типу фразеологической номинации выделяются ОФЕ, оценочное значение которых возникло в результате вторичной, третичной, смешанной и одноэлементной номинаций [3, с.1].

Оценка занимает важное место в структуре фразеологического значения. Оценочный блок значения ФЕ раскрывает ценностное отношение говорящего к обозначаемому, и это отношение также опосредовано культурным знанием: оно соотносится с системой ценностей, сложившейся в культуре, и с рациональными, обиходно-бытовыми установками социума, которые выражаются в стереотипах поведения и социальных клише. Оценочное значение может выражаться по-разному. Оно может формироваться за счет наличия в составе ФЕ слов с отрицательной и положительной коннотацией, закрепленной в их значениях. Оценочное значение также мотивируется эмоциональными ассоциациями, связанными с конкретным компонентом фразеологизма, с определенной ситуацией, положенной в основу единицы, обусловлено наличием в толкованиях различных помет, указывающих на эмотивность значения, стилистические особенности употребления и т.д. Установить наличие оценочной коннотации в структуре ФЕ можно также путем анализа ее этимологии [3, с. 1].

Для начала, следует более подробно остановиться на понятии концептосферы. Под *концептосферой* понимают чисто мыслительную сферу, состоящую из концептов, существующих в виде мыслительных картинок, схем, понятий, фреймов, сценариев, гештальтов (более или менее сложных комплексных образов внешнего мира), абстрактных сущностей, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира [5, с. 45]. Концептосфере принадлежат и когнитивные классификаторы, способствующие определенной, хотя и нежесткой организации концептосферы [3, с. 52]. Термин «концептосфера» был введен отечественную по определению Д.С.Лихачева, это совокупность концептов нации, она образована всеми потенциями концептов носителей языка. Чем богаче культура нации, её фольклор, литература, наука, искусство, религия, тем богаче концептосфера народа [2, с. 2].

Понятие «концепт» является центральным понятием современной когнитивной лингвистике, которая относится к быстро развивающимся областям лингвистике представляющая собой квант структурированного знания. Концепты – это идеальные сущности, которые формируются в сознании человека». Область знаний, составленная из концептов как её единиц, представляет собой концептосферу [5, с. 32].

В данном исследовании в качестве рабочего, используется следующее понимание термина «концепт», его понимают как многомерное ментальное образование, в составе которого выделяются образно-перцептивная, понятийная и ценностная стороны и который характеризуется этнокультурной отмеченностью и этноспецифичностью. Критерием ценности понятия, выражаемого ФЕ, является социальная оценка явления, описываемого одноименным сочетанием слов, сложившаяся в данном языковом коллективе.

Эта оценка является заранее запрограммированной, должна быть одинаковой у всех носителей языка и присутствует уже на уровне прототипа ФЕ [3, с. 2].

В результате изучения литературы по данной проблеме была выделена концептосфера ЧЕЛОВЕК. Человек представляет собой чрезвычайно сложный феномен. Он рассматривается как живая система, интегрирующая физические и духовные, природные и социальные, наследственные и прижизненно приобретенные свойства. Как живой организм, человек включен в природную связь явлений и подчиняется биологическим закономерностям. На уровне сознательной психики и личности человек обращен к социальному бытию с его специфическими закономерностями. Физическая, морфологическая организация человека является высшим уровнем организации материи в известной нам части мироздания. Человек кристаллизует в себе все, что накоплено человечеством в течение веков. Эта кристаллизация осуществляется и через приобщение к культурной традиции, и через механизм биологической наследственности [5, с. 231].

Обращение к языковым данным позволяет наиболее полно зафиксировать и описать совокупность признаков, формирующих концепты, которые относятся к концептосфере ЧЕЛОВЕК.

Основной целью данного исследования является описание особенностей вербализации концептосферы ЧЕЛОВЕК в рамках когнитивного и гендерного аспектов.

В структуре концептосферы ЧЕЛОВЕК были определены группы концептов, находящиеся в иерархических отношениях и характеризующие человека по разным аспектам, в частности, биологическому, социальному, эмоциональному (*May Queen* ‘«королева мая», красивая девушка’, *a fair-weather friend* ‘ненадежный друг’, *Jack Sprat* ‘уст. диал. карлик’, *a pretty-pretty face* ‘кукольное смазливое личико’) [4, с. 2]. В отдельную группу выделены концепты восприятия и смешанные концепты, в которых пересекаются перечисленные выше признаки [3, с. 3].

Выбор данной концептосферы в качестве объекта исследования продиктован тем, что концептосфера ЧЕЛОВЕК включает в себя многие другие группы концептов: любой факт, явление, событие, действие характеризуется, описывается и категоризируется с точки зрения человека, поскольку «человек есть мера всех вещей» [4, с. 4].

Литература

1. Кунин А. В. Курс фразеологии английского языка / А. В. Кунин. – 2-е изд. – М. : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. – 381 с.
2. Лихачев Д. С. Концептосфера / Д. С. Лихачев // Известия РАН. Сер. Лит. и яз. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
3. Олейник С. В. Особенности фразеологической вербализации концептов группы «лицо биологическое» в английском языке / С. В. Олейник // Studia germanica et romanica. Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання : наук. журн. / ДонНУ, фак. інозем. мов . – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2009. – Т. 6. – Т. 6. – № 1 (16). – С. 31–34.
4. Олійник С. В. Оцінні фразеологічні одиниці в англійській та українській мовах: лінгвокогнітивний аспект : автореф. дис. канд філол. наук / С. В. Олійник. – Донецьк, 2008. – 22 с.
5. Попова З. Д. Понятие концепта в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 1999.

УДК: 81’42(043)

Сукаленко Тетяна
Жежеря Олена
Ірпінь

ДИСКУРС ЯК ОБ’ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дослідження проблеми породження та функціонування дискурсу є одним із провідних напрямів світової лінгвістики. Різні аспекти зазначеної проблеми висвітлюються у працях

таких відомих лінгвістів далекого та близького зарубіжжя, як Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, В. Боротько, А. Вежбицька, Т. ван Дейк, І. Ільїн, С. Крестинський, В. Петров, Ш. Сафаров та ін. В Україні цим та суміжними з ним питаннями займаються М. Бартун, О. Боровицька, Р. Бубняк, В. Бурбело, В. Буряк, Н. Волкогон, Т. Воропай, О. Галапчук, Г. Жуковець, О. Зернецька, В. Іванов, Р. Іванченко, С. Коновець, О. Онуфрієнко, С. Павличко, Л. Павлюк, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, Л. Рябополова, І. Соболева, М. Феллер, О. Фоменко, В. Шинкарук, В. Шкляр, І. Штерн, Г. Яворська та ін. Однак майже всі праці українських лінгвістів присвячені розглядові окремих різновидів дискурсу раціонального (В. Буряк), публіцистичного (І. Соболева), газетного (С. Коновець), рекламного (Н. Волкогон), літературно-критичного (Р. Бубняк), дискурсу національної ідентичності (О. Онуфрієнко) тощо – поза полем зору науковців усе ще перебувають такі важливі загальнотеоретичні проблеми, як виявлення суті та природи дискурсу, встановлення чіткої межі між текстом і дискурсом; комунікативні властивості й архітектоніка дискурсу; роль мовної особистості в дискурсі.

Дискурс став предметом дослідження лінгвістичних теорій усередині ХХст., зокрема лінгвістики тексту та дискурсивного аналізу. Введення в науковий обіг нового терміну супроводжувалося кризою лінгвістики, засобів якої виявилося недостатньо в умовах глобалізації інформаційних мереж *(наприклад, для вираження змісту реклами, символіки компаній тощо)* [2].

Під дискурсом деякі дослідники розуміють текст, занурений у ситуацію спілкування, допускає безліч вимірів. З позицій прагмалінгвістики дискурс являє собою інтерактивну діяльність учасників спілкування, обмін інформацією, надання впливу один на одного, використання різних комунікативних стратегій, їх вербальне та невербальне втілення в спілкування [8, 9], а саме:

1. Функціональний підхід передбачає обумовленість аналізу функцій дискурсу вивченням функцій мови в широкому соціокультурному контексті.

2. Мовностилістичний аналіз дискурсу виділяє регістри спілкування, розмежовує усну та письмову мову в їх жанрових різновидах, вивчає характеристики функціональних стилів.

3. З позиції формально або структурно орієнтованої лінгвістики дискурс визначається як мова вище рівня пропозиції чи словосполучення.

4. Лінгвокультурне вивчення дискурсу встановлює специфіку спілкування в межах певного етносу, визначає формульні моделі етикету та мовної поведінки в цілому.

5. Соціолінгвістичний підхід до дослідження дискурсу передбачає аналіз учасників спілкування як представників різних соціальних груп і аналіз умов спілкування в широкому соціокультурному контексті.

6. Інтерес до дискурсу як когнітивно-семантичного явища виник порівняно недавно.

7. Усяка комунікативна дія в рамках спонтанного або організованого дискурсу являє собою реалізацію тих чи інших комунікативно-когнітивних структур. Такими когнітивними структурами є фреймові моделі, що містять інформацію соціокультурного характеру. Фрейм розглядається як один із способів подання стереотипної ситуації, що містить інформацію різних видів [4].

Деякі лінгвісти трактують дискурс як інтерактивний спосіб мовної взаємодії, на противагу тексту, зазвичай належить одному автору це зближує протиставлення з традиційною опозицією діалог з монологом.

Учені відмічають, що аналіз дискурсу потрібно розглядати лише як міждисциплінарну галузь знання, в якій поряд із лінгвістами беруть участь соціологи, психологи, етнографи, літературознавці, філософи.

Витоками аналізу дискурсу в сучасній лінгвістиці вважаються роботи Зелліга Херріса. У 1952 році в своїй статті Херріс ввів поняття дискурс-аналіз як метод вивчення руху інформації в дискурсі, призначеного «для розширення дескриптивної лінгвістики за межі одного речення у певний момент часу і для співвіднесення культури та мови» [3].

Можна стверджувати, що чіткого визначення поняття «дискурс», яке б охоплювало всі випадки його вживання, не існує. Семантична неоднозначність цього терміну простежується з моменту його використання з метою мовознавчого аналізу [1]. Так само немає однозначності й в трактуванні самого поняття дискурсу в сучасній лінгвістиці.

О. Т. Ішмуратов ототожнює дискурс з певним видом тексту. Так, дискурс – це текст, який містить міркування, тобто текст, в якому фіксується певний хід думки, а комунікативний дискурс – це текст, що містить взаємозалежні судження деяких суб'єктів [5].

Дискурс також учені трактують як складне комунікативне явище, що включає в себе соціальний контекст, інформацію про учасників комунікації, знання процесу продукування та сприйняття текстів [7]. Дискурс за Т. А. Дейком – це складна комунікативна подія, «суттєва складова соціокультурної взаємодії, характерні риси якої – інтереси, мета та стилі» [3].

Н. Д. Арутюнова визначає дискурс як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, соціокультурними, прагматичними, психологічними факторами; це текст, узятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямоване соціальне явище, дія як компонент, що бере участь у взаємодії між людьми і механізмах їх свідомості» [Цит. за: 6]. На нашу думку, дискурс – це єдність мовної практики і надмовних факторів, необхідних для розуміння тексту; єдність, що дає уявлення про учасників спілкування, їхні установки й цілі, умови вироблення і сприйняття повідомлення.

Лінгвостилістичний аналіз дискурсу зосереджений на виділення регістрів спілкування, відмінність в усному та писемному мовленні, в їх жанрових різновидах, визначення функціональних параметрів спілкування на основі його одиниць.

Отже, категорія дискурс є однією з основних понять у комунікативній лінгвістиці. Ідеалом, до якого слід прагнути в процесі комунікації, є максимально можлива відповідність між дискурсом як абстрактною системою правил і дискурсом (або текстом) як конкретним вербальним втіленням цих правил [2]. Широке вживання дискурсу як родової категорії по відношенню до понять текст, мова, діалог найчастіше зустрічається в лінгвістичній літературі.

Література

1. Борботько В. Г. Елементи теорії дискурсу / В. Г. Борботько, Т. М. Миколаєва// Лінгвістика тексту: сучасний стан та перспективи. – М.: Вип.8., 1985.
2. Воронцова Н. Г. Комунікативно-когнітивні особливості вербальної інтеракції зі стороннім реципієнтом (на матеріалі англійської мови): автореф. канд. філол. наук / Львівський національний ун-т ім. І. Франка. – Л.: «Знання», 2005. – 21 с.
3. Дейк Т. А. Мова. Пізнання. Комунікація: навч. посібник / Т. А. Дейк. – М.: Прогрес, 1989. – 312 с.
4. Ізенберг Х. Про предмет лінгвістичної теорії тексту // Нове в зарубіжній лінгвістиці. Вип. VIII. Лінгвістика тексту. – М.: Прогрес, 1978. – 470 с.
5. Ішмуратов А. Т. Логіко-когнітивний аналіз онтології дискурсу: підручник / А. Т. Ішмуратов. – К.: Наук. Думка, 1994. – 257 с.
6. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – С. 3-19.
7. Миронова М. М. Дискурс-аналіз оцінної семантики: навч. посібник / М. М. Миронова. – М: Тезаурус, 1997. – 158 с.
8. Сукаленко Т. Н. Газетный дискурс в системе средств массовой информации / Т. Н. Сукаленко // Актуальные проблемы чеченской и общей филологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню чеченского языка (г. Грозный, 29-30 апреля 2011г.). – Грозный, 2012. – С. 57-60.
9. Сукаленко Т. Н. Украинский художественный дискурс XIX века в его основных типажах / Т. Н. Сукаленко // «Восточнославянские языки и литературы в историческом и культурном контекстах: когнитивная лингвистика и концептуальные исследования»:

сборник научных статей; отв. ред. М. В. Пименова. – К.: Издательский дом Дмитрия Бураго, 2012. – С. 504-511. – (Серия «Концептуальные исследования». Вып. 13).

УДК: [811.161.2 : 811.111]’373.7’42

Сухова Марія
Луганськ

ЯДРО ЛЕКСИЧНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ «ВІРА» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ МОВАХ: ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

ВІРА – один з центральних концептів картини світу будь-якої людини, незалежно від того, чи йде мова про віру як про «переконаність, впевненість у чомусь, комусь» (тобто про віру на раціональному рівні), або про віру в Бога.

Ще до нашої ери ми зустрічаємо вихідний концепт у грецькій культурі дохристиянського періоду. Давньоєврейською мовою слово «віра» звучить як «Емуна» - від слова «аман», вірність. У розглянутий період це слово не має відношення до релігії, проте широко вживається у філософії та праві. Ю. Степанов зазначає, що «... історичний шлях, від поняття договору і довіри», виявився як би прийнятим індоєвропейським свідомістю і привів, у кінцевому рахунку, до розвинутого концепту «ВІРА» [4].

У Повному церковно-слов'янською словнику, складеному в 1898 році, яскраво простежується еволюція концепту «віра» в християнському тлумаченні. Так, перше тлумачення слова здійснюється з посиланням на Новий Завіт: «Вірування, визнання чого-небудь за дійсне» [3]. У біблїстиці Нового Завіту, віра - основний і необхідний чинник, який дозволяє людині подолати закони земного єства (наприклад, ходіння апостола Петра по водам).

У християнській традиції, віра - це очікування того, на що сподіваються, впевненість у тому, чого до кінця не знають і не бачили. «Віра ж є здійснення очікуваного і впевненість в невидимому.» (Євр.11: 1) «Без віри догодити Богові неможливо» (Євр.11: 6) [2].

Бертран Рассел писав про віру: «Віру можна визначити як тверде переконання у чомусь за відсутності доказів. Коли докази є, ніхто не говорить про віру. Ми не говоримо про віру, коли мова йде про те, що двічі по два чотири або що земля кругла. Про віру ми говоримо лише в тому випадку, коли хочемо підмінити доказ почуттям. » [5]

Визначення поняття «концепт» досліджували такі видатні науковці: А. Вежбицька, В. Карасик, М. Полюжин, О. Селіванова, В. Зусман; Р. Лангакер і Н. Сьомкіна займалися дослідженням розмежування концепту та поняття, концепту і тексту, концепту і домену. Ю. Степанов розглядав концепт в аспекті культури.

Метою нашої розвідки є дослідити центральні лексеми-репрезентанти концепту ВІРА в українській та англійській мовах в історико-теоретичному та порівняльному аспектах.

Актуальність даної розвідки підкріплюється розглядом відтінків лексичного значення, закладених у центральних лексемах-репрезентантах концепту ВІРА в українській та англійській мовах, спробою виконання кількісного і якісного складу лексичних одиниць, які їх репрезентують.

В українській мові значення віра репрезентується двома лексичними одиницями, одна з яких домінуюча (*віра*), а друга інваріантна (*довіра*). На відміну від української, в англійській поняття «віра» представлено трьома варіантами: *faith, belief* і *trust* , кожен з яких має свій лексичний відтінок.

Так, перше значення лексеми віра в Академічному Тлумачному словнику української мови це: 1. Упевненість у чомусь, у здійсненні чого-небудь. || у когось. Упевненість у позитивних якостях кого-небудь, у правильності, розумності чиєїсь поведінки.

Українське віра походить від праслов'янського «вѣра». Історичне написання лексеми через букву «ять» вимовлялася дифтонгом [іе] та позначала нерозривний зв'язок земного з небесним (і - небесне, е - земне), тобто причина і наслідок. Його образ відповідав віданню Ра,

Світла і Мудрості. Семантика його складалася зі складових його Образів: «ВѢ» - «ра», де «ВѢ» - вѣдать (відати, знати), «ра» - сяйво споконвічного Світла творіння, Мудрість.

Першому значенню слова віра в англійській мові відповідає значення лексичної одиниці belief, яке в XII столітті замінило староанглійське ġelēafa, що означало «віра, довіра». Лексема belief використовувалася в значенні «віра в Бога», а її семантика до XVI століття переважно означала «уявне прийняття чогось за істину». Вона виникла з релігійного вживання слова в значенні «сприйняття чогось як істинного, згідно релігійній доктрині» [6].

З часом лексема *belief* набуває теоретичного значення – віра в те, що щось є. В українській та англійській мові ми бачимо еквівалентні за змістом фразеологічні одиниці з цим значенням: *повірити на слово – believe on one's bare word, непохитна віра – secure belief in smth, віра гори повертає. - faith will move mountains.*

Іншим значенням української лексеми *віра*, зазначеним у словнику є *2. рел. Визнання існування бога, переконання в реальному існуванні чогось надприродного // Те або інше релігійне вчення, віровизнання.* Цьому значенню в англійській мові відповідає значення лексичної одиниці *faith*.

Слово *faith* запозичене англійською мовою у середині XIII століття зі старофранцузької *feid* і латинського *fides*, що позначають «довіра, віра» і утворених від кореня *fider* із семантикою «довіряти». Історичне значення лексеми *faith* («вірність, відданість комусь, заснована на обіцянці або зобов'язанні») збереглося в поєднаннях *keep one's faith – зберегти віру, in good (or bad) faith - сумлінність, чесність / зрада, віроломство* та у повсякденному використанні лексем *faithful* (вірний), *faithless* (ненадійний), які втратили своє теологічне значення. Але на початку XIV століття лексема *faith*, споріднена з латинською *fides* набуває релігійного значення.

Таким чином, ми бачимо, що семантика лексеми *віра* в англійській мові розділяється на суто теоретичну і релігійну. У «Філософському енциклопедичному словнику» вказується, що в англійській мові дуже чітко розрізняються теоретична віра в те, що щось є (belief), і релігійна віра (faith), тоді як в українській мові значення *віра* репрезентується тільки однією лексичною одиницею.

В українській та англійській мовах бачимо збіги еквівалентних за змістом фразеологічних одиниць з цим значенням: *служити вірою і правдою – to serve somebody faithfully, сліпа віра – blind / implicit faith, акт віри - act of faith, кому не віриться, нехай подивиться. – seeing is believing*.

Ще одна лексична одиниця, що репрезентує концепт ВІРА в українській мові – *довіра*. Відповідною лексичною одиницею в англійській мові є *trust*, що означає довіру до когось чи чогось. У «Oxford Advanced Learner's Dictionary» ми знаходимо таке визначення *trust*: *1 to have confidence in somebody; to believe that somebody is good, sincere, honest, etc; 2 trust something to believe that something is true or correct or that you can rely on it*.

Еквівалентні фразеологічні одиниці з цим значенням в українській та англійській мові: *приймати (прийняти) на віру — take on trust, входити в довіру – to gain smb's trust, довіряй, але перевіряй. - trust, but check you must.*

Як бачимо, в українській мові центральними лексемами концепту ВІРА є дві лексичні одиниці, одна з яких домінуюча (*віра*), а друга інваріантна (*довіра*), а в англійській – трьома рівноцінними лексемами. Трактування українських лексем, що репрезентують центр концепту ВІРА, містить релігійне, нерелігійне тлумачення, а також довіру до людини, у той час, як в англійській мові проводиться чітке розмежування на лексичному рівні раціональної (*belief*) і релігійної (*faith*) віри, а також віри як довіри до когось чи чогось.

Також в українській та англійській мовах виявляються збіги еквівалентних за змістом фразеологічних одиниць та прислів'їв і приказок, що репрезентують досліджуваний концепт. Однак існує багато нееквівалентних одиниць, аналіз яких буде перспективою подальшого дослідження.

Література

1. Академічний тлумачний словник української мови в 11 т. / [гол. ред. кол. І. Білодід]. – Київ : «Наукова думка», 1970-1980.
2. Біблія. Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту. – Українське Біблійне Товариство, 1991.
3. Повний церковно-слов'янський словник російської мови: Т. 1. – М., 1998.
4. Степанов Ю. А. Константи: Словник російської культури. – М., 1997.
5. Russell, Bertrand. «Will Religious Faith Cure Our Troubles?». Human Society in Ethics and Politics. Ch 7. – Pt 2.
6. KJV Only Debate Blog. Was 1611 the last word for the English Bible?[Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kjvonlydebate.com/2011/04/23/the-etymology-of-belief/http://dictionary.reference.com .
7. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary/trust_2

УДК: 81’42

Теркулов Вячеслав
Донецк

СИТУАЦИЯ ЛИНГВАЛЬНОГО МИРА

Процесс порождения дискурса – это процесс создания **события лингвального мира**. Я различаю два типа лингвальных событий:

(1) Номинационное событие (НС) – событие, которое предполагает релевантность онтологической, то есть внеязыковой, и лингвальной, то есть сотворенной языком, реальностей. Например, когда я говорю о вчерашнем снегопаде «*вчера выпал снег*», и это действительно имело место, я формирую в слове номинационное событие лингвального мира.

(2) Перформативное событие (ПС) – событие, которое является приписыванием онтологическому миру порождений лингвальной реальности. Например, когда я говорю, что «*вчера ко мне приходили инопланетяне*», я нечто желаемое делаю фактом лингвального бытия, который приписывается мною онтологической реальности. Это событие произошло только в слове, но представлено оно в слове как нечто свершившееся в моем физическом бытии.

В акте коммуникации участвуют адресант и адресант. В зависимости от того, как каждый из них интерпретирует ословленное событие, различаются следующие ситуации.

(1) Адресант (НС) – адресат (НС): ситуация, когда событие лингвального мира осознается всеми участниками акта коммуникациикак событие онтологического мира. Здесь возможны два случая. Во-первых, ословленное событие действительно имело место в реальности. В этом случае перед нами онтологически оправданная ситуация лингвального мира, которая отмечается, например, когда адресант говорит: *В Мариуполе есть университет*, а адресат принимает это утверждение как правду. Во-вторых, ословленное событие может не иметь места в реальности. В этом случае перед нами ситуация коллективного лингвального заблуждения, отмечаемого, например, в случае слепой веры участников разговора в конец света, что часто бывало в конце 2012 года

(2) Адресант (ПС) – адресат (НС): ситуация манипулятивного воздействия адресанта на адресата. В этом случае событие, существующее только в слове, убедительно представляется знающим о его лингвальности адресантом как реальное. Адресат при этом именно так и воспринимает данное событие. Таково, например, политическое воздействие политиков, утверждающих, что вся их жизнь – это неусыпная забота о благе страны, на граждан этой страны. То, что граждане искренне верят политикам, подтверждается результатами их голосования во время выборов.

(3) Адресат (НС) – адресат (ПС). Это случай когда адресат повествует о событии, которое он считает реально произошедшим, человеку, знающему о том, что этого события не происходило в онтологическом мире. Например, рассказ приходившего ко мне недавно человека о том, что все языки мира происходят из русского языка, для этого человека – НС, а для меня – ПС.

(4) Адресат (ПС) – адресат (ПС). Это ситуация, когда оба участника акта коммуникации интерпретируют некоторые факты как перформативное событие лингвального мира. Есть несколько причин возникновения такой ситуации. Во-первых, перед нами может быть ситуация декламации поэтического, в широком смысле этого слова, произведения. Во-вторых, участники акта коммуникации могут развлекать себя языковой игрой. В-третьих, они могут обсуждать аргументацию будущего спора и т.д.

Итак, событие лингвального мира представляет собой явление, мотивированное физическим событием коммуникации – общением между адресатом и адресантом. В сущности, это событие является абсолютизированной языковой интерпретацией онтологической реальности. Коммуниканты, создавая событие, могут по-разному соотносить его с действительностью, объективируя свое знание или представление об объективности. Конечно же, приведенная выше классификация типов таких представлений является предварительной и требует уточнений. Необходимо установить все возможные разновидности каждого из указанных типов коммуникативных ситуаций, что и станет предметом наших дальнейших изысканий.

УДК: 81’371(043)

Тімоніна Анна
Маріуполь

МЕТАФОРИЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СИМВОЛУ

Сучасні науковці, які вивчають символ, приділяють увагу визначенню його місця в системі виражальних засобів. Одним з основних питань є співвідношення символу з тропами. Слід за О. Заболотською, зауважимо, що під час виділення символу в художньому тексті необхідно відрізняти символ від його суміжних явищ, зокрема тропів [2, с. 152].

Троп (від грец. tropos – поворот, оборот, мовний зворот) – «поняття поетики і стилістики, що позначає такі обороти, які засновані на вживанні слова або поєднання слів у переносному значені і використовуються для посилення зображальності та виразності мовлення» [1, с. 520].

Символ – це предмет або дія, котрі репрезентують своєю зовнішньою формою щось інше, ніж їхнє експліцитне вираження. То не лише функціональне представлення певної речі, але також може означати репрезентацію суті чогось або діяння, що виражає, дещо інше [10, с. 8]. У загальному значенні символом є все те, що становить мовну конвенційність, певний елемент взаємної впізнаваності. Це реальність, що провадить до світу цінностей, котрі виражає та до котрих сам належить. Символ не направлений на конкретну людину, а звертається до всіх носіїв мови: «Він виконує функцію збереження у згорнутому вигляді цілих текстів» [4, с. 102]. В. О. Маслова говорить, що «Символ ніби нарощується на прямому значенні відповідного слова, не замінюючи і не видозмінюючи його, але включаючись при цьому у широкий культурний контекст. Будь-який троп може вступати у контакт із символом, приймаючи участь у формуванні позатекстових смислів, тому що символ – універсальний троп, який може сполучатись з будь-яким набором художніх засобів, формуючих образну структуру тексту» [4, с. 104]. До того ж, однією з важливих властивостей символу є його умотивованість, яка встановлюється між конкретним і абстрактним елементами символічного змісту. Умотивованість символу пояснюється аналогією, яка становить основу такої семантичної транспозиції як метафора.

Метафора ставить за мету конкретизувати уявлення про предмет, шляхом вказівки на певну його ознаку, що висувається на перший план , але метафора вказує на цю ознаку не в прямій формі, не безпосередньо її називаючи, а шляхом заміни її словом, що містить у собі дану ознаку. При самому загальному підході метафора розглядається як бачення одного об'єкту через інший і в цьому значенні є одним із способів репрезентації знання в мовній формі. Сфера виразу емоцій і емоційного тиску вносить метафору в буденну мову, яка з часом фіксується і у фольклорних творах.

У основі метафори і символу лежить образ. Образ – джерело основних семіотичних понять, структура яких створюється взаємодією (органічних або конвенціональних) принципово різних планів – плану виразу (що означає) і плану змісту (що значить). Метафора допомагає відтворити образ, не даний в досвіді. Інтуїтивне відчуття схожості грає величезну роль в практичному мисленні, що визначає поведінку людини, і воно не може не відобразитися в повсякденній мові. Ми думаємо, що знаємо що-небудь про самі речі, коли говоримо про дерева, фарби, сніг і кольори; на самій же справі ми володіємо лише метафорами речей, які абсолютно не відповідають їх первинним єствам. Метафору можна представити, як впорядкований феномен символів, певну інтенцію [8].

Метафора допомагає відтворити образ, не даний в досвіді, що дає інтуїтивному відчутті грати величезну роль в практичному мисленні. Слід визначити її можливість розширювати смислове поле тексту, де полем значень є символ. Зазначимо, що між метафорою та символом є деякі відмінності: стабільність значення символу, збереження предметного значення символу, тривалість існування. Метафора оказіональна й утворюється лише в конкретному тексті, а символ походить з давнини, і тому він не такий мінливий [5, с. 15].

Символ в основі своїй пов'язаний з метафоричним початком. Розмитість смислової предметності слів призводить до того, що за своїм загальним значенням метафора служить найбільш адекватним засобом наочної передачі образів, наявних у свідомості, чи художнього почуття [6, с. 83]. Як відомо, світ пізнається через метафору. Щоб усвідомити нове поняття, людському розуму необхідно знайти якусь точку опори з матеріалу, відомого йому. Так створюються різні порівняння, метафори. Символ – це теж такий собі метафоричний спосіб пізнання іншого об'єкта або явища. Символ і метафора. І в символі, і в метафорі ідея речі і образ речі пронизують один одного, і в цьому їх безумовне подібність. Але в метафорі предмет як би цілком розчинений в самій цій образності і не є чимось таким, для чого метафора була б символом.

У творчому процесі взаємодії з метафоричними образами актуалізується та рефлектується саме той ціннісно-смисловий рівень, який реально й потенційно значущий. На думку О.Ф. Лосєва, трансформація художніх метафор в символи є творчим процесом, що просуває особистість до більш глибокого розуміння світу й самої себе [3]. Достеменна символіка – це вихід за межі суто художньої образності; вона вказує на інакшу перспективу, на нескінченний ряд різноманітних перетворень. Символ створюється з наміром не тільки відображати життя, а й змінювати його [3].

Що ж стосується трансформації метафор у символи, то цей процес на сьогодні вивчено недостатньо і саме це обумовлює актуальність даного питання. На погляд О. В. Яремчук, він пов’язаний з образно–художнім розробленням метафор. Усім добре відомо, що таке *крутий характер, золоті руки, срібне волосся, залізна воля, чорна заздрість, зелена молодь, білі вірші* тощо. Метафоричність цих словосполучень очевидна, але разом з тим вона потенційно може набувати образно–художнього розроблення. Особливо якщо переломлюється крізь призму «індивідуальних умов» розуміння предметності окремою творчою особистістю. У цьому випадку виникає образ–символ, який розгортає перед нами цілісний символічний сюжет, сценарій внутрішньої драми автора, в якому зазвичай вдається «прочитати» індивідуальний потенціал самореалізації автора [9]. В даному випадку можна говорити про метафоричність символу.

При такому підході символ виступає як «безпосереднє відображення символіки речей», а метафора і символ «можуть бути розмежовані залежно від того, чи отримує слово нове значення або нове значення одержує предмет» [7, с. 60]. Отже, будь-яке слово в контексті художнього твору здатне стати символом, якщо позначається їм реалія набуває символічної значущості, а метафоризація, в свою чергу, слугує засобом утворення символу.

Література

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. / Главный редактор Ярцева В. Н. – М, 1998. – 684с.
2. Заболотська О. Символи явищ природи у творах різних жанрів / О. Заболотська // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика» Випуск IX. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 150–156.
3. Лосев А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство / А. Ф. Лосев. – М. : Искусство, 1976. – 367 с.
4. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
5. Новикова М. А, Шама И. Символика в художественном тексте: символика пространства. – Запорожье : Вергил, 1996. – 231 с.
6. Ольховиков Д. Б. Предметное и символическое в метафорическом типе поэтического мышления / Д. Б. Ольховиков // Текст как объект лингвистического анализа и перевода (сборник статей). – М. : академия наук СССР Институт языкознания, 1984. – С. 81–94.
7. Осипов Б. И. Метафора и символ (терминологический аспект) / Б. И. Осипов // Человек. Культура. Слово: Мифопоэтика древняя и современная. – Омск, 1994. – С. 45–70.
8. Спічак О. Е. Роль метафори в екзистенції символу / О. Е. Спічак // Філософські дослідження. Збірник наукових праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Випуск № 10. – Луганськ, 2009. – 260 с.
9. Яремчук О. В. Індивідуальна авторська міфотворчість як самоініціація суб’єкта в культурі / О. В. Яремчук // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць. – Вип. 9. – К., 2009. – С. 261–270.
10. Prieur J. Symbole świata / J. Prieur. – Warszawa, 1999. – 286 s.

УДК: 811.111’373.72

Тищенко Єлизавета
Маріуполь

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ, ЩО ВИРАЖАЮТЬ ЧАС

Час, будучи одним з основних категорій людського буття і поняттям філософським, викликає великий дослідницький інтерес у галузі філософії, соціології, лінгвокультурології, міжкультурної комунікації, оскільки допомагає розкрити деякі особливості певної культури.

Час є одним із основних форм буття, і як фундаментальна категорія філософії представляє собою форму існування матерії, за допомогою якої людина осягає світ [1, с. 173].

Аналіз уявлень різних філософів про час показав, що сутність часу можна розкрити лише стосовно його до людини, і тому час – форма «інтуїції», що відповідає нашому внутрішньому почуттю. Суб’єктивна оцінка часу заснована на емоціях і почуттях, які безперервно змінюються; виходить час може йти повільно або швидко, зупинятися або змінювати свій напрямок.

Так як сприйняття і конструювання часу по-різному здійснюється в різних культурах, то в сучасній цивілізації, культури діляться на «східну» і «західну», поліхронну і монохронну

відповідно. Ці дві культури по-різному відносяться до часу. Поліхронні культури орієнтовані на спілкування з людьми, налагодження зв'язків, сім'ю, а монохронні - на завдання, роботу з формальними даними, особисті досягнення [2, с. 37].

Одна з головних проблем європейської культури – доцільне використання часу. Людська діяльність є цілеспрямованою, тобто є співвіднесеною з майбутнім. Таким чином, об'єктивність часу, що міститься в соціальних діях, невіддільна від його сприйняття та концептуалізації. Тому можна стверджувати, що мало знайдеться інших показників культури, які в такій же мірі характеризували б її сутність, як розуміння часу. У концепції часу втілюється рефлексія епохи і діяльності, інтерпретація культури, що сформувалася, ритм соціального часу і ефективність прогностичної свідомості. Всі ці моменти визначають історичну «парадигму» часу.

«Час» в лінгвістиці – граматична категорія, значення якої характеризують часову віднесеність ситуації, яка описана реченням. Категорія часу спочатку формується в «наївній» картині світу, так як не існує об'єктивної наукової теорії про час. «Наївне» уявлення про час відображається у фразеологічному фонді мови. Згідно Куніна, фразеологізм – це сталий вираз чи поєднання слів, яке вноситься у мову в готовому вигляді і не може вживатися в самостійному значенні. Важливим компонентом фразеологічної одиниці (ФО) є її внутрішня форма (ВФ). Згідно Потебні, ВФ – найближче етимологічне значення або усвідомлюваний мовцем спосіб вираження значення в слові, який у різних мовах представлений по-різному. За допомогою ВФ фразеологізмів виявляються риси подібності та відмінності в ідентифікації часу в англійській і російській культурах [4, с. 65-66].

Так як фразеологізм пов'язаний зі стереотипом (образом, що лежить в основі індивідуальної і суспільної свідомості), то саме фразеологізм є засобом вираження цього стереотипу, який пов'язаний з певним уявленням або якимсь образом, який знайшов своє відображення в даному фразеологізмі.

Д. О. Добровольський пропонує порівняльний підхід, при якому національно-культурна специфіка однієї мови визначається відносно іншої мови, і інтроспективний, при якому національна специфіка мови розглядається очима його носіїв [2, с. 40].

Ставлення до часу у російській та англійській мовах неоднорідне і має більше значення в англійській культурі, так як вона відноситься до монохронної (чітке планування часу), а російська - до поліхронної (акцентування уваги на спілкуванні з людьми, налагодженні зв'язків, сім'ї).

Найбільше фразеологічних одиниць з внутрішньою формою, пов'язаною з поняттям «рано - пізно» мають позитивну оцінку в групі «рано». Це поняття цінується як у російській, так і в англійській культурах, так як воно є уособленням працьовитості й успіху в справах [3, с. 211]. Однак в англійській культурі поняття «рано» має більш важливе значення, ніж в російській, особливо у сфері бізнесу та ділових колах. Тому, щоб процвітати й бути успішним, треба вставати дуже рано. Негативно забарвлені фразеологізми російської та англійської мов ті, ВФ яких позначає ранній час сну.

Як у російській, так і в англійській мовах є тенденція перебільшувати що-небудь, особливо, якщо це стосується поняття «давно – недавно». Якщо в російській мові фразеологізм, ВФ якого пов'язана з періодом дитинства, має позитивне забарвлення, то в англійській він може мати негативне, причому в російській мові цей фразеологізм відноситься як до жіночої, так і до чоловічої статі, в англійській ж – тільки до чоловічої.

В англійській мові велика кількість ФО, що відображають майбутнє, тому що англійці живуть не минулим або теперішнім, як росіяни, а майбутнім. Такі фразеологізми позитивно забарвлені. Російський народ вірить в неминучість якихось подій, що все вже вирішено наперед, тобто для російської культури більш характерне споглядальне ставлення до майбутнього.

Абстрактне поняття «завжди», що відображене у фразеологізмах англійської та російської мов, має якусь поетичну піднесеність і має, в основному, позитивне забарвлення в обох мовах. Зазвичай такі фразеологізми відносяться до теми дружби, любові, вдячності і

ненависті. Фразеологізми з поняттям «завжди – ніколи» погано піддаються порівняльному аналізу, тому що виражають універсальні поняття, які однакові практично в усіх мовах.

Фразеологізми зі значенням «ніколи» частіше зустрічаються в англійській мові і мають більш яскраву образність через те, що англійці більш категоричні і принципові, ніж росіяни [4, с. 70].

Так як у менталітеті англійців закладена послужливість, ввічливість, фразеологізми зі значенням «зараз» стосовно до сфери обслуговування в англійській культурі відіграють більш важливу роль, ніж у російській, так як послужливість і швидкість дій сприяють матеріальному зиску, тому фразеологізмів зі значенням «зараз» у англійській мові більше. У російській культурі цей момент менш важливий, так як у менталітеті російської людини є така риса, як повільність і часто «зараз» означає «потім», тому й фразеологізмів з цим значенням менше.

Як у російській, так і в англійській мовах є фразеологізми, що характеризують нестриманість, зайву емоційність і поспіх. Як поняття «швидко», так і поняття «повільно» розглядаються в обох мовах двояко. І в російській, і в англійській мовах часто «повільно» означає як слід, ретельно, з розумом, однак у російських людей є така риса, як відкладати щось на потім. Поняття «повільно» більш притаманне англійській культурі через такі особистісні характеристики, як старанність у справах, обдуманість дій і відсутність поспіху.

У російській культурі час грає не таку важливу роль, як в англійській культурі, особливо якщо це стосується своєчасності. Західні країни, особливо Англія і Америка, живуть за принципом «час – гроші», тому для них своєчасість (пунктуальність) є важливим чинником [3, с. 215]. Але, тим не менш, своєчасість в обох мовах цінується і має позитивне забарвлення. Поняття «несвоєчасість» в обох мовах може мати різний відтінок. У російській культурі воно має як позитивну оцінку, так і негативну. В англійській ж – частіше негативну. Тим не менш і росіяни, і англійці вважають «несвоєчасість» чинником, що вибиває з колії.

Фразеологізми зі значенням «довго – недовго» як у російській, так і в англійській мовах інтерпретуються однаково. Більшість з них має позитивне забарвлення.

Фразеологізми групи «постійно, часто – рідко, іноді» і в російській, і в англійській мовах не мають істотної різниці, так як дана підгрупа однаково зустрічається в обох мовах.

З огляду на прогресивний розвиток економіки, соціальних відносин, змінюються уявлення про час. І інтерес до дослідження часу різних народів не зникає, так як даний предмет дуже актуальний на сьогоднішній день.

Література

1. Гумбольдт В. Ф. Мова і філософія культури / В. Ф. Гумбольдт. – М.: Прогрес, 1985. – 451 с.
2. Добровольский Д. О. Національно-культурна специфіка у фразеології / Д. О. Добровольський // Питання мовознавства. – М.: Вищ. шк., 1997. – № 6. – С. 37-49.
3. Кунін А. В. Курс фразеології сучасної англійської мови / А. В. Кунін. – М.: Вищ. шк., 1986. – 336 с.
4. Телія В. М. Російська фразеологія в контексті культури: семантичні, прагматичні та лінгвокультурологічні аспекти / В. М. Телія. - М.: Яз. рус. культури, 1986. – 260 с.

УДК: 811.111’373.043

Федорова Юлія,
Маріуполь

ТЕЛЕСКОПІЯ ЯК ОСНОВНИЙ ЧИННИК ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ФОНДУ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасний стан англійської мови перебуває на стадії розвитку і, як результат, відбувається еволюція англомовної картини світу. Лінгвальні інновації, які виникають в

англомовному просторі відображають сучасний стан та розвиток загального складу англійської мови. За результатами нашого дослідження, а це більш ніж 4000 мовних одиниць, ми виявили найбільш репродуктивні структурно-семантичні групи неологізмів, за допомогою яких були сформовані неологізми. Так, в першу чергу, прослідковується тенденція до зрощення тобто телескопії, що пов'язано із створенням нової форми слова для вираження нового поняття, причому формування телескопних номінацій можна вважати одним з проявів закону економії мовних засобів, тобто «принципу найменшого зусилля». Цей спосіб становить злиття, об'єднання «уламків» двох або декількох слів, їх частин або з'єднання одного повного слова та частини іншого, в результаті яких утворюються «слова-злитки». Кількість таких слів в англійській мові (особливо в її американському варіанті) є значною. Отже, у ході структурно-семантичного аналізу телескопних новоутворень було виявлено 5 основних моделей, за допомогою яких було сформовано багато лексичних інновацій телескопного походження. Пропонуємо розглянути нищезазначені формотворчі моделі, які ми поділили на дві підгрупи: злиття та телескопи:

Злиття:

- злиття початкового фрагменту одного слова та кінцевого іншого (*advertorial, advermation, brandalism*);

- злиття цілого слова з усіченням фрагменту другого (*brandwidth, familymoon, farmageddon*);

- злиття усіченого фрагменту першого слова з цілим фрагментом іншого (*narcotourist, architourist, agritourist*).

Телескопи:

- складання двох основ, у результаті чого неможливо встановити до якого компоненту телескопного слова відноситься загальний компонент: *camgirl* (camera and girl), *celeblog* (celebrity and blog), *narb* (narrative and bit).

- наложення фонетичних та орфографічних тотожних фрагментів двох слів *flamage* (flame and verbiage), *technostress* (technology and stress), *wikiality* (wikipedia and reality).

Таким чином, за результатами нашого емпіричного матеріалу, ми дійшли висновку, що найбільш продуктивними моделями ми вважаємо групи злиття, менш продуктивними є саме телескопи, однак, вони також беруть активну участь у формуванні нових лексичних інновацій у різних сферах сучасного англомовного життя.

Роль англійської мови у сучасному суспільстві та її активна взаємодія з іншими мовами знайшло своє відображення у цілій низці телескопних найменувань, яке являє собою гибридне утворення з іншими мовами.

Чимала кількість «слів-гібридів» виникла для позначення гібридів англійської мови: Chinglish (Chinese + English), Hinglish (Hindi + English), Indish (Indian + English), Konglish (Korean + English), Denglish (Deutsch + English*): "Many billboards have slogans in '**Denglish**' — a mix of English and German. Ad posters for sleeveless jumpers call them 'tanktops'. And Berlin's roadsweepers are promoted under the slogan 'We Kehr For You' — kehr means to sweep"* (The Sun, April 7, 2000).

Доречно зазначає С. М. Єнікєєва, що якщо елемент телескопійної одиниці бере участь в утворенні великої кількості слів, то його доцільно вважати словотворчим афіксом. По-перше, телескопійні одиниці не утворюють низок похідних, бо це є прерогативою афіксального словотвору. По-друге, використання «уламку» телескопійного слова для утворення дериваційних рядів сприяє формуванню у нього узагальненого, типізованого, тобто властивого всім словам даного ряду похідного значення, що також є характерною ознакою афіксації [68].

Принцип економії звуко-мовних зусиль забезпечує оптимальну компресію інформації, за допомогою якої телескопні одномовні найменування запам'ятовуються та передаються швидше у порівнянні з їх багатомовними корелятами, що мотивують судження, та синонімічними словосполученнями. Явища телескопії, яке слугує на сучасному етапі розвитку англійської мови потужним джерелом поповнення словникового фонду, відображає

зміни, що відбуваються у свідомості у зв'язку з інтесифікацією потоку інформації за рахунок прискорення темпу життя. Додаючи при цьому елемент гри, яка так необхідна в епоху стресу та інтелектуальних перенавантажень, телескопія є тим самим «барометром», який здатний відображати як процес розвитку мови, так і напрям руху людства в його розвитку [44]. Таким чином, ми дійшли висновку, що у такому процесі як телескопія наочно проявляється активно діючий принцип економії мови, коли нові слова стають більш інформативно повними, ніж їхні вихідні, набуваючи нової семантико-стилістичної значущості.

Література

1. Ворожцов Б. Н. Авторские окказионализмы как способ реализации игровой функции языка / Б. Н. Ворожцов // Лингвистические исследования: к 75-летию проф. Владимира Григорьевича Гака. – Дубна: Феникс +, 2001. – С. 79–86.
2. Єнікєєва С. М. Система словотвору сучасної англійської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / С. М. Єнікєєва. – К., 2011. – 32 с.
3. Єнікєєва С. М. Формування та функціонування нових словотвірних елементів англійської мови: дис. … канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / С. М. Єнікєєва. – Запоріжжя, 1999 – 178 с.

УДК: 81'373.21+364.122.5 (477.7)

Ходикіна Ірина
Бердянськ

БЕРДЯНСЬКА УРБАНОМАСТИКА З ПОГЛЯДУ ЛІНГВОТОПОНІМІКИ

Лінгвістика все більше звертається до суміжних наук, один із прикладів – лінгвотопоніміка. Топонім – власна назва, котра називає будь-який географічний об'єкт: річку, озеро, море, острів, гору, населений пункт, вулиці та площі і т.п. У кожного топоніма своя історія, часто пов'язана з історією заселення тієї чи іншої місцевості. Проте, не так багато місць на Землі бачили стільки народів, скільки їх поселялось на землях Північного Приазов'я – територія, яка нині входить до складу Запорізької області, об'єднуючи декілька адміністративних районів та міст, в тому числі й Бердянськ.

Мета роботи: вивчення урбономастичних одиниць Бердянська в контексті лінгвотопонімічних засад опису топонімічних об'єктів.

Ступінь дослідження проблеми.

Топонімія Бердянська ґрунтовно не досліджувалася лінгвістами. Хоча місто існує вже понад 180 років. Система бердянських урбоназв почала складатися у XIX ст., проте активно формувалася саме протягом XX ст. під впливом різних екстралінгвістичних факторів і являє собою впорядковану кількість імен переважно слов'янського походження. Оскільки місто виникло на березі Азовського моря, то найменування значної частини урбаністичних об'єктів пов'язане з цим гідронімом або ж вказують на вид діяльності людини, що проживає поблизу води. До того ж у Бердянську за історичними відомостями компактно проживали етнічні німці, «сліди» їх перебування відображено у назві мікрорайону *Колонія*, а в усному мовленні бердянців паралельно фігурують лексеми *вулиця* і *лінія* тощо.

Стосовно самої назви міста згідно до основних вимог номінації населених пунктів *Бердянськ* слід розглядати як дегідронімічний ойконім, що відноситься до найменувань поселень відповідно до розташування чи за назвою тих об'єктів, біля яких вони виникли.

У найменуванні урбаністичних одиниць Бердянська можна виділити три принципи: 1) номінація об'єкта та його зв'язок з людиною, 2) номінація об'єкта за його зв'язком з іншими об'єктами навколишнього середовища, 3) номінація об'єкта за його специфічними властивостями та якостями.

В основі багатьох топонімів лежать апелятиви. Деякі з них пов'язані з морем та трудовою діяльністю людей, що проживають безпосередньо біля нього – *Корабельна, Рибацький* провулок. Мовне оформлення різне – від тематичних прикметників до міф онімів-іменників у назвах кафе «*Каліпсо*», «*Медея*» та ін. Топонімізація апелятива відбулася:

а) за рельєфом місцевості: *Собача Балка* – агронім // місце проживання, поселення; *Гора* (Ближня);

б) за розміром – *вулич'ка* – дромонім ужитий на позначення вулиці, яка є маленьким відгалуженням від центральної дороги (офіційна назва – вулиця Партизанів);

в) за типом будівлі, розташованої на прилеглій території, яка має:

– важливе суспільне призначення: *амбулатор'йа* – урбанонім на позначення медичного закладу, *пошта* – урбанонім на позначення зупинки міського транспорту, будівлі відділення зв'язку та прилеглої території проживання у приватному секторі (офіційно – вулиця Мазіна), *школа* – урбанонім, ужитий на позначення будівлі, де проводиться навчання;

– господарське призначення: *обш':ежит'йе* – урбанонім на позначення гуртожитку, побудованого для студентів БДПУ (офіційно вулиця Шмідта - 4), *магазін* (*зупиніть біля магазіна* і *зупиніть на Точкі*) – урбанонім на позначення крамниці;

– культурно-розважальне призначення: *ГДК* – урбанонім на позначення будинку, де знаходиться центр дозвілля, проходить ярмарок-виставка чи інші заходи (*буду ждать біля ГДК*), *Космос* – кінотеатр (*купили кватіру на Космосі*) та ін.;

– релігійно-духовне призначення: *церква* (*живемо біля церкви* – живемо по вул. Шевченка), *кладбіщ'е* (*наші дома поч'ти на кладбіщі* – про будинки за адресою Хіміків 1 та 3), *ч'асовня*.

г) за спеціальним призначенням та особливостями використання: *дамба* – оронім, ужитий на позначення штучно створеного насипу, який перешкоджає проходу води (*поїхали на дамбу стірать коври*) та ін.

Неабияку роль у створенні внутрішнього урбаномастикону відіграють абстрактні іменники, наприклад: будинок в якому розташована дитяча організація «*Відкрите серце*», кафе «*З любов'ю*», гімназія «*Надія*» та ін. «Топонімічний ряд, в основі якого лежить таке сильне почуття, як любов, великий і має емоційну забарвленість, яка іноді може стиратися у пам'яті жителів, губитися, однак покладена в основу ознака зберігає свою співвіднесеність з почуттями людини. Позитивну емоційну конотацію мають топоніми, пов'язані з соціологічним поняттям «надії»» [1, с.31].

Релігійно-біблейське вчення також відображено у створенні урбаністичних одиниць Бердянська – *Райський куточок* (біблійне – «рай», парк чи сад, захищене місце, від персидського «пайридеца» – огороджена місцевість) тощо.

Негативну конотацію мають назви *Колонія, військове містечко* – «на окраїні», пов'язані із загарбанням, війною, не благоустроєм, сприймається як «чуже» – німецьке, «чуже» – військової частини; і хоча останнім часом сприймання як чужого різко стирається, однак у газетних оголошеннях стосовно придбання нерухомості ще зрідка зустрічаємо примітки типу «АКЗ, в/г, Колонію не пропонувати».

Література

1. Белогуб А. Л. К вопросу миграции русской топонимической лексики // А. Л. Белогуб // X Международная конференция по функциональной лингвистике. «Функционирование русского и украинского языков в эпоху глобализации» сб.науч.докладов. Ялта 29 сентября – 4 октября 2003 г. / Отв.ред. А.Н. Рудяков. – Симферополь, 2003. – КРИППО, Изд-во «Доля». – С. 30-32.

УДК: 372.881.113.11(043)

Tsyporenko Lilia
Mariupol

CONTRIBUTI DELL'ANALISI DELLA CONVERSAZIONE ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2

Ogni discorso sull'insegnamento delle lingue presuppone un punto di vista (se non una teoria) sull'apprendimento e una concezione del linguaggio. In questa sede assumo un punto di vista interazionale, intendendo con questo termine il fatto che la comunicazione linguistica interpersonale non consiste in uno scambio di messaggi pre-costituti nella mente dei singoli, ma è il prodotto di collaborazione e di negoziazione fra i partecipanti: questi, tramite l'interazione, costruiscono un "mondo" comune che consente di interpretare ciò che si sta dicendo. Uno degli approcci teorici che aiuta a chiarire come si costruisce questo mondo condiviso, sia sul piano dell'informazione sia su quello della relazione, è l'Analisi della Conversazione (AC): descrive il discorso orale, con prevalente, ma non esclusiva attenzione al discorso dialogico, osservando nei dettagli il "come" e il "quando" la gente dice "che cosa". E' un approccio di tipo sociologico, che tenta di spiegare come si costruiscono le relazioni sociali, partendo da come si costruisce l'interazione verbale. Non nasce quindi con intenti didattici (in generale come tutte le teorie linguistiche), ma i suoi contributi possono essere rilevanti nell'apprendimento/insegnamento delle lingue.

1. Che cos'è l'Analisi della Conversazione.

Come si diceva, lo scopo centrale delle ricerche analitiche conversazionali è descrivere e spiegare le competenze che i parlanti comuni usano e a cui fanno riferimento quando partecipano a un'interazione socialmente organizzata: cercano di identificare gli aspetti sistematicamente ordinati del parlato e di capire in che modo, cioè attraverso quali procedure, quest'ordine è raggiunto, apprezzato e usato, nel corso dell'interazione, dai parlanti stessi.

1.1 I dati.

Questi studi si basano su conversazioni reali, registrate e trascritte: i dati sono essenziali per la descrizione, in quanto è sulla base delle ricorrenze sistematiche e osservabili di certi fenomeni, che si formulano le ipotesi per la costruzione del sistema conversazionale. Gli analisti della conversazione, osservando i dati, adottano la prospettiva del partecipante: ciò significa che, anche disponendo della trascrizioni di un intero incontro, non usano le conoscenze basate su ciò che segue per interpretare ciò che precede: ciò consente di prestare attenzione allo sviluppo del processo discorsivo, più che alla conversazione già conclusa, vista come un prodotto statico, da analizzare post-hoc.

I dati sono trascritti in modo tale da evidenziare molti tratti del discorso orale: pause, interruzioni, parlato simultaneo, false partenze, risate, segnali apparentemente vuoti (ad esempio elementi privi di contenuto proposizionale, come ehm, ah, uh): la trascrizione di una interazione rappresenta il tentativo di rendere in forma scritta e lineare quei dettagli dell'interazione che permettono successive analisi di un qualche tipo. Ovviamente la scelta di particolari convenzioni di trascrizione diventa un fatto importante, in quanto queste danno i dettagli che sono resi visibili dalla trascrizione, specialmente per chi non ha avuto accesso alla registrazione originale [2; 77].

1.2 La conversazione spontanea.

I primi studi (indicativamente dai primi anni '70 alla metà degli anni '80) si sono occupati quasi esclusivamente della conversazione spontanea, non strutturata e non soggetta a vincoli istituzionali, allo scopo di descrivere i tratti generali (se non universali) che permettono a due o più interagenti di costruire un prodotto ordinato, al di là dell'apparente casualità del discorso. Si è studiato, ad esempio, i modi con cui i parlanti si alternano nella conversazione turno dopo turno e quali regole tacite osservano per non interrompersi o per non creare silenzi e disfluenze; si è notato come la conversazione proceda per quelle che sono state definite "coppie adiacenti", in cui la prima parte rende rilevanti solo pochissime mosse alternative: ad esempio una domanda richiede una risposta, ai saluti si risponda con saluti, a un invito segue o un'accettazione o un rifiuto. Ovviamente

la situazione può essere più articolata: a un invito (vieni a casa mia stasera?) può seguire una sequenza di chiarimento (a che ora? /verso le 8), ma l'invito rende comunque rilevante la risposta al termine della sequenza di chiarimento. Quando la seconda parte manca, l'assenza viene notata e a questa si attribuiscono significati. Ad esempio se, un conoscente incontrato per strada non risponde ai miei saluti, posso pensare che sia maleducato o distratto, che gli sono antipatico o che non mi ha riconosciuto: qualsiasi inferenza io tragga, comunque, rileva un comportamento "a-normale". Riferirsi, per lo più inconsapevolmente, a una cosiddetta norma richiede che, quando questa è violata, sia fatto un successivo lavoro rimediale per ristabilirla. Ad esempio, in un incontro successivo potrebbe comparire uno scambio di questo tipo: "A: ti ho incontrato l'altro giorno, ti ho salutato, ma tu non mi hai neanche risposto! / B: scusami, non ti ho proprio visto"; mentre sarebbe irragionevole una battuta del tipo: "A: ti ho incontrato l'altro giorno, ti ho salutato, e tu mi hai risposto!". Questo esempio, al di là della sua banalità (ma è attraverso queste "banalità" della vita quotidiana che si costruisce un ordine sociale) mostra come certi corsi di azione siano tanto prevedibili da non richiedere commenti o altro lavoro discorsivo. Sulla base di questo principio, è possibile ipotizzare dei criteri di predicibilità non soltanto del turno immediatamente successivo, ma anche dello sviluppo di intere sequenze della conversazione. Ad esempio, nelle conversazioni informali, il racconto di una piccola disavventura quotidiana, è seguito da commenti di solidarietà e di conforto o da racconti analoghi da parte degli altri partecipanti all'incontro: è cioè predicibile che certe azioni rendono rilevanti certi comportamenti e non altri. Queste azioni sono definite, nella terminologia dell'AC "preferite" in quanto non marcate e percepite come più consuete nella comunità parlante. Naturalmente il singolo può distaccarsi da questa norma di comportamento: può tacere, cambiare discorso o esprimere apertis verbis il proprio disinteresse al racconto: questo comportamento viene definito "dispreferito", in quanto percepito come meno consueto e che quindi richiede, per mantenere accordo e sintonia, scuse o giustificazioni, cioè mosse rimediali che "correggano" la deviazione dalla norma.

1.3 Il parlato in contesti istituzionali.

Come si diceva, i primi studi dell'AC hanno considerato in modo particolare la conversazione comune, informale, non strutturata, cioè quella in cui tutti i parlanti hanno lo stesso tempo a disposizione e gli stessi diritti di proporre un discorso, cambiare argomento, esprimere la propria opinione, ecc., incontri, cioè, in cui le relazioni fra i parlanti sono paritarie e simmetriche. Il parlato conversazionale è stato visto "sia come il luogo primario della socializzazione, sia come una precondizione, e allo stesso tempo un risultato, della vita sociale organizzata" [3; 1296]. In un secondo tempo l'AC ha cominciato a descrivere le interazioni in cui certi parametri (ad esempio il tempo a disposizione, il diritto di fare domande, il dovere di dare certe risposte, la possibilità di decidere l'argomento di conversazione), sono distribuiti in maniera non casuale ma pre-determinata. Si è occupata quindi di interazione in contesti istituzionali: colloqui medico-paziente; interazione in classe, interrogatori in tribunale, interviste giornalistiche, colloqui di lavoro, incontri in strutture di pubblico servizio. Spesso tali ricerche sono originate dal fine "pratico" di migliorare l'efficacia e la accettabilità degli incontri istituzionali: ad esempio sono stati fatti studi sui meccanismi delle interviste agli uffici di collocamento per vedere se o come venivano discriminate certe categorie sociali o etniche a favore di altre; oppure le analisi condotte sull'interazione in classe hanno cercato di capire se o come la qualità dell'interazione insegnante/studente e studente/studente incideva sull'apprendimento degli allievi.Da un punto di vista teorico, queste ricerche sono partite dall'assunto che non era il contesto dato a priori (ad esempio un'interrogazione in classe) a determinare certi comportamenti discorsivi, ma che erano i partecipanti stessi, attraverso le loro azioni, a creare il contesto. In altri termini l'analisi conversazionale non accetta l'idea di un contesto come precostituito rispetto all'interazione, composto di fattori come sesso, età, status sociale di partecipanti che determinano l'andamento dell'interazione, ma sostiene una visione flessibile e riflessiva del contesto. Non è il contesto a predeterminare l'interazione ma è questa che lo modella, lo plasma; anzi più esattamente sono i membri che momento per momento lo costituiscono, creano con le loro azioni il contesto [1; 70].

L'osservazione e la riflessione su questi aspetti della lingua mette lo studente in una prospettiva dinamica: la lingua è vista non come un oggetto statico, soggetto sempre e comunque a regole fisse, ma come un sistema di regolarità negoziabili e di comportamenti possibili. E' avere introdotto questa prospettiva nell'insegnamento delle lingue il contributo, a mio parere più significativo dell'Ac alla pedagogia linguistica.

Letteratura

1. Orletti F. L'analisi conversazionale negli anni Novanta / F. Orletti. – Roma: Nuova Italia Scientifica, 1994. – P. 63-80.
2. Psathas G. The practices of transcription in conversational analysis / G Psathas, T. Anderson // Semiotica. – Roma, 1990. – P. 75-79.
3. Schegloff E. Repair after next turn: tha last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation / E. Schegloff // American Journal of Sociology, 97. – USA, 1992. – P. 1295-1344.

УДК: 070: 82-92: 81’1: 81’373.47

Юшко Вікторія
Київ

ДИСКУРСИВНІСТЬ ЕМОТИВНИХ ЕЛЕМЕНТІВ У ЖУРНАЛІСТСЬКОМУ ТЕКСТІ

В останні десятиліття вивчення дискурсу привертає увагу все більшої кількості вчених, а сам термін отримав значне поширення в гуманітарних науках і збагатився новими відтінками значення. Часте ототожнення тексту й дискурсу пов’язане, по-перше, з відсутністю в деяких європейських мовах терміна, еквівалентного французькому та англійському *discours(e)*, а по-друге, з тим, що раніше поняття дискурсу включало лише мовну практику. У статті дискурс розглядається як комунікативний процес, як текст, як система, як комунікативна подія. Адресатом дискурсу вважаємо мовну особистість, що бере участь у комунікативному акті й зазнає впливу тексту.

Однією із функцій дискурсу є формування емоційної оцінки тексту, яка досягається за допомогою використання потенційно емоціогенних елементів тексту, що й формують дискурсивність комунікативного акту й зокрема публіцистичних текстів.

Дискурсивність тексту допомагає автору сформувати в реципієнта чіткіше уявлення про об’єкт розмови. Емотивні елементи в текстах медіа допомагають переосмислити, переоцінити або й зовсім змінити вже існуючі знання про об’єкт [3].

На рівні змістово-контекстуальної інформації автор закладає значення, які не входять до змістово-фактуальної й залишаються невисловленими. Одним із завдань емотивних елементів у журналістському тексті є маскування ставлення адресанта до описуваної події чи явища й формування в адресата потрібних емоцій та реакцій.

Соціально-орієнтований дискурс формується в результаті взаємодії представників різних соціальних груп і визначається потребами суспільства на конкретному етапі його розвитку [1]. Іншими словами соціально-орієнтований дискурс до складу якого входять емотивні елементи сприяє успішному сприйняттю тексту в тому випадку, коли автор уміло враховує фонові знання реципієнта і його соціокультурну модель поведінки.

Одна й та ж інформація може сприйматися реципієнтами по-різному. Наприклад, заголовок «*Чи буде в Україні «Силіконова долина»?»* одні сприймуть як елемент правильної стратегії еволюції України на шляху до розвиненої країни зі своїми науковцями й новітніми технологіями. Інші ж, в силу своїх соціально-культурних переконань, сприймуть цю інформацію на кшталт створення в Україні фабрики краси, де робитимуть пластичні операції з використанням силікону.

Комунікативна компетентність є запорукою побудови ефективного дискурсу й ефективного сприймання емотивних елементів. Отже, до комунікативної компетентності можемо віднести:

- фонові знання комунікатів;
- прогнозування можливого неоднозначного сприймання тексту;
- вміння комуніканта спрямовувати думки комуніката в потрібному руслі.

Дискурсивність тексту допомагає мотивувати, аргументувати й акумулювати важливу інформацію. Дієвість цих параметрів може будуватися на багаторазовому мовному впливові на картину світу адресата. Дискурсивність реалізується в часовому й просторовому континуумі та вимагає від адресата відповідних інформативних мовних дій [2, с. 90].

Розглянемо кілька прикладів. Акумулюючу функцію має емотивний заголовок *«До четвертої річниці «Фаїни»...»*, який нагадує про полон українських моряків і змушує задуматися про методи боротьби із сомалійськими піратами.

Фраза *««Зелений» експеримент для Чорнобиля»* – мотивуючий емотивний заголовок, що закликає до активних дій з подолання наслідків трагедії, яка трапилася 1986 року.

Аргументуючим є емотивний заголовок *«На волі 28 хвилин – нерозумно»* отримала стаття про Приазовську колонію й арештанта, який одразу ж після звільнення потрапив назад до в'язниці. У самій назві лексема «*нерозумно*» є аргументом і змушує адресата задуматися над тим, чи варто відсидіти кілька років за ґратами, аби через півгодини потрапити туди знову.

Зв'язне висловлювання можна розуміти як один із виявів дискурсу, як його проміжний результат, оскільки кінцевою метою дискурсу є не створення тексту як такого, а досягнення ефекту впливу тексту на думки й почуття аудиторії і як результат цього – впливу на вчинки людей. Дискурсивність емотивних елементів актуалізує розумову діяльність реципієнтів, пов'язану з пізнанням і осмисленням мовної картини світу мовця. Дискурсивний аналіз в цьому випадку має надзвичайно великий евристичний потенціал і стає важливим інструментарієм лінгвістики тексту. Він дозволяє не тільки визначити структуру дискурсу, але й встановити вплив дискурсивних чинників на більш дрібні мовні складники – граматичні, лексичні, фонетичні.

Отже, можна зробити висновок, що комунікативна подія з усіма складниками є необхідною передумовою породження дискурсу. Комунікативна мета та комунікативні наміри автора зумовлюють добір емотивних вербальних одиниць, що й формують комунікативну силу впливу на реципієнта.

Література

1. Сметана В. Социальная коммуникация: социально-философский анализ коммуникативных отношений и коммуникативного дискурса : автореф. дис. .. канд. философ. наук : 09. 00.11 / Владимир Сметана. – Ростов-на-Дону, 2004. – 19 с.
2. Сухих С. Аспект отношения в диалоге: высказывание и дискурс в паралингвистическом аспекте / С. Сухих – К. : Наука, 1989. – 95 с.
3. Филимонова О. Эмоциология текста. Анализ репрезентации эмоций в английском тексте: учебное пособие / О. Филимонова – СПб. : ООО «Книжный Дом», 2007. – 448 с.

СЕКЦІЯ
ОРІЄНТИРИ ТА ВИМІРИ ЛІТЕРАТУРНОГО ДИСКУРСУ

УДК: 821.111-Елі7-31(043)

Богданова Юлія
Маріуполь

КОНЦЕПЦІЯ ФЕМІНІЗМУ В РОМАНАХ ДЖ. ЕЛІОТ

Актуальність даного дослідження зумовлена, передусім, тим, що останнім часом у літературних дослідженнях все частіше з'являється поняття "концепт". У сучасному значенні концепт з'являється там, де літературознавче дослідження зміщується в область культури і мови [4]. Зростаюча роль жінки в сучасному світі, розширення сфери її залучення до соціально-політичного життя суспільства також обумовлює актуальність дослідження, яка так само визначається значимістю обраного концепту «жінка» в системі цінностей у зв'язку з соціально-політичними процесами в суспільстві [2]. Важливі своєрідність і новаторство жіночої прози, бурхливий та яскравий розвиток якої розпочався в Європі XIX століття. Тому уваги заслуговує розгляд літературної творчості англійської письменниці XIX ст. Джордж Еліот.

С цієї позиції ідеальним матеріалом дослідження послугували прозові тексти романів Дж. Еліот «Мідлмарч» («Middlemarch», 1871 – 1872), який є найпомітнішим її твором пізнього періоду, та «Млин на Флоссі» («The Mill on the Floss», 1860), позначений зрілістю творчої манери та витонченим психологізмом. *Мета роботи* — дослідити та проаналізувати концепт «жінка» у романах Дж.Еліот "Мідлмарч" та " Млин на Флоссі".

Методологічну базу нашого дослідження складають наукові розвідки таких вчених, як А. Бабушкін, М. Болдирев, О. Кубрякова, І. Стернін, О. Селіванова, О. Цапок (відомі представники лінгвокогнітивного підходу до вивчення концепту); В. Виноградов, А. Вежбицька, С. Воркачов, В. Карасик , В. Колесов, Д. Лихачов, В. Маслова, Ю. Степанов (визнані представники лінгвокультурологічного підходу до вивчення концепту).

В ході дослідження узагальнено основні підходи до визначення базових понять. ***Концепт*** є основною одиницею концептосфери. Термін "концепт" (лат. conceptus "поняття"), запозичений з когнітивної психології, в недавній час міцно увійшов у понятійний апарат когнітивної лінгвістики та багатьох міждисциплінарних напрямів. Разом з мікро- й макрогруповими, індивідуальними, реальними, потенційними, загальнолюдськими, національними концептами В. Іващенко виділяє ще й *гендерні,* до яких належать концепти "чоловік" і "жінка" [5, с. 82]. Термін *гендер* виник у Великобританії, і в перекладі з англійської мови ***gender*** дослівно означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній [7, с. 20].

Концепт ЖІНКА розуміємо як культурний концепт, тобто «багатомірне культурно-значуще соціопсихологічне утворення в колективній свідомості, опредметнене в мовній формі» [6, 117].

Отже, дослідження безпосередньо спрямоване на вивчення *гендерного концепту ЖІНКА*. Великий вплив на формування концепту ЖІНКА виявляють соціальні, культурно-історичні чинники, а також міфологія, релігія, суспільні процеси, промислово-економічний розвиток, біологічні особливості жінок [8, с. 12].

У межах нашого дослідження найбільш прийнятною видається ***концептуальна структура,*** запропонована в роботі О. Чибишевої, яку вважаємо найоптимальнішою для аналізу концепту ЖІНКА. О. Чибишева акцентує увагу на найбільш вагомих характеристиках концепту ЖІНКА та виділяє три мікроконцепти: «Зовнішні характеристики людини», «Внутрішні характеристики людини», «Соціальні характеристики людини» [8, с. 12].

Ми зосередили увагу на творчій спадщині Дж. Еліот, зокрема на романах «Мідлмарч» і «Млин на Флоссі», найбільш репрезентативних з точки зору заявленої проблеми та її відображення у літературі. В результаті дослідження стало зрозуміло, що вікторіанська письменниця відчувала необхідність показати процес становлення «нової жінки», еволюцію її життєвих установок. Зображуючи життєвий шлях своїх героїнь, вона фокусує увагу на зміні рольових функцій жінки в англійському суспільстві середини XIX століття, оскільки саме в цей період найбільш яскраво проявилися зміни в різних сферах соціуму: на культурному (зміна норм і цінностей, пов'язаних з образом жінки та її поведінкою), інституціональному (у сфері сім'ї, роботи, освіти), міжособистісному (в області взаємин чоловіка і жінки) рівнях.

В результаті проведеного аналізу творів Еліот стало зрозуміло, що її героїні (*сестри Доротея та Селія, Розамонда Вінсі, Мері Гарт; Метті Таллівер, Люсі Дін, Місіс Мосс, сестри Додсон: Місіс Таллівер, Місіс Глегг, Місіс Пуллет, Місіс Дін*) відповідають традиційному вікторіанському ідеалу жіночності (вони здатні глибоко відчувати, вірні і постійні, наділені любов'ю до природи і читання, володіють приємною зовнішністю, доброю вдачею і гарним вихованням), усвідомлюють і приймають свій підлеглий статус, соціальну і статеву перевагу чоловіків, що домінують у суспільстві, нітрохи не драматизуючи власної долі. У той же час героїні загострено проблематичні, вони намагаються осмислити існуючі гендерні стереотипи, вироблені моделі жіночності, їх соціальні обумовленості.

Отже, мотивами позитивної оцінки виступають такі жіночі риси у межах мікроконцепту «***Зовнішні характеристики***», як приваблива зовнішність, уміння викликати до себе симпатію, вміння одягнутись зі смаком, естетично та охайно. Домінантною залишається концептуальна ознака – фізична краса, що тісно переплітається з внутрішньою красою жінки.

У структурі мікроконцепту «***Фізичні характеристики***» питому вагу мають номінації, що концептуалізують фізично сильну, здорову, повносилу жінку. Мікроконцепт «***Біологічні характеристики***» містить у собі концептуальний аспект «Вік жінки». Концептуальний аспект «*Вік жінки*» традиційно пов'язаний з молодістю жінки, яка асоціюється з позитивними емоційно-психологічними характеристиками. Концептуальна ознака жінка середнього віку виражена не досить помітно. Тобто переважає концептуальна ознака молода жінка.

Розглянемо мікроконцепт ***«Внутрішні характеристики».*** До поняттєвого складника концептуального аспекту «*Морально-етичні якості*» входять як позитивні концептуальні ознаки, так і негативні. Так, у межах концептуального аспекту «Морально-етичні якості» ЖІНКА постає перед нами такою, що вміє гідно себе тримати, бути милосердною й надійною. У межах концептуального аспекту «*Емоційно-психологічні характеристики*» ЖІНКА постає перед нами балакучою (як постійна ознака жінки), веселою, доброзичливою, приязною та лагідною; це передусім ЖІНКА, яка виділяється з-поміж інших, яка завжди підкоряється, не суперечить, поступається в усьому, яка користується повагою, викликає захоплення, хоча може бути сумною та примхливою, сварливою, легковажною та набридливою; але в нашому дослідженні переважають позитивні концептуальні ознаки. У межах концептуального аспекту «*Інтелектуальні якості*» переважає концептуальна ознака розумна та розважлива жінка .

У структурі мікроконцепту ***«Соціальні характеристики»*** найчастіше концептуалізуються ознаки «жінка-мати», що можна пояснити архетипністю образу жінки-матері в культурі; наречена, дружина; сестра. Частотними постають такі ознаки на позначення жінки: кохана; жінка, яку цінують, якою захоплюються; жінка, без якої не може існувати чоловік; закохана; віддана; жінка, яка захищає родину, чоловіка; жінка, яка є забавкою для чоловіка; принадна, приємна у спілкуванні жінка.

Тобто відокремивши найчастіші концептуальні ознаки у структурі мікроконцептів, перед нами складається чіткий концепт ЖІНКА у творчості англійської романістки Джорж Еліот.

Література

1. Аскольдов С. А. Міжкультурна комунікація.: Практикум / [під ред. Бочкарьова А. Е., Зусмана В. Г., Кирнозе З. И.] // Міжкультурна комунікація. Частина І. – Нижній Новгород: 2002.– С. 85.
2. Васюк В. В. Концепт "жінки" в статиці и динамиці фразеології англійскої мови: Дисертаційна робота / В. В. Васюк. [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/203015.html
3. Зусман В. Г. Діалог і концепт в літературі / В. Г. Зусман.– Н.: 2001.– С.14.
4. Зусман В. Концепт у системі гуманітарного знання. [Електронний ресурс].// Вопросы литературы.– 2003. – №2.– Режим доступу до журн.: http://magazines.russ.ru/voplit/2003/2/zys.html
5. Іващенко В. Л. Концептуальна репрезентація фрагментів знання в науково-мистецькій картині світу (на матеріалі української мистецької термінології): Монографія / В. Л. Іващенко. – К.: Вид. дім Дмитра Бураго, 2006.— С.82.
6. Карасік В. И. Мовне коло: особистість, концепти, дискурс / В. И. Карасік. - М.: Гнозіс, 2004. – С.117.
7. Сукаленко Т. М. Метафоричне вираження концепту ЖІНКА в українській мові: Монографія / Т. М. Сукаленко. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – С.20-30.
8. Чібішева О. А. Концепт «Жінка» в російській та англійській фразеології: (на матеріалі предметних фразеологізмів, що називають жінку): автореф. дис. на здобуття канд. філол. наук: спец. 10.02.20 / О. А. Чібішева. – Челябінськ, 2005.– С.11-12.

УДК: 372.882(043)

Бочкарева Нина
Пермь, Россия

ЭКФРАСТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Экфрастические жанры в классической и современной литературе», проект № 12-34-01012а1

В учебниках чтения для начальной школы встречаются такие типы заданий: опишите картину, составьте рассказ по картине. На следующих ступенях обучения: дайте анализ картины. Во всех этих случаях в методической деятельности используется экфрастический дискурс.

Экфрасис – это древнегреческое слово, обозначающее описание произведений изобразительных искусств в литературе или «перевод» образов с языка визуального на язык вербальный, «вербальную репрезентацию визуальной репрезентации» [8, с. 3]. Появление экфрасиса связывают с древними эпиграммами (надписями на предметах культа и надгробных памятниках) и поэмами Гомера (классическое описание щита Ахилла, выкованного Гефестом), но особую известность и распространение экфрасис получил во II-III вв. н.э. в текстах Филостратов и Каллистрата [6].

В литературоведении изучались и изучаются общая теория экфрасиса, его происхождение и развитие в Древней Греции, экфрасис в античной и византийской поэтике, в литературе Возрождения и Романтизма, в поэзии и прозе XIX-XX вв. С одной стороны, обсуждаются проблемы соотношения экфрасиса и нарратива, экфрасиса и художественного образа, с другой – ставится вопрос о границах экфрасиса (экфрастичность, иконичность, живописность; экфрасис и интермедиальность и т.д.) и о его обратимости (экфрасис и

иллюстрация). Накоплен большой исследовательский материал на русском, английском и других языках.

По словам П. Дюбуа, экфрасис – это «нарративный *поэтический* дискурс, который часто претендует на то, чтобы быть моделью, или символом (*icon*), буквально, прошлых *и будущих* структур с целью объяснения того, чем они были, чем они будут, репрезентируя их *в отношении к назидательному нарративному дискурсу*, развитию героя» [7, с. 4]. Рассматривая экфрасис как тип текста, М. Рубинс упоминает «дискурс о пластических искусствах» [5, с. 48], но не уделяет специального внимания этому термину. Понятие «экфрастический дискурс» определяется нами как «участие произведений изобразительных искусств в порождении и рецепции литературного текста и художественного произведения в целом» [1, с. 96].

Из области сугубо научного знания экфрастическая поэзия переносится в сферу образовательную. Появляются хрестоматии и антологии стихотворений о живописи [3, 4]. Разрабатывается методика анализа экфрастической поэзии как составляющая интермедиального исследования в спецкурсах «Литература и живопись» [4], «Мировая литература и другие виды искусства» [2]. Такой анализ предполагает отношения между субъектами (художник – поэт – читатель), объектами (референт – произведение искусства – текст) и средой (действительность – изобразительное искусство – литература) [5, с. 46-47] как составляющими экфрастического дискурса.

Экфрастический дискурс в образовательной деятельности требует интеграции нескольких учебных дисциплин, развития разносторонних компетенций.

С одной стороны, это изучение истории изобразительного искусства в курсе «История мировой художественной культуры». Здесь акцент делается на отражении в произведении изобразительного искусства культурной эпохи и художественных стилей, биографии и творчества художника. Студенты сопоставляют известные искусствоведческие и публицистические экфрасисы изучаемых произведений, сравнивают их с самими произведениями по репродукциям.

С другой стороны, в курсе «История русской и зарубежной литературы» экфрастический дискурс изучается в контексте литературного процесса, в эволюции от античной до современной поэзии. Анализируется художественный экфрасис реально существующих и вымышленных произведений изобразительного искусства, связь экфрасиса с литературными жанрами (стихотворными и прозаическими), функции экфрасиса в эпосе, лирике и драме (в сюжете, композиции, хронотопе и системе образов), средства художественной выразительности и т.д.

При изучении языков (как русского, так и иностранных) экфрасис поможет активизировать образное мышление и память, будет способствовать развитию образной речи. Теоретические проблемы литературного перевода могут получить вариативное объяснение при анализе экфрастического перевода с визуального на вербальный язык. Практические задания предполагают анализ экфрасиса в художественных и нехудожественных текстах, составление развернутых рассказов о картине или скульптуре, включающих описание, анализ и толкование.

Экфрастический дискурс может и должен использоваться при подготовке журналистов и представителей других творческих профессий. Так, после изучения истории мировой литературы и искусства будущим журналистам в качестве творческих заданий предлагается создать собственные варианты экфрасиса в разных жанрах (анонс, рецензия, комментарий, эссе, статья). В ходе занятий по литературному мастерству студенты обсуждают собственные варианты экфрастического стихотворения, экфрастической новеллы или даже экфрастической драмы.

Дж. Хеффернан указывает на особую значимость словесных комментариев в современных художественных галереях и музеях изобразительных искусств [8, с. 8]. С одной стороны, возрастает роль слова в восприятии произведений живописи и скульптуры. С другой стороны, возрастает роль визуального восприятия: даже само слово становится не

столько услышанным, сколько увиденным. Особую роль в этих процессах играет компьютер с его визуальными и виртуальными возможностями. В этих условиях, несомненно, возрастает роль экфрастического дискурса в филологическом образовании.

Литература

1. Бочкарева Н. С., Гасумова И. И. Экфрастический дискурс в романе Трейси Шевалье «Дева в голубом» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология., 2011. – Вып. 1(13). – С.96-106.
2. Бочкарева Н. С., Табункина И. А., Загороднева К. В. Мировая литература и другие виды искусства: экфрастическая поэзия. – Пермь, 2012.
3. Живопись в русской поэзии: антология / [собр., сост. и изд. В.Н.Писаренко] – Одесса: Радость, 2001.
4. «Пусть живопись нас приютит…»: Русская поэзия о картинах и живописцах: хрестоматия к спецкурсу «литература и живопись». Ч.1. – Ижевск: Удмуртский университет, 2010.
5. Рубинс, Мария. «Пластическая радость красоты»: Экфрасис в творчестве акмеистов и европейская традиция. / Мария Рубинс. - СПб.: Академический проект, 2003.
6. Филострат. Картины. Каллистрат. Описание статуй / [пер., введ. и прим. С. П. Кондратьева]. – Томск: Водолей, 1996.
7. Dubois, Page. History, Rhetorical Description and the Epic. Cambridge: D.S.Brewer, 1982.
8. Heffernan, James A. W. Museum of Words: The Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2004.

УДК: 821.111

Bumbur Julia
Mariupol (Ukraine)
Frisby Pamela
Great Yarmouth (Great Britain)

IMAGES OF THE JEWS IN THE LITERATURE OF AMERICAN NATURALISM

The aim of this research is to analyze anti-Semitic stereotypes in the creative work of the American naturalist. We have chosen H. Garland, F. Norris and E. Wharton. These writers were born in the 1860s and ‘70s, came to maturity in the 1890s, constituted the major new force in American expression for several decades, and expressed anti-Semitic beliefs.

Norris is regarded as one of the architects of the American naturalistic novel at the turn of the twentieth century. In works such as «McTeague: A Story of San Francisco» (1899), «The Octopus: A Story of California» (1901), and «The Pit: A Story of Chicago» (1903), Norris represented gritty aspects of life, such as poverty, degradation, and physical cruelty, which had previously been ignored in American literature [2].

Frank Norris racism, which includes one of the most vicious anti-Semitic portrayals in any major work of American literature, has long been an embarrassment to admirers of his best fiction. Of Norris seven novels, three have significant anti-Semitic elements: «Vandover and the Brute», «McTeague», «The Octopus». The foundation of his anti-Semitism, in D. Pizer’s opinion, lies in his belief that views other races both as inferior and as a threat to the Anglo-Saxon strain in America’s racial makeup. In dramatizing the Jew in this role he makes use of almost every negative stereotype in traditional anti-Semitic portrayal. Let’s take the depiction of Zerkow, the Polish Jewish junk dealer in «Mc Teague». In depicting his lust for gold as a pathological state and in also making him a Jew, Norris has slotted a Jew into a specific thematic role in order to take advantage of the anti-Semitic stereotypes associated with that role. Norris has managed to combine in the one figure the principal strands both of «classic» anti-Semitic stemming from the Shylock image and of almost all the principal manifestations of the late nineteenth-century resurgence of the prejudice [4, p. 15 – 27].

The short fiction of Hamlin Garland combines the principles of literary realism with the author's concern for oppressed Midwestern farmers in the decades following the American Civil War. The result is a closely-knit group of stories that illustrate the hardships of rural labor, debunking the myth of idyllic farm life that had prevailed in the United States since the country's inception. The stories, especially in his initial collection, «Main-Travelled Roads», also proved influential in their use of descriptive detail, their inclusion of Garland's populist political views, and their omission of the sentimental characters and plot devices that were common in the literature of the late 1800s. For all of these reasons, Garland is viewed as a seminal author whose impact is evident on a number of writers, including his immediate literary descendants such as Frank Norris and Stephen Crane, as well as twentieth-century authors like Sherwood Anderson, Sinclair Lewis, and John Steinbeck. A later collection of his short stories, «The Book of the American Indian», has also been praised for its progressive attitude toward the problems faced by Native Americans at the turn of the century. A prolific author, Garland also produced several well-respected autobiographical volumes and a series of Western adventure novels that made him a popular success but have been harshly criticized by scholars [3].

Garland was not deeply preoccupied by the Jewish presence in American society for much of his career. His writings contain few direct references to Jews; for this reason histories of American anti-Semitism seldom mention Garland. Nevertheless, he shared with many Americans of the period various misgivings about the role of the Jews in American life. He appears to have been like many Americans of his day – responsive to negative interpretation of the problem presented by the American Jew but unwilling to pursue his concern into overt expression of social activism.

D. Pizer examines two phases of Garland’s attitude toward the Jews. To the first phase belongs his novel «A Spoil of Office» (1892). Garland recalled that he wrote his novel of the farmer’s revolt in the late 1891 by cobbling together a discarded manuscript dealing with an Iowa youth and observations derived from his own recent travel and research. In the novel, Bradley Talcott, a young Iowa lawyer, is elected as a Democrat first to the Iowa legislature and then to Congress. He has met early in his career the attractive Grange speaker Ida Wilbur and started encountering her. In the course of the novel, she gradually discards her Grange-inspired nonpolitical stance for a full endorsement of Farmer’s Alliance and then Populist beliefs and activism, and by its close has both persuaded Bradley in the rightness of her new convictions and has accepted his proposal of marriage.

The principal model for the portrait of Ida was Mary Elizabeth Lease, a Populist leader. What is absent entirely in Garland’s portrait of Ida Wilbur is Lease’s pronounced reliance on the anti-Semitic strain in Populist belief and rhetoric. The writer might have found her racial beliefs embarrassing; or it may be a reluctance to complicate his depiction of a noble idealism fighting for an ideal cause.

The second phase of Garland’s reflection of contemporary anti-Semitic stereotypes, as D. Pizer points out, begins with his move to Boston in 1884. Garland’s observations about Jews in his diaries and autobiographies have several general characteristics. Although he appeared to have no close Jewish friends, he admired a number of Jewish acquaintances (for example, the British writer Israel Zangwill, the American poet Arthur Guiterman). He made some negative comments about Jews in the published works grouping them with other immigrant stock. Permanently settled in New York after 1916, Garland’s beliefs that Jews constitute a distinctive and undesirable element in American culture increase in frequency and intensity of expression. He indicated his support of additional measures to combat or limit the impact of Jews on American intellectual life, in particular, to restrict Jewish admission to Harvard. In his diary he wrote: «The Jews are gaining possession of courts, the law business, publishing, theatre moving pictures and by the weight of their numbers and wealth they will soon control the expression of opinion here…» [4, p. 11].

But surely we can’t call Garland an anti-Semite in any conventional sense of the word. He didn’t engage in anti-Semitic activities, he didn’t portray Jews negatively in his fiction. He just shared the belief that the Jews represented a problem and a danger to American society.

Edith Wharton, an American author and Pulitzer Prize winner, is known for her ironic and polished prose about the aristocratic New York society into which she was born. Her protagonists are most often tragic heroes or heroines portrayed as intelligent and emotional people who want more out of life. Wharton's protagonists challenge social taboos, but are unable to overcome the barriers of social convention. Wharton's personal experiences, opinions, and passions influenced her writing [1].

Edith Wharton's novels «The House of Mirth» and «The Professor's House» are richly nuanced examinations of the Jewish presence in America and thus occupy a central position in the study of their author's attitude toward the Jews. By the early twentieth century, when Wharton came on the scene, Jews of Germanic background were second generation Americans. But there were also the recently arrived East European Jews who appeared very much a threat to their social aspirations. This resentment is clearly seen in the portrayals of Simon Rosedale in «The House of Mirth» and Louie Marcellus in «The Professor's House». They are Americanized Jews, wealthy people with cultural interests. But a major thematic function of their Jewishness is to indicate the danger posed by a commercial ethic to traditional beliefs and ways of life.

Making a conclusion, it should be noted that anti-Semitism was a pervasive element in the thinking of many of the writers of the late 19th – early 20th centuries. For H. Garland it was largely a belief expressed principally in his diaries; to F. Norris and E. Wharton this problem seemed to be more important as it found its way into their fiction. But there is no doubt that the anti-Semitism of these writers shares a number of common elements.

Literature

1. Edith Wharton Biography // Cliffs Notes. – http://www.cliffsnotes.com/study_guide/literature/ethan-frome/edith-wharton-biography.html
2. Frank Norris Critical Essay // Twentieth Century Literary Criticism. Volume 155 / Ed. By L. Pavlovsky. – http://www.enotes.com/frank-norris-essays/norris-frank-79766
3. Hamlin Garland Critical Essay // Short Story Criticism. – http://www.enotes.com/hamlin-garland-essays/garland-hamlin
4. Pizer D. American Naturalism and the Jews. – University of Illinois Press, 2008. – 88 p.

УДК: 821.161.2

Гуляр Тарас
Київ

ПРАКТИКА ПРЕЦЕДЕНТНОГО ДИСКУРСУ І ЗАКОНОМІРНОСТІ ТЕРМІНОТВОРЕННЯ

Термінотворення підлягає практично тим же закономірностям, що й звичайне мовотворення. Тут теж діють закони метафори та метонімії, зсувів і видозмін у семантичному наповненні «зовнішньої форми» (О. Потебня) тощо. Чи не тому, наприклад, ті з науковців, котрі ще пам'ятають, що термін *пейзаж* походить від опису краєвидів лише *сільської* місцевості (бо ж і *пейзани* – то селяни), неохоче сприймають термін *міський пейзаж*. Але це словосполучення, що було спочатку *оксимороном,* унаслідок поступового семантичного розширення вже стало означати опис будь-якого відкритого простору, тобто термін перенесено і на міські краєвиди. І тут, як і в багатьох інших випадках, спрацював закон затуманення «внутрішньої форми» слова чи й словосполучення та розгортання на цій основі нових конотацій. *Трагедія, комедія, пастораль, сюжет, фабула, дактиль, амфібрахій, анапест, коломийковий дистих…* – історія походження цих та інших термінів буде історією переходу від дуже конкретних значень до узагальнених.

Трапляються й випадки прецедентні, що їх можна характеризувати такими термінами сучасних піар-технологій, як інформаційний привід чи бренд. Проілюструємо це прикладом утворення абсолютно некоректного (з сучасного погляду) терміна *вірш/поезія в прозі*

(прозою). Цей термін в українському літературознавстві постав, на мій погляд, унаслідок неадекватного перекладу та розвитку міжмовної полісемії. Що ж до позначуваних ним різноманітних форм *прозових ліричних мініатюр*, то запровадження такого типу письма вітчизняні літературознавці спочатку пов'язували з прецедентом «стихотворений в прозе» І. С. Тургенєва (1818–1883), далі звернули увагу на раніше написані тексти Шарля Бодлера (1829–1867), а згодом з'ясувалося, що сам Бодлер віддавав пальму першості своєму попередникові, поетові-романтику Алоїзіюсові Бертрану (1807–1841), єдина книжка якого «Gaspard de la Nuit: Fantaisies a la maniere de Rembrandt et de Callot (Ґаспар із Ночі: Фантазії в манері Рембрандта і Калло)» була видана посмертно (1842). На російську мову її перекладають і як «Ночной Гаспар…» а також – для посилення духу інфернальності – «Гаспар из Тьмы».

Симптоматично, що сам А. Бертран називав свої прозові мініатюри недовершеними *начерками, фантазіями*, а в передмові демонстративно відмовлявся від узагальнених теоретизувань щодо такої манери письма (якщо мистецтво – це Бог і любов, то вилущення його ідеї – від лукавого, вважав він, і переадресовував авторство *фантазій* Ґаспарові, таємничому персонажеві з пекла). І все ж прецедент узагальненої назви начерків таки з'явився – у Бодлера, який 1862 р. вперше опублікував цикл із шести творів «Petits poèmes en prose ou Le Spleen de Paris (Маленькі поеми в прозі, або Паризький сплін)». Однойменна книжка, видана посмертно (1869), містила як прозові парафрази віршованих текстів, так і оригінальні прозові мініатюри. Крім того, у збірках літературних есеїв Бодлера «Естетичні курйози» (1868) та «Романтичне мистецтво» (1869) йшлося про творчість близьких йому по духу митців, насамперед Ежена Делакруа й Едґара По. Згодом вийшли й Бодлерові переклади з Едґара По. Деякі зі стислих новел американського письменника («Сила Слів», «Тиша», «В смерті – життя») теж близькі до ліричних мініатюр.

І. Тургенєв (1818–1883), який, починаючи з 1847 р., жив здебільшого в Парижі, назвав цикл своїх мініатюр, написаних на схилі віку (1878–1882), «Senilia. Стихотворения в прозе». Первісний заголовок цього циклу – «Posthuma» – має, на думку однієї з сучасних дослідниць М. Рибіної, не помічену її попередниками проекцію: всі попередні прецеденти вийшли по смерті авторів, що на той момент визначило сприйняття циклів «poèmes en prose» як посмертних творів [3, 16]. Що ж до самих авторів циклів, надто ж французьких письменників як до, так і після Ш. Бодлера (Лотреамон, С. Малларме, Ш. Кро, А. Рембо, Т. де Банвілль), то вони, цілком очевидно, свідомо вдалися до таких визначень як насамперед до художніх *оксиморонів*, що допомагали «опрозовлювати» поезію та долати жорстку класицистичну регламентацію стилів. Водночас у слові *поезія* тоді ще досить відчутно зберігалась первинна етимологічна семантика (грецьк. ποίησις – творення, творчість). Отже, і «поеми в прозі» – це теж естетичні курйози (прецеденти, бренди, інформаційні приводи), вжиті як для загострення уваги читачів, так і для заземлення поезії (художньої творчості взагалі, на той час ще асоційованої переважно з віршованою), надання їй нового дихання, а водночас і визнання за прозою права на художність.

Із плином часу, зробивши свою справу, будь-яка парадоксальна курйозність притуплюється, оксиморон стає катахрезою (як, приміром, *червоне чорнило* чи *близька віддаль*). Зате на основі художніх прецедентів згодом постають і термінологічні.

Українською мовою назву Бодлерового циклу перекладають як «Малі поезії в прозі». З одного боку, це нібито ближче до французького оригіналу, а з другого – до російської трансформації (насправді в обох випадках – лише приблизно): *poèmes~стихо+творения~поезії/вірші*. На початку цих трансформацій первинне значення слова *поезія* (грецьк. ποίησις – творення, творчість) вже витіснялося такими термінами, як *белетристика (красне письменство), художня словесність*. А під *поезією* дедалі більше мали на увазі не літературний твір узагалі (як, наприклад, у гоголівському означенні *Мертвих душ – поема*), а лише віршовану мову.

Авторка єдиної поки що в Україні компаративістичної студії на тему «Типологія жанру поезії в прозі (французька та українська літератури кінця XIX – поч. XX ст.)» О. Бігун вважає, що сам термін «у вітчизняних довідкових та літературознавчих виданнях трактується двояко: «вірш у прозі, поезія в прозі»» [1, 7]. Віддаючи перевагу другому терміну (*поезія в прозі*), вона вживає його і в множині – *поезії в прозі*, а, йдучи за дослідниками переважно тургенєвського прецеденту, аж ніяк не піддає сумніву канонізовану тезу про поняття *поезія в прозі* як жанр. Насправді ж в українському літературознавчому дискурсі маємо не двояке, а ще більш розмите термінологічне гніздо: до щойно названих треба додати ще *вірш прозою, вірші в прозі, поезії в прозі.*

Нині поняття *поезія* та *проза* стосуються переважно форми, хоча ще Є. Маланюк розрізняв *поезію* (високе мистецтво) і *вірші* (ремісництво) [2, 105–113]. У такому розумінні лишався класичний, класицистичний та й романтичний значеннєвий ореол. Нині ж поняття *поезія* і *проза* стосуються переважно форми, хоча й досі нерідко навіть у наукових працях *поезію* плутають з *лірикою,* а *прозу* з *епосом* чи послуговуються цими термінами як синонімами. Не дивно, що цей різнобій переходить і в найновіші довідкові джерела. Інтернет-ресурсом *Вікіпедія* послуговується дедалі більша кількість користувачів, зокрема в освітній сфері, внаслідок чого постає нова хвиля поняттєво-термінологічної плутанини. У статті *Поезія* тут зазначено: «Часто поезія поєднується з іншими видами мистецтва, тоді виникають проміжні жанри на кшталт поетичного епосу, поетичної драми, поезії в прозі». Виходить, нібито *поезія* – вже навіть не літературний рід чи жанр, а вид мистецтва, але, поєднавшися з іншими видами, вона утворює лише «проміжні жанри». Тимчасом епос і драма ще від зародження були віршованими, а так званим *поезіям у прозі* в кожному конкретному випадку можна дати класичне жанрове визначення. Анонімний автор довідки у *Вікіпедії* наводить її джерела –«Літературознавчий словник-довідник» (за ред. Р. Гром'яка, Ю. Коваліва, В. Теремка) та «Літературознавчу енциклопедію» (авт.-уклад. Ю. Ковалів), хоча дослівно таких формулювань у цих виданнях немає. Натомість слушно стверджується, що смислове навантаження терміна *поезія* видове порівняно з родовим терміном *лірика*.

Не позбавлені плутанини й деякі попередні енциклопедичні положення, про що ми вже писали, зокрема і в «Філологічних студіях молодих учених» [4].

Література

1. Бігун О. Типологія жанру поезії в прозі (французька та українська літератури кінця XIX – поч. XX ст.) [Електронний ресурс] / О.А. Бігун / Автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.01.05. – Режим доступу: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1378/1/%D0%91%D1%96%D0%B3%D1%83%D0%BD%20%D0%9E.%20%D0%90..pdf
2. Маланюк Є. Книга спостережень. Статті про літературу Євген Маланюк / Упоряд. Г.Сивоконя. – К.: Дніпро, 1997. – 430 с.
3. Рыбина М. С. Senilia. Стихотворения в прозе И. С. Тургенева и Гаспар из Тьмы А. Бертрана: поэтика жанра. / М. С. Рыбина / Автореф. дис. … канд. филол. наук, 10.01.01. – Русская литература. – Москва – 2011 / http://www.msu.ru/
4. Гуляр Т. Б. Лірична проза / прозова лірика: канон та деканонізаця / Т. Б. Гуляр // Філологічні студії молодих учених : Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (18 листопада 2011 р.). – Маріуполь: МДУ, 2011. – С.22–23.

УДК: 82.091:821.111(73)+821.161.2

Дуброва Оксана
Бердянськ

СЕМІОТИЧНИЙ ПРОСТІР АРХЕТИПНОЇ ПАМ'ЯТІ В ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЕЗІЇ ВОЛТА ВІТМЕНА ТА БОГДАНА-ІГОРЯ АНТОНИЧА)

У сучасній літературі відомо чимало наукових розвідок, присвячених аналізу творчої спадщини Волта Вітмена (праці Н. Абієвої, М. Анастасьєва, Т. Венедиктової, В. Демецької, М. Мендельсона, Т. Михед, О. Старцева) та Богдана-Ігоря Антонича (роботи Ю. Андруховича, Ю. Коваліва, В. Махна, О. Пономаренко, Е. Соловей, Л. Стефановської та ін.), проте запропонована нами тема ще не досліджувалася у компаративному аспекті, тому актуальною літературознавчою проблемою наразі є вивчення поетичного доробку досліджуваних митців крізь призму семіотичного простору архетипної пам'яті.

Мета роботи – проаналізувати семіотичні кореляти архетипної пам'яті в художній спадщині Волта Вітмена і Богдана-Ігоря Антонича.

Предметом дослідження постає семіотичний простір архетипної пам'яті у площині творчості американського й українського поетів та реалізація семіотичних адекватів архетипної пам'яті (архетипних значень, символів та образів), закладених у текстах досліджуваних творів.

Об’єктом дослідження слугують збірки поезій Волта Вітмена «Листя трави» («The Leaves of Grass») та Богдана-Ігоря Антонича «Привітання життя» (1931), «Велика гармонія» (1932 – 1933), «Три перстені» (1934), «Книга Лева» (1936), «Зелена Євангелія» (1938), «Ротації» (1938).

Інтерес до вивчення феномену архетипної пам'яті пов'язаний з шерегом взаємопов’язаних обставин. Сучасна діяльність людства становить переплетіння різних реальностей, під час яких відбувається становлення власної художньої тематики, оновлення та модернізація художньої свідомості, презентація власної логіки існування, відродження та декодування архаїчних змістів, що робить можливим вести дослідження у цілком нових літературознавчих площинах.

Архетипна пам'ять при цьому виступає як берегиня різноманітних архаїчних змістів (культурних смислів та значень), яка у процесі взаємодії створює з них складну символічну картину сучасної художньої літератури. І це природно, бо символ завжди сприймається як деякий зміст, котрий стає тлом для розгортання іншого, як правило, більш цінного культурного змісту, що виявляється, перш за все, в художній творчості. Остання ж, скориставшись думкою О. Астаф’єва, «незалежно від багатства її конкретних інтерпретацій, символізує собою ідею «стику» знаку і значення, зображеного і вираженого, емоційного й раціонального у проекції на закономірності самої виражальності,…. де законам еволюції знакових явищ притаманна ступінчаста діалектика, пов’язана із специфічною функцією тих чи інших знаків у різних стилях, ця стильова закономірність виступає на різних рівнях заміщення реальних об’єктів знаками і лише таким чином виявляє себе в усій повноті за допомогою переважно архетипних образів та символів» [2, с. 196].

Це й призводить до появи у красному письменстві «реанімованих» та модернізованих архетипів та символічних рядів, що стало вельми актуальним та популярним наразі. А підвищений інтерес Вітмена та Антонича до архетипної пам'яті був обумовлений кризовим станом суспільства, в якому спостерігався розрив столітніх зв’язків, відрив від національних коренів, забуття традиційних цінностей. Криза сучасної їм художньої свідомості змусила поетів звернутися до соціально-історичного досвіду, транслятором якого і стала для них архетипна пам'ять.

Тож звернення Волта Вітмена та Богдана-Ігоря Антонича до архетипів минулого стало цілком закономірним явищем, яке заслуговує на детальне вивчення. Воно пов’язане зі створенням цілісної картини людського буття, формуванням правильного його сприйняття,

гармонійного співіснування з природою та навколишнім середовищем, що, у свою чергу, постійно збагачується досвідом предків, закодованим в архетипній пам'яті.

Наприклад, солярні архетипні образи та символи відігравали важливу роль у формуванні поетичної свідомості досліджуваних митців. Сонце для них було життєдайною силою, символічним утіленням божественного. У творчості українського поета спостерігаємо активну присутність та своєрідну інтерпретацію солярних образів, мотивів, алюзій практично у кожному вірші. Антонича взагалі можна назвати «сонцепоклонником», бо сам поет стверджував, що він – «п'яний дітвак із сонцем у кишені» [1, с. 81], який «сонцеві життя продавши / за сто червінців божевілля, / захоплений поганин завжди, / поет весняного похмілля» [1, с. 84], народжений «під вільхами і сонцем» [1, с. 185]. Солярну символіку в українців мав хліб, округлі предмети, що знайшло яскраве відображення у ліриці Богдана-Ігоря Антонича («червоним сонця веретеном / закрутить молоде хлоп'я» [1, с. 101], «свячене сонце в короваю» [1, с. 103], «ось ранок синім возом їде / і сонця сніп в село везе» [1, с. 104], «стіл ясеновий, на столі / слов'янський дзбан, у дзбані сонце» [1, с.105]). Він звертався до Сонця, надаючи йому то часових ознак («Кружалом сонце покотилось / назустріч місяцеві й тьмі» [1, с. 93]), то підсилював образ світила порівнянням («Як ватра, сонце догоріло, / пожаром очі обпекло» [1, с. 93]), а то використовував як складну метафору («Сонце з батогом проміння вогняний погонич» [1, с. 67], «Солом'яні, руді, мутні краски / вже осінь пензлем сонця по городі / розкидує…» [1, с. 49]). Відтак солярні мотиви, образи й топоси, їх символіка, що беруть початок у міфології та християнській традиції, вдало синтезуючись у творчості українського митця («Ходить сонце у крисані, / спить слов'янськеє Дитя. / Їдуть сани, плаче Пані, / снігом стелиться життя» [1, с.105]), творять серцевину його поетики.

Сонце як джерело життя та тепла на землі – провідний образ у поетичному доробку Волта Вітмена («Сяй, Сонце! Сяй! / Теплом своїм нас зігрій!» [3, с. 95]). Архетипний образ Сонця у творах митця завжди мав позитивну емоційну експресію, яка підкреслювала красу та довершеність простих людей («Бороди у юнаків виблискують, довге волосся намокло…, / Юнаки на хвилях лежать, животами до сонця біліють…» [3, с. 28], «Сонце лягає на чорні лискучі кучері й вуса, на чорні руки / та ноги, довершені й прекрасні» [3, с. 29]).

Архетип Землі також став наскрізним у творчості як Вітмена, так і Антонича. Поети вірили, що, глибоко розуміючи Землю, природу, їх закони та відносини з навколишнім світом, перейнявши у природи, у «молодших родичів» норми моралі та гармонійного співіснування, можна відродити духовну та культурну міць народу.

Для Волта Вітмена Земля й природа у цілому стали своєрідним стрижнем, основою не лише всього живого, а й тих знань та мудрості, що закарбовані у кожнім камінці, стеблині, пташині чи тварині: «Земля не набридне ніколи, / На перший погляд груба земля, незрозуміла й німа на перший / Погляд, Природа груба й німа, / Та не ремствуй, а далі йди, там заховані є дива, / Заприсягаюсь тобі, там є невимовні дива» [3, с. 72].

З-поміж згаданих архетипних образів вагоме місце займає й архетип Води. Водяна стихія була близька обом авторам, які через «водяні» архетипні образи досить вдало виражали ідею субстанційної єдності духовного Бога і світу різноманітних матеріальних проявів.

Тож загалом художня творчість становить символічну систему, що виступає посередником між людиною та навколишнім середовищем. Вона виконує функцію структурування інформації про зовнішній світ. Відповідно, різні народи можуть по-різному виконувати цей відбір, проте структура його залишається постійною для всього людства – символи та образи, закодовані в художньому просторі існування людини є спільними, тобто загальними. У свою чергу Волт Вітмен та Богдан-Ігор Антонич вдало скористалися цими символами та прадавніми архетипами для введення читача у сферу міфічної реальності з метою наближення його до споконвічних традицій минулого, поєднання сучасного досвіду з досвідом минулих поколінь саме через архетипну пам'ять.

Література

1. Антонич Б. І. Велика гармонія: (Модерністична поезія XX ст.) / Б. І. Антонич– К.: Веселка, 2003. – 305 с.
2. Астаф'єв О. Образ і знак. Українська емігрантська поезія у структурно-семіотичній перспективі / О. Астаф'єв. – К.: Наукова думка, 2008. – 269 с.
3. Уїтмен У. Листя трави / У. Уїтмен. – К.: Дніпро, 1969. – 150 с.

УДК: 372.882(043)

Евстратова Ольга
Мариуполь

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Тестовые задания сегодня все шире используются в современной системе образования, что обусловлено простотой и удобством их применения, универсальностью и объективностью оценивания знаний. Огромный интерес педагогов к тестовым технологиям объясняется также процессами глобализации в сфере образования, благодаря которым представилось возможным перенять опыт зарубежных коллег в использовании данной технологии. Идти в ногу с современными разработками особенно важно для высших учебных заведений. Однако эта форма работы имеет ряд специфических особенностей, особый алгоритм подготовки и проведения тестирования, что и обуславливает актуальность изучения данной темы.

Педагогическое тестирование – это форма измерения знаний учащихся, основанная на применении педагогических тестов. Тест – кратковременное технически сравнительно просто составленное испытание, проводимое в равных для всех испытуемых условиях и имеющее вид такого задания, решение которого поддается качественному учету и служит показателем степени развития к данному моменту известной функции у данного испытуемого; в психологии и педагогике - стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также знаниях, умениях и навыках испытуемого [3].

Для того, чтобы получить объективные результаты, необходимо соблюдать следующие этапы конструирования педагогического теста: определение цели тестирования, выбор вида теста и подхода к его созданию; анализ содержания учебной дисциплины; определение структуры теста и стратегия расположения заданий; разработка спецификации теста, выбор длины теста и времени его выполнения; создание предтестовых заданий; отбор заданий в тест и их ранжирование согласно выбранной стратегии предъявления на основании авторских оценок трудности заданий; экспертиза содержания предтестовых заданий и теста; экспертиза формы предтестовых заданий; переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы; разработка методики апробационного тестирования; разработка инструкций для студентов и преподавателей, проводящих апробацию теста; проведение апробационного тестирования; сбор эмпирических результатов; обработка результатов выполнения теста; интерпретация результатов обработки в целях улучшения качества теста; коррекция содержания и формы заданий на основании данных предыдущего этапа; оптимизация порядка расположения заданий в тексте; установление норм теста и создание шкалы для оценки результатов испытуемых [1, с. 45].

Тесты по истории зарубежной литературы должны отвечать следующим показателям качества тестовых заданий:

1. *Валидность* (адекватность целям проверки). При составлении задания выделяются существенные и несущественные признаки элементов знаний. Существенные признаки закладываются в эталонный ответ. В другие ответы закладываются несущественные признаки с учетом характерных ошибок.

2. *Определенность.* После прочтения задания каждый учащийся понимает, какие действия он должен выполнить, какие знания продемонстрировать. Если учащийся после прочтения задания правильно действует и отвечает, задание считается определенным.

3. *Простота.* Формулировки заданий и ответы должны быть четкими и краткими. Показателем простоты является скорость выполнения задания.

4. *Равнозначность.* При составлении тестов в нескольких вариантах равнозначность определяется стабильностью по вопросам во всех вариантах одного и того же задания.

При составлении комплекса заданий по истории зарубежной литературы рекомендуется сочетать различные виды тестовых заданий:

1. *Избирательные тесты* - задания с выбором ответов (закрытые задания).

а) задания с выбором одного или нескольких правильных ответов;

б) задания с выбором одного неправильного ответа;

в) задания перекрестного выбора - на установление соответствия;

д) альтернативные тесты с двумя ответами на вопрос (один ответ верен, другой - содержит ошибку);

е) тесты идентификации, в которых в качестве ответов приводятся графики, схемы, чертежи и т.д.

2. *Задания с открытым ответом* предполагают самостоятельный поиск правильного ответа.

а) задания на завершение (дополнение) высказывания;

б) задания на установление правильной последовательности.

Применение тестовых технологий на уроках литературы имеет некоторую специфику: кроме традиционных заданий можно использовать клоуз-тесты: нужно вставить в отрывок из текста пропущенные слова (особенно интересно это при изучении поэзии) и ченч-тесты (найти слово, которым подменено авторское, и восстановить оригинальный текст)[2].

При выборе форм работы на занятиях по истории зарубежной литературе следует помнить, что тестирование имеет ряд преимуществ:

1. они не столь объемны, как традиционные, однако в каждый пункт теста можно ввести не одно, а много понятий, за счет чего информационная емкость задания повышается;
2. обеспечение стандартизации;
3. тестирование ставит всех учащихся в равные условия, практически исключая субъективизм преподавателя;
4. позволяют оценить знания всех студентов, включая тех, кто не получил оценку за работу на семинарском занятии по причине объективных (нехватка времени) или субъективных (индивидуальные психологические характеристики студента) факторов;
5. способствуют развитию логического мышления, внимательности, умения выделять главное;
6. могут быть эффективной формой самоконтроля знаний (тестовые задания для самопроверки);
7. возможность использования на любом этапе обучения (например, в конце лекции; на семинарском занятии; как составляющая часть модульной контрольной работы; при проведении олимпиады);
8. систематичное проведение тестов обеспечивает постоянный контроль знаний, мотивирует студентов к более тщательной подготовке, так как предусматривает комплексное изучение материала;
9. разработка студентами тестовых заданий по литературе углубляет знания по изучаемым темам и способствует улучшению качества методологической подготовки будущих преподавателей;
10. возможность дифференцированного подхода к студентам (возможность выбирать задания разных уровней сложности).

Однако тестирование имеет и ряд недостатков:

1. исключение из процедуры контроля устного речевого компонента;

2. тест не позволяет проверять и оценивать высокие, продуктивные уровни знаний, связанные с творчеством;

3. в тестировании присутствует элемент случайности (случайная ошибка, угадывание ответа, невнимательность);

4. необходимость принятия специальных мер по обеспечению конфиденциальности тестовых заданий.

Итак, преобладание преимуществ тестовых заданий над их недостатками позволяет констатировать целесообразность их применения на занятиях по истории зарубежной литературы. Однако следует отметить, что наиболее эффективным является использование комплексных тестов, содержащих различные виды заданий, обязательно включая вопросы открытого типа, так как они исключают фактор угадывания правильного ответа, дают студенту возможность наиболее полно осветить проблему. Специфика предмета состоит в том, что некоторые вопросы предполагают оценочность суждений, неоднозначность трактовки (например, образов персонажей или жанра литературного произведения), поэтому применение тестов должно носить скорее вспомогательный характер, являться инструментом быстрой диагностики знаний студентов, чем основной формой контроля.

Литература

1. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. – М.: Логос, 2002. – 158 с.
2. Клопкова Ю. Н. Тестовые технологии на уроках русского языка и литературы. – [Электрорнный ресурс]. – Режим доступа : http://www.openclass.ru/blogs/ 91841
3. Словарь педагогических терминов. – [Электрорнный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vseslova.com/pedagog/

УДК: 821.09

Кеба Александр
Кам'янець-Подільський

МОДЕРНИСТСКИЙ НАРРАТИВ КАК ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

При всех существенных различиях, имеющих место в трактовке и дефиниции понятия «дискурс», почти всегда в его научной дескрипции так или иначе отмечается коммуникативный аспект. В литературоведческом преломлении наиболее точным кажется определение данного понятия, предложенное В. И. Тюпой: «термином «дискурс» именуют коммуникативное событие, то есть неслиянное и нераздельное со-бытие субъекта, объекта и адресата некоторого единого (хотя порой и весьма сложного по своей структуре) высказывания…» [1, с.55].

Последняя часть этого определения («единого… хотя… сложного») особенно важна применительно к дискурсу модернистской прозы. В свое время было сломано немало копий, дабы доказать «хаотичную» природу произведений Джойса, Кафки, Пруста… Теперь представляется очевидным, что в этом кажущемся хаосе была своя логика и обусловленность. Неслучайно обрела такую популярность Джойсовская амбивалентная контаминация «chaosmos». Столь же закономерной выглядит реверсивная экстраполяция выражения «эпистемологическая неопределенность», поначалу применявшегося сугубо к постмодернистским явлениям, и на модернизм. Авторская «неуверенность» относительно сущности бытия и предназначения человека, сомнения в возможности абсолютных истин и окончательных решений предопределяют и типологические черты в поэтике модернизма, проявляясь в структуре образа персонажа (недетерминизм поведения, отсутствие традиционных способов характеризации и т. п.), особенностях сюжетологии и архитектоники произведений (ослабленность действия, мотивный принцип организации

повествования, усложненность хронотопной структуры), повышенной роли словесно-семантического наполнения текста.

Модернистская проза в ее классических вершинных образцах становится по определению дискурсивной: в ней ничего не дано заранее, читателю здесь предлагается превратиться в активного со-творца художественного смысла, стать необходимым звеном в коммуникативной цепи эстетического со-бытия.

Наглядным примером отмеченных особенностей модернистского художественного дискурса может быть роман В. Фолкнера «Авессалом, Авессалом!» (1936).

Произведение начинается пространным повествовательным фрагментом (два предложения, представляющих собой с лингвистической точки зрения сложное синтаксическое целое на полторы страницы книжного текста), в котором эмбрионально присутствуют, во-первых, все основные субъекты повествования; во-вторых, дается указание на временные рамки рассказываемой истории; в-третьих, концентрировано выражена центральная смысловая коллизия произведения; в-четвертых, акцентирована нарратологическая ситуация перманентной коммуникативности и повторяемости; наконец, в-пятых, криптографирована «свернутая» мировоззренческая установка автора. Приведем только часть этого фрагмента, выделяя – в плане только что сказанного – полужирным курсивом наиболее значимое: «…напротив ***Квентина*** сидела ***мисс Колдфилд*** в своем вечном трауре – она носила его ***уже сорок три года*** – по сестре ли, по отцу или по немужу – ***этого не знал никто***; <…> она мрачным, измученным, полным изумления голосом ***все говорила и говорила*** – до тех пор, пока отказывал слух, а ***слушатель терял нить*** и окончательно ***переставал что-либо понимать***, между тем как ***давно умерший предмет ее бессильного, но неукротимого гнева***, спокойный, безобидный и небрежный, возникал из терпеливо сонного торжествующего праха, словно пробужденный к жизни этим негодующим ***повтором….»*** [4, p. 1–2; 2, с.345] (выделено нами. – А.К.).

Названный в этом фрагменте «давно умерший предмет» (в оригинале «long-dead object»), точнее, по сути, не названный, а предельно скрытый, завуалированный, – центральная фигура романа, персонаж по имени Томас Сатпен. Это именно фигура, а не действующее лицо. Непосредственное, физическое присутствие Томаса Сатпена на страницах романа столь незначительно, что его романный статус приближается к внесюжетному персонажу. Он как был в начале романа загадкой, так и сходит с его страниц загадочной фигурой, хотя описание его трагически-нелепой смерти приходится примерно на середину текста. Фактически все персонажи романа только и говорят о Сатпене, всесторонне обсуждая историю его жизни как Великого Проекта (Grand Design). Этот проект начинается с появления никому неизвестного «наглеца» в городе Джефферсоне, включает постепенное признание его выдающейся личностью, богатейшим человеком округа, героем войны, а заканчивается жестоким фиаско в попытках создания новой семейной династии, гибелью Томаса Сатпена от рук своего самого верного слуги и описанием единственного полоумного отпрыска несостоявшейся великой фамилии.

Фрагментарность как основной принцип изложения этой своеобразной семейно-исторической саги подкрепляется как бы «незапрограммированным» включением в повествование всё новых и новых рассказчиков. В романе создается специфическая многоплановость: главный объект все время попадает в рамку, общий текст включает в себя множество субтекстов-рассказов, вследствие чего рамочность повествования становится основой его художественной структуры. Глубинный смысл такой структуры заключается в том, чтобы выразить идею нескончаемой многозначности, «неопределимости» главного объекта повествования, а предельно обобщая, – человека вообще и истины как таковой.

Сомнения и чувство неопределенности по поводу рассказываемого выражают едва ли не все рассказчики в романе, а мисс Роза Колдфилд – первый рассказчик («первый» – не по фабульной хронологии событий и не по значимости в системе персонажей, а в силу очередности появления в тексте) – не просто излагает историю Томаса Сатпена Квентину Компсону, который потом, услышав еще несколько версий, становится рассказчиком для

своего университетского товарища канадца Шрива, но предлагает увековечить ее именно печатным словом: «…северяне давно уже позаботились о том, чтоб на Юге молодому человеку нечего было делать. Поэтому вы, быть может, займетесь литературой, как многие нынешние благородные дамы и господа, и, быть может, в один прекрасный день вспомните и напишете об этом…» [4, p. 3; 2, с. 347]. Она же говорит о своем рассказе как об «изобретении» или «сочинении», используя глаголы «invent», «create»: «кто станет со мною спорить, если я скажу: А вдруг я сама его придумала, сочинила? Я знаю лишь одно: на месте господа бога я сотворила бы из этого бурлящего потока, что мы зовем прогрессом, какую-нибудь вещь…» [4, p. 109; 2, с. 463]; в другом месте: «…мы говорили как бы на совершенно разных языках, и даже самые простые слова, которыми нам приходилось каждый день обмениваться, выражали мысли и намерения, имевшие даже меньше общего, чем звуки, какие издают звери и птицы. Но я вам ничего такого не скажу. … Да. Вы скажете (или подумаете), что я уже тогда…» [4, p. 113–114; 2, с. 471]. Как видно из этих цитат, помимо рамочности повествования, которая служит важнейшим фактором саморефлективности и усиливает ощущение самопорождаемости текста, в самой истории постоянно акцентируется творческая интенция, потенциал ее превращения в художественный текст. Кроме того, текст романа пронизан мельчайшими коммуникативными цепочками, неустанными попытками героев установления контакта, которые всякий раз наталкиваются на несовпадения, неточности, несвоевременность и т. п.

Таким образом, именно нарративная структура романа Фолкнера выявляет его дискурсивную природу. В такого рода художественной структуре обнажается опыт модернистского осознания феномена множественности, ускользаемости действительности, плюралистичности и фрагментарности человеческого «Я», относительности жизненного опыта личности, эпистемологической неопределенности авторской позиции.

Литература

1. Тюпа В. И. Художественный дискурс: (Введ. в теорию лит.) / В.И. Тюпа. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2002 (Твер. гос. ун-т. Филол. фак.). – 80 с. – (Серия «Лекции в Твери» / М-во образования Рос. Федерации. Рос. гос. гуманит. ун-т, Твер. гос. ун-т) (Литературный текст: проблемы и методы исследования. Приложение).
2. Фолкнер В. Авессалом, Авессалом! : роман / В. Фолкнер // Фолкнер В. Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Художественная литература. – Т. 2. – 1985. – С. 345–669.
3. Фолкнер У. Статьи, речи, интервью, письма / У. Фолкнер / Сост. и общ. ред. А. Н. Николюкина / Пер. с англ. — М. : Радуга, 1985. — 488 с.
4. Faulkner W. *Absalom, Absalom!* : [роман] / W. Faulkner. – NY : Vintage international, 1990. – 316 p.

УДК: 821.112.2.09(436)

Кеба Дарія
Кам’янець-Подільський

ДИСКУРС ПРОВИНИ В РОМАНІ Ф. КАФКИ «ПРОЦЕС»

Проблема провини є центральною для всієї творчості Кафки. Спроби вирішення цієї проблеми було розпочато в межах єврейської релігійної есеїстики, зокрема Г. Шолемом, В. Беньяміном, М. Бродом (Див.: [1, с. 333 і далі]). Всі вони вказували на Кафкове звернення до біблійної і талмудичної традиції і відповідно до специфіки жанру есею часто-густо подавали надто суб’єктивні інтерпретації окремих сюжетних епізодів з творів письменника (порівн., наприклад, визначення Кафки М. Шолемом як «кабаліста-єретика»). Найбільш продуктивним шляхом з’ясування адекватної позиції автора слід вважати опору на тексти його творів із використанням методики «пильного читання».

У романі «Процес» специфіка сюжету, що тяжіє до умовно-символічної трансформації, й особливості предметно-художньої зображальності, в якій домінує асоціативна символіка, вказують на те, що для автора важлива не конкретна провина героїв, а провина як екзистенціально-психологічний феномен. Герой засуджений не судом, в якому можна відчитати якісь конкретні соціально-історичні ознаки, але анонімним обвинувачем.

Дискурс провини розгортається Кафкою насамперед у контексті проблеми змісту людського життя і призначення людини. Кафка парадоксально загострює цю проблему в такий спосіб, що позбавляє ситуації, в яких опиняються його герої, визначеності і ставить їх перед відсутністю проблеми вибору як такої. Йозеф К. начебто й не усвідомлює того, що з ним відбувається. Він навіть не бажає задуматися, що йому інкримінують. Про вину персонажа знає, здається, тільки автор, але він не надає «несвідомому» персонажеві ніякої допомоги, оскільки, за Кафкою, людина завжди сама має осягнути своє становище.

Релігійно-філософський зміст провини полягає у незнанні людиною істини, нерозумінні сенсу життя, індивідуально-особистісної відповідальності за свою долю і долю світу. Кафка постійно пише про це у своїх щоденниках, проговорюється в листах чи «розмовах». Натомість у художніх текстах така постановка проблеми "приховується", виводиться у підтекст. Хоча є у Кафки і тексти (найчастіше невеликі за обсягом, виконані у жанрі, наближеному до древніх притч), де мотив безнадійності, втрати світла на шляху до істини акцентується у безпосередніх зверненнях до читача, як, наприклад, у фрагменті «Пасажири залізниці». Персонажі цієї міні-притчі перебувають у тунелі після залізничної катастрофи, вони ледве розрізняють в кінці тунелю світло, але дійти до нього неспроможні.

У розробці проблеми провини в романі «Процес» можна виділити, принаймні, два рівні: відповідні рефлексії персонажів і власне сюжетно-образний план твору. Практично кожний герой дає свою інтерпретацію провини: стражник схиляється до поділу людей на винних і невинних, адвокат Гульд подає розгорнуте судження про Закон і "несамотність" людини в процесі, священик говорить про суд як необхідність. Але жодна з цих ідей не отримує повного і однозначного схвалення, скоріше, навпаки: всі вони так чи інакше виявляють свою однобічність, спростовуються або набувають протилежного змісту. Не підтверджується в романі й ідея причинно-наслідкового зв'язку між гріхом і неминучим покаранням. Тут Кафка явно відсилає читача до книги Іова. Подібно до друзів біблійного персонажа, ті, хто знає про процес Йозефа К., пропонують йому шукати причину покарання в якомусь конкретному гріху, про який він, очевидно, забув. Але сюжет твору не дає позитивної відповіді на таку постановку питання. Адже про провину К. так нічого не буде сказано аж до самої його смерті. Відтак проблема залишається відкритою. Роман закінчується невизнанням героєм своєї провини, при цьому звинувачення йому так і не висувається. Натомість перед смертю герой Кафки відкриває для себе існування Вищої сили й людини, яка здатна співчувати.

Вельми істотним у дискурсі провини в романі є уподібнення Йозефа К. Адамові, «людині взагалі» (суттєво, що арешт героя відбувається в п'ятницю, у шостий день тижня за єврейським календарем, коли була створена людина). Це переводить проблему у площину загальної провинності («провинності всіх»). В орбіту провини в міру розгортання розповіді втягується усе більше персонажів: стражників карають побиттям різками як винних, фрау Грубах звинувачує фройляйн Бюрстнер у розпусті, навіть діти зображені в романі «з обличчями дорослих бандитів». Деякі деталі в описі зовнішності персонажів (наприклад, перетинки на руках Ліни) говорять про демонологічну природу суду.

Особливо важливим для розуміння проблеми провини є зіставлення трьох портретів Суддів. Суддя як жива людина жодного разу не з'являється на сторінках твору. Симптоматично, що зовнішність одного з суддів уподібнена до образу Христа (на картині він написаний із червонуватим ореолом над головою, а Христос із червоним німбом зображувався в момент перед стратою). А якщо зважити, що й сам Йозеф К. уподібнений Христу (в романі йому тридцять років), то виходить, що і той, хто обвинувачує, і той, кого обвинувачують, подібні один до одного. Таке амбівалентне поєднання протилежностей

свідчить про глибоке розуміння Кафкою біблійної традиції, у якій Христос є і жертвою і суддею одночасно.

Ще один істотний образ, через який розкривається проблема вини, – образ воріт, що має знову ж таки біблійне походження. Якщо в традиційному тексті ворота являють собою своєрідний «фільтр», що відсіває грішників, то Кафка тут не загострює увагу на проблемі провини, проблемі поділу людей, але створює багатозначний образ «помилкових дверей», дверей, за якими немає порятунку. Образ воріт акцентує тему вибору. Навіть винній людині у романі залишена свобода вибору. Відтак можемо говорити, що образ воріт у Біблії має щонайменше два значення: ворота відокремлюють грішників від праведників, ворота – знак особистого вибору людини. Кафка з цих двох значень акцентує насамперед друге.

Найбільш значна подія роману «Процес» відбувається в Соборі. Тут К. зустрічає людину, до якої відчуває найбільшу довіру. Сакральний простір акцентує тему складного поєднання в житті божественного й людського. Героєві імпонує священик як людина. Він у романі зображений саме як співчуваюча людина. Але водночас священик – представник суду; він розповідає героєві притчу, один із висновків якої полягає в тому, що слід приймати добро й зло як необхідність. Ця ідея вірна з погляду вічності, Абсолюту, але з погляду людини, «яка хоче жити», вона втрачає свою значущість. В образі священика К. знаходить людину, якій може довіряти, але, з іншого боку, вустами священика говорить істина вічності, яка Йозефові К. недоступна.

Проблема провини ставиться Кафкою і в контекст людської психології, зокрема почуття страху, що властиве більшості персонажів автора. Але при описі страху Кафка не користується можливістю проникнути у внутрішній світ героя, віддаючи перевагу опосередкованим засобам психологізму – атмосфера страху передається за допомогою жестів, поглядів, рухів людини. Кафка загалом позиціонував себе як «непсихологічний» письменник. Симптоматичним видається запис у його щоденнику: «Востаннє психологія!» [2, т.3, с. 17] Думка про те, що внутрішній світ людини "закритий" для інших, акцентована у листі Кафки до товариша дитинства О. Поллака: «Що знаєш ти про мій біль і що я знаю про твій?» [2, т. 3, с. 474.]. Як слушно відзначає англійський літературознавець Д. Мідглі, для Кафки (як і для інших модерністів) характерним є зображення непідвладних психічних станів шляхом візуалізації їх як зовнішніх, а відтак відкритих для опису [4, с. 116.]. Тому виняткового значення набувають деталі видінь і сновидінь, змішування образів пам′яті, уяви, фантазії тощо.

Таким чином, проблема провини в романі «Процес» має амбівалентний смисл. Відштовхуючись від її біблійного трактування, Кафка виводить розповідь на рівень художньої багатозначності: кожний персонаж роману має своє уявлення про свободу й неволю, провину й невинність. Дискурсуючи різні погляди на природу провини й невинності, Кафка ставить проблему в контекст духовних шукань людини у XX столітті. Відтак концепція провини людини в романі в буквальному сенсі слова проблематизується, не маючи жодних підстав для остаточного вирішення.

Література

1. Брод М. Отчаяние и спасение в творчестве Франца Кафки / Макс Брод // Брод М. О Франце Кафке. – СПб. : Академический проект, 2000. – С. 333-395.
2. Кафка Ф. Собр. соч. в 3-х томах / Франц Кафка. – М. : Худож. лит.; Харьков: Фолио, 1994.
3. Kafka, Franz. Das erzählerische Werk. II. Der Verschollene (Amerika). Der Prozeß. Das Schloß / Franz Kafka. – Berlin : Rütten & Loening, 1988. – 896 s.
4. Midgley D. The word and the spirit: Explorations of the irrational in Kafka, Döblin and Musil / David Midgley // Modernism and the European Unconscious. – Cambridge, 1990. – P. 115-131.

УДК: 821.09

Кеба Татьяна
Каменец-Подольский

ДВА ВАРИАНТА ПОЭТИЧЕСКОГО ИМПРЕССИОНИЗМА: И. АННЕНСКИЙ И О. УАЙЛЬД

Об импрессионистической доминанте поэтического или прозаического произведения говорят в том случае, когда основу его художественной образности составляют определенные впечатления или настроения, изменчивые ощущения и переживания. Импрессионистический дискурс вырастает из опоры на чувственный образ, возникающий при взгляде на предмет, вследствие стремления ухватить именно начальное впечатление от предмета или обозначить его бросившейся в глаза деталью. Это позволяет увидеть и запечатлеть изменчивость окружающего мира, его динамику, развитие. И. Корецкая считает, что поэты используют средства импрессионистской поэтики для раскрытия динамики и состояния своего собственного внутреннего мира [2, с. 215]. Это утверждение как нельзя более справедливо для творчества и И. Анненского, и О. Уайльда.

Поэтический сборник «Poems» (1881) включает целый ряд стихотворений-впечатлений, нередко объединяемых в циклы под названием «Impressions». Тем самым автор уже самими названиями подчеркивает важность сиюминутного впечатления как принципа художественной образности. Основная черта этих стихотворений – особого рода описательность, в которой угадывается стремление декорировать действительность**.** В критическом эссе «The Decay of Lying» Уайльд вкладывает в уста Вивиана, участника моделируемого автором диалога, рассуждения о пейзаже у импрессионистов, копируя почти дословно стихотворение «Symphony in Yellow»: «Where, if not from the Impressionists, do we get those wonderful brown fogs that come creeping down our streets, blurring the gas-lamps and changing the houses into monstrous shadows? To whom, if not to them and their master, do we owe the lovely silver mists that brood over our river, and turn to faint forms of fading grace curved bridge and swaying barge?» [3]. (Ср. в стихотворении: «An omnibus across the bridge / Crawls like a yellow butterfly... / Big barges full of yellow hay / Are moored against the shadowy wharf, / And, like a yellow silken scarf, / The thick fog hangs along the quay..../ And at my feet the pale green Thames / Lies like a rod of rippled jade» [4]).

В стихотворении «Симфония в желтом» особенно наглядно реализуется принцип «ускользающего момента». Мимолетность впечатления материализуется при помощи лексических средств, где слова, подобно мазкам краски на холсте, наполняют восприятие зыбкой действительности и цветом, и движением воздуха; слова приобретают значение символов, сливающих воедино мир природы и мир, творимый человеком, переходы между которыми осуществляются легко и непринужденно: «And, like a yellow silken scarf, / The thick fog hangs along the quay», «a passer-by / Shows like a little restless midge» [4]. Трансформируя «органическое» в «неорганическое» и стилизуя запечатляемый мир, Уайльд, как и художники модерна, прибегает к приемам импрессионистического стиля, накладывая образы, возникшие в воображении лирического субъекта, на реальную действительность и добиваясь ее преображения.

Стилистическое единство текста достигается путем орнаментального нанизывания сравнений с цветовой организацией поверхности текста. Писатель совмещает графический способ изображения художественной действительности с колористическим, и, используя цветовой образ, формирует, таким образом, отношение к объекту описания при одновременном создании визуального прототипа. В стихотворении образы мира природы и города объединены одной цветовой гаммой – желтой. Хотя в традиционной англоязычной культуре концепт желтого цвета обладает ярко выраженной положительной коннотацией, в произведениях автора функционируют индивидуально-авторские символические значения. В данном стихотворении автор использует цветовую символику желтого как цвета праздности, застылости, тоски. Только Темза привносит ощущение движения и блестит как нефрит, отсвечивая бледно-зеленым цветом. Сравнение Темзы с нефритом имеет прямое символическое значение: нефрит – лунный камень, назван так потому, что вобрал в себя цвет

и отблеск Луны; он содержит в себе воздух, эфир и воду и тесно связан с человеческими эмоциями. Такое намеренное акцентирование одного цвета, его повторяемость выявляет установку автора на прочтение произведения сквозь призму импрессионистической живописи.

Таким образом, «художественное переживание» Уайльда можно определить как по преимуществу декоративно-орнаментальное. Образотворчество поэта предстает, прежде всего, как умение подать явление природы в неожиданно осязаемом живом образе, добавляя воплощаемой в тексте действительности недостающую ей, как считает автор, оригинальность, живописность и магический смысл.

Несмотря на сходство во взглядах на поэзию как на искусство впечатления и преображающего слова, поэзия Анненского и Уайльда имеет существенные различия в структуре и семантике художественного образа. Ассоциативный тип образного символизма, присущий Анненскому, восходит к Бодлеровскому методу «соответствий». Символы для него – это особые образы, способные передать внутреннее состояние человека. Любой предмет воспринимается как символ только в соотнесенности с человеком; по принципу ассоциативного соответствия они становятся знаками душевного опыта, переживаемого человеком. Состояние души – тоска, творческое прозрение, любовь – находит отражение в реалиях окружающей действительности. Соответственно, поэтический образ строится на пересечении двух взаимоотражающихся планов. Так, в стихотворении «Из окна» опадающие осенью листья деревьев, вызывающие достаточно традиционную ассоциацию с течением времени (по Анненскому – «истечением», «сокращением», «таянием», «сочтенностью»), неожиданно связываются новой ассоциацией с карточной игрой, с битыми (вышедшими из игры, отброшенными в сторону за ненадобностью) картами, а значит, и с определенным восприятием и оценкой феномена жизни: «За картой карта пали биты, / И сочтены ее часы, / Но, шелком палевым прикрыты, / Еще зовут ее красы...» [1, с. 175].

Обращает на себя внимание эпитет «палевый»; указывающий на розовато-желтый цвет, вследствие чего «палевый шелк» становится не только изобразительным штрихом к описанию наряда, в который все еще прекрасная природа одевается ранней осенью, но и выражением идеи красоты, кратковременности и даже «ненужности» самой жизни. Во второй строфе образ нигде в стихотворении не называемой осени передается метафорой «призрак пышноризый», которая подтверждает ассоциацию с падающими (отжившими) листьями и падающими (сыгранными, ненужными) картами. Осень еще красива «пышна» своей красотой, но она уже призрак, дни ее сочтены.

Таким образом, сравнение образного строя стихотворений Уайльда и Анненского позволяет сделать вывод, что оба поэта демонстрируют высочайшее мастерство в передаче «впечатления» от наблюдаемой картины, импрессионистически накладывая на нее образы, возникшие в их воображении, создавая мир зыбкий, таинственный и прекрасный. И Уайльд, и Анненский приходят к предметной трактовке образа, подчеркиванию материальной вещественности, воплощение которой осуществляется через предметную метафору, «предметное» метафорическое сравнение. Однако Уайльд использует такое сравнение для декорирования всей картины или подчеркивания какой-то черты, наиболее соответствующей минутному настроению автора. Его образы, как правило, не обладают многоплановостью. Они лишены глубинного психологизма, и в этом сказывается принципиальное убеждение поэта, что действительность не имеет ничего общего с искусством и нуждается в украшении и преображении. У Анненского импрессионистические образы призваны передать внутреннее состояние человека. Ассоциации, возникающие в процессе поэтического преображения того или иного объекта видимого мира, позволяют создать сложный многоуровневый символ, в котором совмещаются несколько смысловых планов. Импрессионизм Анненского – это отражение его взгляда на искусство как универсальное средство наиболее полной и адекватной трансляции мира человеческих чувств с помощью предметно-изобразительного ряда, рождающего богатую ассоциативную символику.

Литература

1. Анненский И. Ф. Стихотворения и трагедии / И. Ф. Анненский. – Л. : Сов. писатель, 1990. – 640 с.
2. Корецкая И. В. Импрессионизм в поэтике и эстетике символизма / И. Корецкая // Литературно-эстетические концепции в России конца XIX – начала XX века. – М. : Наука, 1975. – С. 207-251.
3. Wilde O. Intentions [Электронный ресурс] / O. Wilde. – Режим доступа: http://www.gutenberg.org/dirs/etext97/ntntn10h.htm
4. Wilde O. Symphony in Yellow [Электронный ресурс] / O. Wilde. – Режим доступа: http://www.gutenberg.org/cache/epub/1031/pg1031.html

УДК: 821.111Фау–31(043)

Коргун Ольга
Маріуполь

ОСОБЛИВОСТІ РОЗКРИТТЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ В РОМАНІ ДЖ. ФАУЛЗА «ДЕНІЕЛ МАРТІН»

Дане дослідження присвячене розгляду засобів розкриття національної ідеї в романі Дж. Фаулза «Деніел Мартін».

Перш ніж перейти до детального розгляду питання, варто зазначити, що Дж. Фаулз є представником постмодернізму, а його твір «Деніел Мартін» є підсумком пошуку художніх форм для вираження актуальних проблем тогочасності. Крім того сама композиція твору, особливості його побудови («box in a box principle») та проблематика несуть на собі відбиток свідомості людини епохи постмодернізму, яка пізнала наслідки інформаційного та технічного прогресу [3].

Безумовно, в «Деніелі Мартіні» яскраво виразилось бажання автора зрозуміти історію героя, покоління, суспільства, що зображувалася на тлі переходу однієї епохи в іншу. Ключовою проблемою у романі виступає пошук головним героєм національної ідентичності, що стає підгрунттям для розкриття національної ідеї.

У зв'язку з цим можна стверджувати, що національна ідея проявляється у творі на основі дослідження типових рис англійського національного характеру, їх прояву в іншому культурному середовищі. Саме для цього Дж. Фаулз переносить головного героя, Деніела Мартіна, в іншу культурну атмосферу (американську), щоб яскраво відобразити національний початок в свідомості особистості. Звідси культура як невід'ємний компонент національної ідентичності побудована у творі на бінарній опозиції «Своє – Чуже», «Національне – Інаціональне», «Внутрішня іншість» [1].

В цьому аспекті доречно наголосити на тому, що національна ідея в романі проявляється на основі розгляду діалогу англійської та американської культур, представником яких одночасно виступає Деніел Мартін.

Дж. Фаулз на основі глибокого психологічного аналізу поведінки головного героя показує, що культурний діалог вибудовується на умовах конфліктності, ніж толерантності. Перебуваючи в американському середовищі, Деніел Мартін проводить паралелі між тими цінностями, які прийняті в його суспільстві, та цінностями в тому суспільстві, де він перебуває зараз, підкреслюючи свою англійськість: «*If Americans ever figure out how they sell themselves so much they don't need and don't want, they'll all try to emigrate back to Europe… The way they use English, instead of letting it use them. Things we have no notion of…Of course the American soul has become hopelessly mixed. But there's still something about it of the other English road…This where Cromwell never died*» [4, с. 266]

У ході дослідження встановлюється, що центральною категорією художнього втілення національної ідеї виступає категорія англійськості, що безумовно проявляється в рисах характеру, поведінці, світогляді, культурній приналежності Деніела Мартіна.

Слід наголосити на тому, що категорія «англійськості» в останні десятиліття XX століття набуває все більшого літературознавчого характеру, що потребує теоретичного переосмислення та включення в літературознавчий понятійний контекст.

Під англійськістю М.Г. Меркулова розуміє національний менталітет англійців, спробу виокремити англійську культуру з культури Сполученого Королівства Англії та Північної Ірландії.

За словами дослідниці, «англійськість» потрібно розглядати в соціокультурному аспекті національної ідентичності, що в свою чергу складає національний менталітет, національне культурне надбання. Образний контекст даного поняття пов'язаний з появою в характері персонажів якостей англійського національного характеру [2].

Акцентуючи безпосередньо увагу на романі «Деніел Мартін», можна констатувати, що категорія англійськості є яскраво вираженою і складає основу засобів висвітлення національної ідеї.

Сам Дж. Фаулз називає «Деніела Мартіна» досить довгим романом про «англійськість». Під цим поняттям автор розуміє відданість ідеям свободи і справедливості, відданість цінностям «Малої Англії» в час Британської імперії.

Для письменника, як і для головного героя Деніела Мартіна чужим виступає все, що пов'язане з Британією, тому що відданість Імперії має на меті відмову від власного «Я» заради інтересів держави, тобто вибір, зроблений на користь сумнівної мети та на шкоду власній особистості [1].

Дж. Фаулз стверджував, що «Деніел Мартін» досить гостро направлений проти Британії, завдяки авторському неприйняттю аспектів державного устрою.

В романі письменник чітко розділяє феномени «британськості» та «англійськості» в формуванні національної ідентичності Деніела Мартіна. Крім того, особлива увага акцентується на тому, що «британськість» не має ніякого відношення до складових, що виражають англійський національний характер. Розуміння вислову «бути справжнім англійцем» обгрунтовується завдяки концепції особистості, висунутої самим письменником, що заснована на принципах свободи та суверенності, наявності таких рис, як одержимість власною свободою, загострене почуття людської гідності, нонконформізм, індивідуалізм мислення та поведінки, що стають базовими константами англійського національного характеру.

Дж. Фаулз презентує англійськість за допомогою використання у тексті твору прикметника «English» як засобу надання суб'єктивної характеристики поведінки та рис характеру, що дозволяє головному герою Деніелу Мартіну виділити серед свого оточуючого середовища типових англійців та порівняти з представниками інших національностей: «*it was not only* ***an English obsession****, but a personal one…*» [4, с. 365]; «*In his* ***characteristic English fashion****, Dan carefully filed away this added reason…*» [4, с.73]. Більш того категорія англійськості висвітлюється у романі у прямому сенсі – «Englishness» та опосередковано, тобто вводячи в текст роману вислів «Бути англійцем» – «to be English». Головний герой використовує дані вислови при аналізі стану тогочасного суспільства, при спілкуванні з оточуючим середовищем, при оцінці вчинків оточуючих його людей та роздумах над злобуденними проблемами тогочасності: «*Perhaps all this is getting near* ***the heart of Englishness: being happier at being unhappy than doing something contrastive about it***» [4, с. 83]; «*But naturally – or unnaturally –* ***being English*** *I had no sooner given her a black mark than I determined to say nothing about it…*» [4, с. 372].

Отже, дослідивши художнє втілення національної ідеї у романі «Деніел Мартін», можна сформулювати висновки, що основними засобом її вираження виступає категорія англійськості.

Дана категорія включає в себе розгляд свого національного Я, поведінку, світогляд, риси характеру, які притаманні типовим англійцям. Порівняння здійснюється на основі співставлення американського та англійського культурного середовища, одночасне

перебування в яких дозволяє Деніелу Мартіну визначити власну національну ідентичність, що становить основу розкриття національної ідеї в романі.

Література

1. Гарушьян С. А. Проблема национальной идентичности в эссеистике Джона Фаулза [Электронный ресурс] / С. А. Гарушьян.–Режим доступа: http://www.sgu.ru/files/nodes/50328
2. Меркулова М. Г. «Английскость» в отечественном литературоведении: теоретическое осмысление и изучение понятия [Электронный ресурс] / М. Г. Меркулова, Е. Г. Сатюкова // Гуманитарные исследования. – 2010. – №4 (36). – Режим доступа: http: www.aspu.ru/nauka/3059.html
3. Юсупова Ю. Л. «Дэниел Мартин» как философский роман Дж. Фаулза [Электронный ресурс] / Ю. Л. Юсупова // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. – 2009. – №1 (41). – Режим доступа: http://elibrary.ru/item.asp?id=12512917
4. John Fowles. Daniel Martin – Vintage, 2004. – 704 p.

УДК: 821.161.2

Кремінь Тарас
Миколаїв

«СЛОВО ПРО ЗАКОН І БЛАГОДАТЬ» ІЛАРІОНА: В ПОШУКАХ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ВІРШОВАНОГО ЕПОСУ

Осмислюючи культурний код давньоукраїнської літератури, що засвідчила природне засвоєння народнопоетичних, християнських традицій, давно визріла необхідність пошуку можливих семантичних слідів у текстах, що впливають на свідомість і творчість автора в межах конкретного дискурсу. Ю. Крістева, аналізуючи концепцію діалогізму та поліфонічного роману, обґрунтованого М. Бахтіним, вказувала, що «кожен текст вибудуваний з мозаїки цитат, це засвоєння й переінакшення іншого тексту» [5, с. 66]. Це дає підстави говорити про відповідний культурний досвід, який створює підґрунтя для появи інших смислових значень в контексті розвитку літератури. Р. Барт, сприймаючи інтертекстуальність як множинність дискурсів, не виключав очевидності стереофонії твору, що уявляє собою «нову тканину зі старих цитат». Тому, на його думку, уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом поглинені текстом і змішані у ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова [1]. Д.Кузьменко дійшов висновків, що наявність подібної текстової площини, яка формується незалежно від епохи, взагалі може бути основою літературного процесу [3], отже, впливати на формування уявлень і знань. Це дає підстави стверджувати, що віршований епос в давньоукраїнській літературі – це аксіологічно зумовлена, різножанрова, структурована епічна модель світу у фольклорних та літературних нараційних творах з урахуванням складності, цілісності, багатоплановості, панорамності, всеохопності зображуваних вчинків персонажів, подій та явищ.

Один із прикладів інтертекстуальності в давньоукраїнському віршованому епосі – «Слово про Закон і Благодать» Іларіона, що може сприйматися як очевидний результат взаємодії різних дискурсів, що Ж. Женнет називав «співприсутністю» [2, с. 29]. За своєю будовою твір складається з тринадцяти умовних частин, кожна з яких по-своєму відображає рівень засвоєння відомих автору епічних площин, засвоєних із народнопоетичної творчості та літератури. Зокрема, зі словесною формулою «Господи, благослови, Отче» автор апелює не стільки до канонічної форми звернення до ігумена, скільки посилює складову християнського вчення в контексті поширення язичницьких традицій, що відображає діалогічні вектори сенсорозуміння тексту та, власне, художнього світу. З цих причин сприймаючи історичну неминучість законом, а Ісуса Христа – як благодать, автор вибудовує

декілька помітних діалогічних векторів, створивши систему ціннісних координат: вертикальний і горизонтальний. На рівні першого, який можна визначити, як «текст-контекст», помітні принципи художнього сприйняття та утвердження Трійці як триєдності Отця, Сина, Святого Духа, представленої цитуванням із Біблії. Помітна паратекстуальність посилена використанням постулатів християнства, які пояснюють її «благодатне» поширення «по всій землі» на прикладі біблійних постатей, що говорить про масштабність та всеохопність «євангельського джерела» в межах тривалості світової історії. Тому реципієнт, обираючи для себе шлях гармонії, бере за основу «спасенне учення», можливе в сукупності з молитвою до Бога та святих отців. Водночас автор використовує культурні коди, спроможні концептуалізувати принципи творення нового дискурсу. Зокрема, це стосується похвали, Богу, історичної неминучості Закону, символів та власне Благодаті, яка може сприйматися як Ісус Христос, похвала християнству, християнізація Русі, а також втілюватися в особі Володимира, народу руського, Ярослава Мудрого, а підтверджуватися «молитвою до Бога усієї землі нашої», що створює комплексну текстову площину.

Діалогічний горизонтальний вектор «суб'єкт-реципієнт» складається із окремих, умовно визначених частин тексту, в яких провідними є Бог, Ісус Христос, а з ними – князь Володимир і народу руський. Зокрема, Бог постає крізь біблійний текст тим, хто, «у тіло одягнувшись, <…> прийшов до людей, на землі жиючих, а до сущих в аду зійшов через розп'яття і погребіння в гробі, щоб як живі, так і мертві довідались про відвідини їх і Господнє пришестя, і щоб зрозуміли, що Бог для живих і для мертвих — кріпкий і могутній» [4, с. 102-129]. Водночас запропоновано віхи сина його – Ісуса Христа, який «з передвіку від Отця народжений, один співпрестольний з Отцем, Єдиносущний, як світло сонця», отже, постав у двох іпостасях: Бога і людини. Ось тому віра в нього благодатна, вона поширена по землі «і до нашого народу руського дійшла і озеро Закону пересохло, а євангельське джерело наповнилося і всю землю покрило і до нас розлилося» [4, с. 102-129]. Внаслідок цього людина, що стає на бік «світла розуму», може дістатися порятунку і спасіння, отже, вічного життя.

«Каган землі нашої» князь Володимир постає рішучим, дієвим, тому він, почувши «похвальні голоси» апостолів Петра й Павла, Івана Богослова, Фоми, Марка, «в Христа охрестився, в Христа зодягнувся і вийшов із купелі обілений, став сином нетління, сином воскресіння й ім'я прийняв вічно імените з покоління в покоління – Василій» [4, с. 102-129]. Можна стверджувати, що цей образ став збірним, отже, універсальним, бо уособлює життя батьків, князівства, «усіх земних владик», які пішли назустріч християнству, що дозволило утвердити новий формат ідеальної держави, тож записатися «в книгу життя у вишнім граді і нетлінному Єрусалимі» і закласти підвалини нового культурного дискурсу. Дещо іншим постає образ руського народу, який, ідучи назустріч започаткованих князем реформ, мусить бути покірним, слухняним, дотримуючись «благочестивого повеління», в результаті чого «почав туман ідольський <…> відходити, а зорі благовір'я з'явилися, тоді пітьма бісослуження щезла і слово євангельське землю нашу осіяло» [4, с. 102-129]. Подібна тональність помітна і в Похвалі Ярославу Мудрому, а також Києву, що можна розцінювати як новаторський елемент в контексті розширення можливостей віршованого епосу.

Таким чином, митрополит Іларіон у своєму «Слові про Закон і Благодать», використавши здобутки віршованого епосу, який продемонстрував природне засвоєння жанрів молитви, «слова», повір'їв, афоризмів, замовлянь, похвали, запозичені з фольклорних, книжних текстів, створив унікальну онтологічну єдність нових культурних дискурсів, здатних відтворити сутнісні орієнтири оригінальної епічної моделі світу, а в його межах – нові можливості для всеохопного сприйняття давньоукраїнської літератури.

Література

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Пер. с фр. – Москва, 1989. – 615 с.
2. Женетт Ж. Фигуры. в 2-х т. – Т. 1. / Ж. Женетт; пер. с фр.; общ ред. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. – М.: Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 472 с.

3. Кузьменко Д. Сучасні підходи до тлумачення поняття «інтертекстуальності» / Д. Кузьменко // Літературознавчі студії. – 2008. – № 21. – С. 347–351.
4. Слово про Закон і Благодать Іларіона // Українська література XI-XVIII ст.: хрестоматія / [уклад.: П. В. Білоус, Г. Д. Левченко, О. П. Білоус]; за ред. П. В. Білоуса. – К. : «Академія», 2011. – 688 с. – С. 102-129.
5. Kristeva, Julia. [Text] Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. – New York: Columbia University Press, 1980. – 240 p.

УДК:801.73(043)

Левченко Анастасія
Маріуполь

ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Актуальність дослідження. У сучасному літературознавстві досить актуальними є проблеми взаємодії автора та читача, зважаючи на різницю в культурному, історичному та суспільному сприйнятті оточуючого світу. Розгляд герменевтичних проблем з позицій літературознавства та філології дозволяють виробити теоретичні передумови для вирішення проблеми рецепції читачем художнього твору та питання існування ідеального читача. Таким чином, саме філологічна герменевтика виконує функцію теоретичного забезпечення практичної сфери, так званого спілкування автора з читачем.

Розглядаючи комунікативний аспект у роботі з літературним твором, слід зазначити, що інтерпретація є рефлексія над розумінням, а розуміння є однією з частин рефлексії, ці конструкти діяльності взаємодіють, допомагаючи один одному, з цього і виходить концепція герменевтичних технік сприйняття. Техніки є рефлективними, тобто в кожну з них закладений інтерпретивний компонент.

Техніки сприйняття, звернені на тексти культури, – це сукупність прийомів системного мислення, що перетворюють нерозуміння в розуміння, а в оптимальних випадках – розуміння в майстерність. Володіння техніками сприйняття – це «майстерність розуму», і цій майстерності треба вчитися й треба вчити.

Мета роботи – розглянути найпоширеніші герменевтичні техніки сприйняття художнього тексту та проаналізувати особливості їх використання.

Відомі шість груп технік сприйняття тексту. Загальне число технік поки невідомо (дуже приблизна їх кількість – сто) [1]. В нашій роботі ми розглянемо техніки інтендування, експектації, герменевтичного кола, актуалізація, розтягнення змісту та розуміння, що розпредмечує.

Техніку інтендування називають технікою спрямованої рефлексії. Вона вважається однією з найзручніших технік сприйняття при розумінні іноземного художнього тексту, адже вона забезпечує ознайомлення з іноземним менталітетом за допомогою мобілізації всіх знань про країну автора [1]. При роботі з текстом читач отримує інформацію, яку надалі він пропускає крізь призму свого життєвого досвіду та знань. Цей процес допомагає реципієнту розкрити для себе певні аспекти з життя героїв, спираючись на власну онтологічну картину світу.

Немає сумнівів щодо того, що багатозначність того, що розуміє читач при інтендуванні, посилюється й у силу розходження людей, що читають та намагаються зрозуміти твір. Уже рефлективна реальність кожного акту розуміння залежить від онтологічної конструкції даної людини, оскільки на компоненти рефлективної реальності промінь рефлексії попадає саме з онтологічної конструкції людини, зі світу його онтологічних картин [3, с. 248].

Однією з технік, які привернули нашу увагу, є техніка читацької експектації. За Г. Богіним, «експектація – регульоване очікування смислів в передбачуваній дії з текстом»

[1, с. 34]. Ця техніка спонукає читача до певних припущень про те, що зміст тексту буде відповідати рефлексії щодо знань, світогляду реципієнта. Зрозуміло, весь цей процес можна описати як процес припущень і підтвердження або заперечень цих припущень. Сукупність прогнозів читача, щодо подальшого розвитку подій у тексті утворюють обрій.

Якщо передбачимо зміст, то, відповідно, передбачувані й подальші переживання, пов'язані з даним об'єктом. Д. Смит і Р. Макинтайр, розвиваючи ідеї Е. Гуссерля, відзначають, що коло можливих подальших переживань даного предмета утворить обрій [7, с. 264]. Ці подальші переживання можуть представити той самий предмет з різних точок зору, з різних позицій, але засобами, так чи інакше сумісними з даним переживанням.

Техніка герменевтичного кола являє собою процес декодування інформації, що її вклав у свій твір автор [6, с. 154]. Цей процес проходить на всіх рівнях розуміння художнього тексту: семантизуючому, когнітивному та на рівні розуміння, що розпредмечує. Воно відображає процес, в основу якого покладене постійне виникнення й розв'язання суперечностей між цілим і частинами. За Є. Шульгіним, герменевтичне коло являє собою співвідношення між фрагментами твору та їхній вплив на розуміння всього тексту [5, с. 30].

При входженні в герменевтичне коло чи під час перебування в ньому слід дотримуватися настанови, аби різні уявлення про текст були не випадковими, викривленими, упередженими чи хибними, аби в основу тлумачення покладалися факти, у чому і полягає суть герменевтичної рефлексії, що не зводиться тільки до розгортання антиципації, а й спромагається усвідомити та контролювати процес тлумачення для досягнення адекватного розуміння.

Техніка розтягнення змісту – це є процес вираження змісту в різних текстотвірних засобах, що виступають способами його появу в тексті, при зверненні на текст рефлексії реципієнта [3, с. 254]. При використанні цієї техніки певне слово, що його використав автор, надає висловлюванню ширше значення, або змінює його, розтягуючи загальний зміст. При цьому важливо відзначити, що змісти залежать і від онтологічних картин, що виникають у реципієнта при спілкуванні з художнім текстом.

Розтягнення змісту з ряду причин залежить від суб'єкта: по-перше, від реципієнта тексту залежить вибір ниток розтягнення змісту і ухвалення рішень про їх пріоритетність; по-друге, від нього ж залежить і подальша робота з загальним змістом та його інтерпретація.

Риторика художнього тексту проявляється в різних актуалізаціях текстових засобів. Згідно з визначенням М. Макеєвої, «техніка актуалізація – це процес, який направляє увагу читача на зміст повідомлення передусім через форму вираження, через мовний факт, який таким чином актуалізується» [3]. М.А.К. Хеллідей розуміє під актуалізацією «мотивовану відокремленість» [4, с. 48]. Виділена риса стає актуалізованою, якщо тільки вона співвідноситься зі значенням усього тексту в цілому.

Актуалізація є використанням таких мовних одиниць, які сприймаються як незвичайні, позбавлені автоматизму, привертаючи увагу і, в силу цього, рефлексії, що забезпечують фіксацію, насправді пояси думки-комунікації. Вона посилює емоційну напруженість тексту, стимулює рефлексію, посилює і розтягує риторичне враження, що справляється текстом [3, с. 254].

Рефлективна техніка досить складна в застосуванні. Розуміння, що розпредмечує – це більш високий рівень власне смислового розуміння, пов'язаний з відновленням ситуацій, з відтворенням процесів формування змісту силою рефлексії реципієнта, що супроводжується залученням наявного власного досвіду розумової діяльності, досвіду комунікації, використанням соціально-культурних знань про ситуацію тексту. За використанням цієї техніка читач намагається відновити той зміст, що його заклав у твір сам автор.

Розуміння, що розпредмечує провокується спеціальними засобами, прийомами і способами побудови тексту, що представляють непрямі номінації, осмислення яких можливе тільки на основі розпредмечування. Орієнтованість тексту на розуміння забезпечує цілий ряд моментів, важливих для оптимального розгортання розумової діяльності реципієнта.

Отже, герменевтичні техніки сприйняття художнього тексту можна визначити, як сукупність прийомів розумової діяльності, що сприяють засвоєнню реципієнтом змісту художнього тесту. Техніки можуть сполучатися найрізноманітнішим способом, створюючи складну мозаїку. Вибір герменевтичної техніки залежатиме від позиції продуцента та реципієнта художнього твору.

Література

1. Богин Г. И. Методическое пособие по интерпретации художественного текста: Для занимающихся иностранной филологией [Електронний ресурс] / Г. Богин. – Режим доступу: http://window.edu.ru/resource/096/42096
2. Ковалів Ю. І. Літературна герменевтика. Монографія / Ю. І. Ковалів. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2008. – 192 с.
3. Макеева М. Н. Риторика художественного текста и ее герменевтические последствия: дис. … доктора філолог. наук: 10.02.19 / М. Н. Макеева. – Тверь, 2000. – 316 с.
4. Хэллидей М. А. К. Лингвистическая функция и литературный стиль / М. А. К. Хэллидей // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Межд. отношения, 1978. – С. 42 – 54.
5. Шульгін Е. Н. Проблема "герменевтического круга" и диалектика понимания / Е. Н. Шульга // Герменевтика: история и современность. – М. : Искусство, 1985. – С. 24 – 38.
6. Яусс Г.-Р. Естетичний досвід і літературна герменевтика / Г.-Р. Яусс // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. – Львів : Логос, 1996. – С. 125 – 184.
7. Smith D. W. Husserl and Intentionality / D. W. Smith, R. McIntyre R. – Dordrecht: Reidel , 1982. – 423 p.

УДК: 821.111 – 31.09

Левчук Тетяна
Кам’янець-Подільський

ОСОБЛИВОСТІ КОЛОРИСТИЧНОЇ ПАЛІТРИ В РОМАНАХ Д. Г. ЛОУРЕНСА

У статті дається характеристика кольору як засобу предметно-художньої зображальності у романах Д.Г. Лоуренса. Простежуються особливості творення письменником за допомогою колористики художньої картини світу.

***Ключові слова**: живопис словом, художній образ, картина в літературі, рецепція.*

Мета даної статті – виявити особливості колористичної палітри у романах Д. Г. Лоуренса.

В арсеналі художніх засобів Д.Г. Лоуренса важливе місце займає використання кольору. У літературному творі назви кольорів слугують невід’ємним елементом образності – основного засобу художнього відтворення письменником дійсності. Вони є необхідним тлом для розуміння індивідуально-авторського бачення світу й адекватного сприйняття художнього твору. Колористичність відіграє важливу роль у створенні яскравих, експресивних словесних образів, зокрема зорової картини.

Письменник звертається до колористики в пейзажах, портретних характеристиках, ліричних відступах, інтер'єрах. У цьому проявляється бажання Лоуренса максимально візуалізувати час і місце описаної події, поглибити сприймання читачем твору, підкреслити за допомогою барв утвердження або заперечення певної думки, розкрити психологію героїв. Колір – це усвідомлений, ретельно продуманий прийом, який допомагає художникові слова акцентувати найбільш суттєві моменти авторської концепції світу і людини. З‘ясувати семантику колористики означає проникнути в глибини підсвідомості письменника, в своєрідність його творчої лабораторії, індивідуальних рис авторського бачення. У кожного видатного митця своє вміння використовувати кольори, своє осмислення цієї проблеми. І

лише творчий досвід письменника показує, якою мірою вказані аспекти допомагають художньому освоєнню світу.

Колірний діапазон творів Д. Г. Лоуренса досить широкий і насичений. Голубий колір виявляється кольором спокійного і ясного неба, що є відображенням умиротворення, яке призводить до істини. Найбільш вживаний зелений колір пов'язаний, безумовно, з сільською місцевістю, для якої характерна велика кількість рослинності (наприклад: «tiny greenish-pink buds»; «brilliant green grass with yellow and orange flames east»; «the dark-green dogs-mercury spreading under the hazel copse»). Д. Г. Лоуренс є не тільки тонким художником, «який малює» різні кольори, але і справжнім знавцем ботаніки. Він використовує в романах більше 20 найменувань квіткових рослин. Наведемо його «Квітковий Алфавіт»: almond flowers– квіти мигдалю, lime-tree blossoms – квіти лимона, anemone – анемони, mignonette – резеда, buttercups – лютіки, misletoe berries – ягоди міслтоу, cyclamens – цикламени, marigold – календула, daffodils – нарцисси, pansies – анютині вічка, geranium – герань (журавельник), pomegranate – гранатове дерево, heliotrope – геліотроп, peach – персикове дерево, hyacinth – гіацинт, roses – троянди, jasmine – жасмин, snowdrops – підсніжники, lilies – лілії, violets – фіалки. Вже самі ці назви квітів володіють стереотипною функцією (оскільки багато з них асоціюються з певним кольором). Проте, лінгвоколористична палітра Д.Г. Лоуренса багатша, вона також включає номінації більше двадцяти кольорів, тонів, відтінків. Наведемо його «Лінгвоколористичний алфавіт»: auburn – темно-рудий, grey – сірий, blue – голубий, green – зелений, brown – коричневий, mauve – розовато-ліловий, bronzey – бронзовий, pink – рожевий, black – чорний, red – червоний, blood – кров, rose, rosy – рожевий, blueness – блакить, dawn – ранкова зоря, rosiness – «рожевість», fire – вогонь, ruddy – яскраво-червоний чи червоно-коричневий, gold, golden – золотистий, silvery – сріблястий, white – білий.

У багатьох випадках Лоуренс використовує складні найменування квітів: red, blood-red, pale green, blue-grey і багато інших. Поєднання найменувань рослинності створює вельми химерні ефекти, що надають колористичній картині світу Лоуренса яскравої індивідуальності (наприклад: «little flamey oak-leaves, bronze as blood» [3, p. 118]). Єдиний колір, якого Д. Г. Лоуренс явно уникає – black (чорний), залишаючи йому лише одне символічне значення: «black for the funeral».

Особливо багатою є колористична палітра роману «Райдуга». Сама назва твору пов’язана з кольоровим спектром і визначається словником як «дуга різних кольорів, яка з’являється у небі після дощу» [6, с. 857]. Слово входить також в асоціативний ряд словника Роже [7, с. 75]. Райдуга Лоуренса насичена усіма кольорами: «red», «gold» (yellow and orange), «violet», «dark blue». Райдуга виявляється символом роману, уособлюючи філософський опис любові між чоловіком і жінкою, любові, яка ніколи не закінчується гармонією. Кохання Урсули і Скребенського завершується розривом. І все ж віра живе у її душі. Коло життя не замикається. У фіналі роману виникає образ райдуги, що з’являється в небі; цей образ символізує закладену у крові людини життєву силу:»in the blowing clouds, she saw a band of faint iridescence colouring in faint colours a portion of the hill. And forgetting, startled, she looked for the hovering colour and saw a rainbow forming itself. In one place it gleamed fiercely, and, her heart anguished with hope, she sought the shadow of iris where the bow should be. Steadily the colour gathered, mysteriously, from nowhere, it took presence upon itself, there was a faint, vast rainbow» [4, p. 261]. Вся кольорова палітра також набуває символічного значення в зображенні краси природи, радості життя, любові.

Як свідчать вищезазначені приклади, колір у романах Лоуренса функціонально навантажений. У романах Д. Г. Лоуренса простежуються дві основні функції колористики: зображальна – створення картин та описів природи; при виражальній функції відбувається характеристика персонажа через колір внутрішнього світу. Вивчення художньо-образної функції кольору в романах Д. Г. Лоуренса має важливе значення для проникнення в художню своєрідність його творів.

Творчість Лоуренса відзначається особливою значимістю кольорів, яка розкриває художньо-філософське світобачення письменника.

Література:

1. Кульпина В. Г. Лингвистика цвета / В. Г. Кульпина.– М.: Моск. лицей, 2001. – 470 с.
2. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира.– М.: Наука, 1988. – 216 с.
3. Lawrence D.H. Lady Chatterly's Lover. Hamburg P.– Bologna: The Odyssey Press, 1933. – 265 p.
4. Lawrence D.H. The Rainbow.– Harmondsworth (Mx.): Penguin Books, 1978. – 266 p.
5. Lawrence D.H. Sons and Lovers.– Harmondsworth (Mx.): Penguin Books, 1962. – 420 p.
6. Longman Dictionary of Contemporary English. Special edition. Volume II. M-Z.– M.: Русский язык, 1992. – 1229 p.
7. The New American Roget's College Thesaurus in Dictionary Form. New York.– N.Y.: New American Library, 1978. – 572 p.

УДК: 82-3(470)

Мірзагалієва Кристина
Маріуполь

ТОПОС ПРОВІНЦІЇ В РОМАНІ «ЕММА» Д. ОСТЕН

Джейн Остен (1775-1817) – одна з великих англійських романістів, і разом з тим вона майже єдина видатна авторка, яка, як здається, не цікавилася політичними, інтелектуальними та художніми течіями своєї доби. У своїх творах письменниця реалістично віддзеркалила те, що знала найкраще – життя провінційного дворянства. На відміну від її сучасників, XX та XXI століття відновили життя творів Д. Остен, які становлять великий інтерес для літературознавчої думки.

Метою роботи є дослідження особливості топосу провінції у творчості англійської романістки, зокрема у художньому світі роману «Емма».

Провінція − функціонування якихось проміжних, несамостійних і в той же час дуже активних елементів буття. Тому в художній свідомості топос провінції, топос «межової ситуації» посів виняткове місце [5, 234-407]. На сьогодні вельми плідною є літературознавча концепція просторової форми, яка полягає в утвердженні такого способу існування художньої структури, при якому смислова єдність розкривається не в хронологічному, а в просторовому вимірі. Художній простір при цьому розглядається не лише як категорія тексту, а і як метод його аналізу.

Д. Остен цікавить життя англійської провінції. Дія її романів рідко виходить за межі поміщицької садиби. Візити, невеликі подорожі, бали, прогулянки складають коло занять персонажів. Але при цьому письменниця піклується про відтворення достовірної картини життя англійського провінційного дворянства, акцентуючи роль станових і майнових інтересів у взаєминах між людьми.

Важливо враховувати, що провінція як простір індивідуального існування суттєво вплинула на формування особистості письменниці. Дж. Остен народилася і зростала в приході Стіветон в Хемпшері і все життя майже не виїздила за межі невеликих містечок Бат та Саутхемптон. На цьому факті її біографії незмінно наголошують дослідники, намагаючись пояснити унікальну відгородженість художнього світу романів Остен від гострих соціальних конфліктів доби. Так, Дж. Честертон зазначає: «Остен писала яку-небудь історію, затаєну домашнім колом, немов вела щоденникові записи між приготуванням пирогів і пудингів, навіть не спромігшись виглянути у вікно і помітити Велику французьку революцію» [32, 87]. Отже, Дж. Остен як особистість формувалася в особливому просторі духовного життя, що має власні просторові і часові ознаки, культурні традиції і формує певний провінційний тип ментальності. Це дає підстави розглядати простір провінції, відтворений в художньому світі Остен як ментально-геоіграфічний і духовний феномен.

Ментально-географічний простір досліджується як художня модель світу, побудована на основі реального географічного простору, що сприймається за допомогою сталих просторово-географічних уявлень і образів, які притаманні національній культурі.

Я. Кравченко зазначає, що в основі ментально-географічного простору романів Дж. Остен та Дж. Еліот лежить ідея дихотомічного світу, побудованого на опозиції центр / периферія, де центр − провінційний мікросвіт (власний дім, маєток), а периферія − увесь інший світ (столиця, будь-яке велике місто) [1, 213-221].

Слід зазначити, що провінційне середовище Остен не є абсолютно ізольованим. Цей *простір* відкритий для зовнішнього впливу, особливо столичного. У романі представлена смислова опозиція «провінція / столиця»: селище Хайбері / Лондон. В Лондоні мешкає у родині своєї тітки Френк Черчіл, син одного з найбагатших мешканців Хайбері містера Вестона. Усі сусіди дуже хотять побачити містера Ф.Черчілла, який, коли нарешті, приїхав уперше з коротким візитом, зачарував усе товариство. *Лондон* як друга складова вказаної просторової опозиції не є омріяним простором щастя, а скоріше місцем важких моральних випробувань. У Лондоні відбуваються вирішальні події у розвитку основної і додаткових сюжетних ліній романів Дж. Остен: Маріана Дешвуд переживає остаточний крах своїх надій стосовно кохання Віллобі, полковник Брендон в розлуці з Маріаною упевнюється в своїх почуттях до неї («Почуття і чутливість»); Джейн Беннет усвідомлює справжнє ставлення сестер Бінглі, Лідія Беннет підступно зраджує чесне ім'я своєї родини і тікає з Вікхемом, Чарлз Бінглі має протистояти намаганням своїх сестер одружити його з Джорджіаною Дарсі («Гордість і упередження»). Зауважимо, що жодна з головних героїнь романів Дж Остен не знаходить у місті любові і розуміння, а після омріяного заміжжя вони незмінно залишаються в провінції.

Іншою суттєвою ознакою ментально-географічного простору провінції, відтвореного Дж. Остен, є *динамізм,* що досягається активними переміщеннями героїв всередині цього топосу. Протягом усього роману відбуваються роз’їзди молодого хлопця по маршруту Лондон – Хайбері. Причиною цього є не лише бажання бачити батька, а й міс Фейрфакс, з якою він таємно обручився. В Лондоні живе заміжня сестра головної героїні Емми Вудхаус, містер Елтон, представник поважної родини у суспільстві Хайбері, часто їздить до столиці у своїх справах. Розмикаючи простір провінції, Дж. Остен долає враження ізольованості і актуалізує ціннісно-смилові категорії: ізольованість / широта, відкритість / закритість, свій / чужий, рідний/ нерідний, дружній / ворожий. Адже для героїв Остен провінція - це передусім батьківський дім, який традиційно наділений конкретними ціннісними асоціаціями, і сімейний затишок, захист від ворожості зовнішнього світу, можливість безпечного існування, надійний притулок, розуміння, любов близьких та ін. Образ Дому семантично багатозначний і здатен породжувати велику кількість додаткових смислів, які розкриваються через опозиції свого / чужого, далекого / близького.

В творах Джейн Остен відтворена панорама характерів, поданих і в статиці середовища, і в складній системі людських стосунків. В її романах при наявності зовнішнього динамізму, світ провінції сталий. Активні переміщення дозволяють героям пізнати життя, набути особистісного досвіду і врешті дійти певної індивідуальної істини. При цьому англійська провінція виступає умовним простором, в межах якого відбувається коливання між справжніми і ілюзорними цінностями.

Література

1. Актуальні проблеми слов'янської філології. Сер. Лінгвістика і літературознавство: міжвуз. зб. наук. ст. / відп. ред. В. А. Зарва. – Бердянськ: БДПУ, 2000. – Вип. XXII. – 529 с.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 487 с.
3. Вулф В. Джейн Остен / В. Вулф; пер. с англ. Е. Гениевой // Вулф В. Избранное. – М.: Худож. лит., 1989. – С. 507-514.

4. Путеводитель по английской литературе / [М. Дрэббл, Дж. Стрингер]. – М.: Радуга, 2003. – 928 с.
5. Честертон Дж. К. Раннее творчество Джейн Остен / Дж. К. Честертон // Писатели Англии о литературе / сост. К. Я. Атарова. – М.: Прогресс, 1981. – С. 167-171.

УДК: 821.133.1Рус – 312.7(043)

Морева Галина
Кожухова Галина
Мариуполь

ПОПЫТКА ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА РОМАНА Ж. Ж. РУССО «ЮЛИЯ, ИЛИ НОВАЯ ЭЛОИЗА»

Среди терминов современной филологической науки термин «дискурс» относится, во-первых, к числу наиболее распространенных, во-вторых, к числу не имеющих четкого и общепризнанного определения. Каждая научная дисциплина (теоретическая лингвистика, компьютерная лингвистика, этнология, литературоведение, философия, психология, педагогика и т. д.) имеют свой собственный подход к изучению дискурса.

Одним из первых слову «дискурс» придал терминологическое значение Э. Бенвенист. Он противопоставлял дискурс объективному повествованию и определял как «речь, присваиваемую говорящим». По Э. Бенвенисту дискурс – это «всякое высказывание, которое обуславливает наличие коммуникантов: адресата, адресанта, а также намерения адресанта определенным образом оказывать влияние на своего собеседника» [3, с. 276 - 279].

Н. Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемую как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [1, с. 136 - 137].

В трактовке В. И. Карасика дискурс представляет собой текст, погруженный в ситуацию общения. Поэтому дискурс допускает большое количество измерений и взаимодополняющих подходов к изучению: прагматико-лингвистический, психолингвистический, структурно-лингвистический, лингвокультурный [4, с. 189].

Ф. С. Бацевич выделяет следующие типы дискурсов: теле- и радиодискурс, газетный дискурс, театральный дискурс, кинодискурс, литературный дискурс, рекламный дискурс, релегиозный дискурс и политический дискурс [2].

В своей работе «Филологический анализ текста» А. М. Науменко, разрабатывая теоретическую базу для лингвопоэтического анализа текста, касается и вопроса дискурса. Он понимает «под дискурсом не особенный тип высказывания, а способность какого-либо текста быть построенным так, чтобы провоцировать у адресата вопросы к адресанту и собственные ответы на них». Вот это движение «от автора к читателю (от говорящего к слушателю) и наоборот, то есть следствие конструирования высказывания адресантом (или текста-диалога собеседниками) и его объективного восприятия адресатом (реальным или мнимым) и есть дискурс, или диалогичность» [5, с. 52].

Диалогичность принципиально важна при восприятии литературного произведения как рядовым читателем, так и филологом-аналитиком. По этому поводу А. М. Науменко утверждает следующее: «Принципиальная диалогичность текста (его дискурсность) накладывает на него два разных комплекса прагматических отпечатков: стратегию и тактику адресанта и стратегию и тактику адресата (в нашем профессиональном случае – филолога-аналитика). И хотя существенные цели этих компонентов являются тождественными (у автора: объективно донести до адресата свой замысел; у воспринимающего: объективно

оценить намерение говорящего), пути их реализации будут фундаментально разными, что порождает препятствия для общения» [5, с. 53].

Попробуем проанализировать дискурсность ряда содержательных составляющих эпистолярного романа Ж. Ж. Руссо «Юлия, или Новая Элоиза» по отношению к адресатам – современникам автора и по отношению к адресатам – нашим современникам. Начнем с заглавия романа. Второе женское имя, представленное в названии романа, говорило о многом современникам Руссо. Трагическая история любви знаменитого французского философа, богослова и поэта XII века Пьера Абеляра и Элоизы, которая закончилась уходом их в монастырь, была хорошо известна и Руссо, и его современникам. Поэтому у читателя той поры сразу же возникали предположения о том, что под обложкой книги содержится рассказ об истории любви, и, что любовь эта будет несчастна. Возможному читателю романа Руссо в наше время наличие двух женских имен в заглавии романа ни о чем не говорит. И только продолжение названия «Письма двух любовников, живущих в маленьком городке у подножия Альп» может вызвать определенный интерес у любителей любовных романов.

Руссо видел достоинство и главную заслугу личности в ее способности чувствовать. Он писал о «золотых россыпях человеческого сердца», о любви он говорил не иначе, что «любовь, эта жизнь души», т. е. человеческие чувства, любовные переживания составляют главное содержание этого сентиментального романа. В наши дни понятие "сентиментальный" приобрело почти негативную окраску. Нынешний читатель живет в эпоху известной девальвации чувств, общается с помощью sms-сообщений или электронной почты, и ему трудно представить себе реально такой волнующий поток переживаний, который наполняет страницы этой книги.

Приведем пример такого излияния чувств. Сен-Пре пишет Юлии после того, как она его впервые поцеловала: *«Что ты сделала, ах, что же ты сделала, моя Юлия! Хотела наградить меня, а вместо этого – погубила… И этим ты хотела облегчить мои муки? Жестокая! Ты сделала их еще нестерпимей. Из уст твоих я испил яд; он волнует, зажигает кровь, убивает меня, и твое сострадание грозит мне смертью».* Подобный стиль выражения в наше время воспринимается как слишком выспренний, неестественный. Но тогдашние читатели и читательницы верили автору, понимали его и героя.

Однако, отдельные эпизоды романа производят неизгладимое впечатление и на нынешнего читателя. Примером тому может служить письмо, где Юлия излагает свой план свидания и пишет о возможной смертельной опасности для Сен-Пре. Слова Юлии здесь исполнены отчаяния и мужества: *«Помни еще и о том, что тебе не придется проявлять храбрость, забудь о ней и думать. Решительно запрещаю тебе брать для самозащиты оружие, даже шпагу, - она тебе ничуть не нужна, ибо вот что я придумала: если нас застанут, я брошусь в твои объятия, крепко обовью тебя руками и приму смертельный удар, чтобы уже не расставаться с тобою навеки. И, умирая, я буду счастлива, как никогда в жизни».* Сентиментальность романа в этих строках мужественна и величественна. И это письмо, по праву, считается одним из самых волнующих в романе.

Роман имел невероятный успех. Читатели рыдали над всеми чувствительными местами, а дойдя до сцены смерти Юлии, по свидетельству современника, уже «не плакали, но кричали, выли как звери». Таким образом, эмоциональное, нравственное воздействие романа Руссо на его современников было велико.

На читателя сегодняшнего роман по ряду указанных выше причин уже не производит такого сильного воздействия. Но письма Юлии и Сен-Пре друг к другу и к близким друзьям тем не менее продолжают и ныне волновать читателя, раскрывая перед ним все оттенки чувства, сложное сплетение переживаний. Это объясняется тем, что «любовь, эта жизнь души» во все времена была предметом наивысшего интереса для многих поколений читателей, так называемой «вечной» темой.

Таким образом, дискурсность, или, иначе, диалогичность текста романа Руссо по отношению к его современникам осуществляется в более полном объеме, объективность замысла адресата по отношению к адресанту намного выше, чем в случае с нынешним

адресантом, и объективная оценка намерения говорящего тоже. Тем не менее, восприятие текста романа и сегодня осуществляется на достаточно высоком уровне, несмотря на целый ряд смысловых лакун, на неприемлемость, во многом, стиля выражения, т. е. диалогичность не теряет полностью объективности вопреки возникающим препятствиям.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс./Н. Д. Арутюнова.//Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 137 – 138.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 342 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика. / Э. Бенвенист. / Пер. с франц. – М.: Прогресс, 1975. – 447 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Науменко А. М. Філологічний аналіз тексту (Основи лінгвопоетики). / А. М. Науменко. – Винниця : НОВА КНИГА, 2005. – 416 с.

УДК: 81’42

Монахова Тетяна
Миколаїв

СТРАТЕГІЇ ТЕКСТОТВОРЕННЯ: ВІД БАРОКО ДО ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Сьогодні загальне і національні мовознавства переживають зміщення пріоритетів і кутів зору щодо лінгвістичних об’єктів дослідження. Розвиток комунікативної теорії тексту й теорії дискурсу, лінгвістики тексту та її розділів (синтактики, прагматики, семантики тощо) створює новий імпульс для поглибленого вивчення текстів, визначаючи зсув інтересу дослідників з аналізу окремих елементів тексту в функціонально-стилістичному й естетичному аспекті (у художньому тексті) на їх комплексний розгляд у межах конкретних текстових систем, що відбивають картину світу мовця.

Історія становлення й розвитку лінгвістичного поняття «стратегія текстотворення» сягає часів еллінської риторики, доби бароко й аж до сьогодення. Оминаючи розмову про класичне красномовство, зупинимося на таких точках хронології стратегічного текстотворення в лінгвістиці тексту, як бароко і сучасний постмодернізм.

Різні історичні періоди по-різному інтерпретують орієнтацію на адресата, що її задавала риторика. «Сильна залежність від адресата чітко обмежувала барочний «індивідуалізм» від виявлення особистісного начала в більш пізній час (наприклад, у романтиків)», – пише О. Захарова в книзі «Риторика й західноєвропейська музика XVII – першої половини XVIII ст.». – «Головна мета такого «індивідуалізму» – максимальний вплив на адресата, далекий від самовираження. Саме сила впливу стає тут своєрідним вимірювачем особистісного начала» [2, с. 11].

Те, що текст не є самодостатньою комунікативною одиницею без реципієнта, без декодування закладених у ньому смислів, є очевидним. Однак мовці майже завжди прогнозують і намагаються змоделювати реакцію слухача на своє повідомлення. Таким чином, будуючи певний текст, адресант ставить собі за мету вплинути на свого співрозмовника: на його емоційно-чуттєву сферу, його переконання й світогляд, на його ставлення до предмета розмови тощо. Досягаючи поставленої мети, мовець свідомо добирає певні лексичні засоби або несвідомо вживає мовленнєві одиниці, щоб справити необхідний комунікативний ефект. Увесь арсенал мовних і мовленнєвих засобів складається з лексико-семантичних одиниць, які належать до різних шарів лексики, певних синтаксичних конструкцій і стилістичних прийомів тощо.

Говорячи про свідоме продукування текстів, оперуємо терміном «стратегія текстотворення». Стратегічне текстотворення – це свідоме продукування текстів, яке відрізняється від будь-якого адресного мовлення не тільки чіткою попередньою настановою мовця викликати прогнозовану емоційну реакцію реципієнта з подальшою його активністю відповідно до поставленої мети, а й характеризується вживанням непрямих тактик мовленнєвого впливу та конкретних вербальних прийомів. Стратегія текстотворення є явищем водночас як екстра-, так і інтралінгвістичним, тобто це спосіб організації повідомлень, який залежить від настанов мовця та його інтенцій під час говоріння, має чіткий вербальний план вираження, репрезентований певними прийомами й тактиками творення тексту, але й зумовлений законами розвитку мови. Стратегія текстотворення відбиває свідоме ставлення мовця до стану, статусу й еволюції української мови, традиційної української концептосфери, мовних і культурних табу; це спосіб позиціонування себе, зовнішня самопрезентація через мову; це відображення включеності мовця у соціально-культурний та політичний контексти або його відчуження від них. Стратегія текстотворення – це діагностування світоглядних позицій комунікантів і водночас результат відбиття світогляду мовців у їхньому мовленні.

Будь-яка стратегія текстотворення, відбиваючи інтенції мовців та особливості їхніх ідіолектів, може бути розглянута з позиції зовнішньої текстової структури і формального вербального вираження, а також впливу плану вираження на реципієнтів. Естетико-стратегічне текстотворення – це особливий тип дискурсу, що характеризується свідомим, прогнозованим, спланованим конструюванням тексту з метою здійснення потрібного естетичного впливу на реципієнта. Найчастіше естетико-стратегічне текстотворення реалізує художній дискурс, який надає величезний арсенал мовленнєвих засобів для досягнення перцептивного ефекту. Різноманітні тропи та фігури, специфічний синтаксис, подекуди графічні зображальні можливості цього дискурсу забезпечують розмаїття текстових структур і форм.

Бароко гралося з виглядом текстів, їхньою формою. Фігурні й акровірші, паліндроми тощо були естетствуванням на рівні графіки й фонетики. Більшість дослідників говорить про такі прикмети бароко: масштабність і складність композиційних задумів; декоративність, орнаментальність; підкреслена експресивність, емоційна напруга; наявність різких контрастів, дисонансів і дисгармонії.

Повертаючись у сьогодення, знаходимо поняття, наскрізну лінію, що веде від бароко до постмодернізму. Цією стильовою лінією є кітч. Часто багаторівневість тексту й позірна порожність семантики постмодерністської стратегії текстотворення криються за оригінальними зовнішніми формами.

Поняття кітчу достатньо вивчене й описане в культурологічних, мистецтвознавчих і літературознавчих працях. Так, зокрема український літературознавець Т. Гундорова зазначає: «Постмодерні підходи до визначення природи кітчу спираються на практику постструктуралізму і деконструктивізму. Зокрема, запропоноване Ж. Дерріда поняття «критичної ре-афірмації», по суті, відповідає поняттю повторної естетизації» [1, с. 32].

Серед багатьох тактик постмодерністської стратегії текстотворення називаємо інтертекстуальність, мовну гру як закон існування мовлення, мову Інтернету як особливий соціолект сьогодення тощо.

Історичне бароко й сучасний постмодернізм об’єднує інтенція мовця справити естетико-етичний ефект, а подекуди й епатувати слухача. Прийоми та стилістичні засоби бароко знайшли свій розвиток і в постмодернізмі. Наприклад, інтертекстуальність, що відбиває цитатне мислення сучасної людини, «виросло» з перифразів, ремінісценцій і алюзій – риторичних прийомів, активно вживаних бароко.

Принцип мовної гри, зародившись у барокових каламбурах, продовжує свою еволюцію у новітніх художніх текстах, публіцистичних есеях і політичних виступах.

Барокові фігурні вірші трансформувалися у сучасну поліграфічну постмодерністську графіку, яка оздоблює постмодерністські тексти на обкладинках і всередині книжок. Великі

літери, вжиті в Інтернет-мові, що означають крик; спеціальні графічні позначки, смайлики, для вираження емоційно-мімічних сигналів на письмі – усе це є продовженням, рефлексами барокових пошуків форми.

Сучасний постмодерністський прийом переназивання (лексикалізація), тенденція до розлогих дефініцій у художніх творах тощо – це не що інше, як відгомін барокових композиційних конструкцій.

Таким чином, досліджуючи синхронічний зріз текстотворення, варто шукати традиції та їхні модифікації, що відбивають перехідність однієї культурно-мовної доби до іншої.

Література

1. Гундорова Т. Кітч і Література. Травестії. / Т. Гундорова. – К. : Факт, 2008. – 284 с. – (Сер. «Висока полиця»).
2. Захарова О. Риторика и западноевропейская музыка XVII – первой половины XVIII в. / О. Захарова. – М.: Изд-во «Музыка», 1983. – 80 с.

УДК: 821.161.2-14.09

Набок-Бабенко Юлія
Київ

БІБЛІЙНИЙ ДИСКУРС У ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРЧОСТІ ДМИТРА КРЕМЕНЯ)

Текст – багатовимірний простір із множиною смислів, рівнів розуміння і тлумачення. На цьому наголошував ще Р. Барт у «Смерті автора», про це дедалі більше й ґрунтовніше пишуть сучасні літературознавці, лінгвісти, філософи. Не менше уваги звертають і на поняття дискурсу як зв'язного тексту в сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами тексту, взятого в аспекті події [1].

Дискурс є складним і багатоплановим феноменом, що поширений завдяки своїй універсальності. За Літературознавчою енциклопедією дискурс – це «будь-яка мова в процесі її застосування» [7, с. 282]. Міждисциплінарність і місткість поняття «дискурс» сприяють тому, що існує безліч визначень залежно від галузі знань та об'єкту дослідження. Подекуди слушними є зауваги науковців, що констатують модність цього терміна і не завжди доречність його застосування [8].

Дослідники визначають різні типи дискурсу, зважаючи на галузь науки, сферу комунікації, тему, текст тощо. Однак до сьогодні мало уваги звертають на біблійний дискурс. Певною мірою це зумовлено тривалим насильним вилученням з поля наукового зору Біблії та фактів релігійної культури, що потребують осмислення та інтерпретації на сучасному науковому рівні.

Біблійний дискурс у межах релігійного виокремлювали О.С. Кирилюк, Н.А. Золотухіна, Н.Г. Явтушенко, П.В. Мацьків та інші. Спробу розмежувати релігійний і біблійний дискурси зробила Т.А. Івасишина, наголошуючи на окремішності біблійного дискурсу як дискурсивного типу [4].

В українській літературі, зокрема поезії, біблійний дискурс можна спостерегти чи не в кожного автора. По-особливому, зі сарказмом і влучною метафорикою, він постає у творчості лауреата Шевченківської премії, уродженця Закарпаття і нинішнього мешканця Миколаївщини Дмитра Кременя.

Актуальність дослідження біблійного дискурсу в поетичних текстах Д. Кременя незаперечна, зважаючи на значимість художнього освоєння сакрального світу Біблії у творчості митця. Кореляція біблійного дискурсу як вагомого аспекту багатьох віршів Д. Кременя дасть змогу поглибити уявлення про світовідчуття та ідіостиль поета.

З-поміж основних дискурсів християнства О.Б. Казніна називає старозавітний та новозавітний дискурси, основу яких становить біблійний текст; дискурс «отців церкви»,

дискурси релігійних філософів; дискурс «народної релігії», дискурс Бога чи Божественний дискурс [5]. Зважаючи на це, вважаємо доречним у межах біблійного дискурсу поезій Д. Кременя виокремити старозавітний і новозавітний дискурси, а також дискурс Бога.

Серед мотивів старозавітного дискурсу поширеними у творчості миколаївського поета є мотиви створення світу, Едемського саду й перебування перших людей у ньому, вбивства Авеля Каїном, а також будівництва Вавилонської вежі.

Біблійні мотиви особливо гостро звучать у симфонії «Сад». У «Мотто» сад постає безлюдною пусткою, садом розлуки, самотньою землею, що *«замала для далеких біблійних зірниць»* і водночас вертепом *«без ляльок»* [6, с. 66-67]. В образі *«всесвітньої ріки»* можна впізнати Йордан, що, за старозавітною оповіддю з книги Ісуса Навина, відокремлювала пустелю від землі ханаанської [3, с. 254]. Однак ріка в інтерпретації Д. Кременя порушує земний плин і тече вгору – до неба, до Бога.

Як і в «Пісні над Піснями» Соломона [3, с. 754-760], у VIII підрозділі симфонії Allegretto «Пісня пісень саду» лунають інтимні мотиви, звернені до коханої. На відміну від біблійного тексту, Д. Кремінь мало звертається до принад тіла коханої, в основному акцентуючи увагу на її голосі – «дівич-голосі», що лине над білим садом. Завдяки цьому голосу «*сад співає, наче с а д п і с е н ь* (розрядка – автора) // *Співає сад, бо ще не онімів. // Співає сад, бо ще не остовпів, // Як я – в полоні горя і біди…»* [6, с. 79]. Про «сад» не раз згадує і Соломон, однак частіше з інтимно-метафоричним підтекстом, хоча єднає «сад» Кременя з відповідного підрозділу і «сад» із біблійної «Пісні над піснями» відчуття світла та любові.

Образ Вавилонської вежі, що згадується в Книзі Буття (вірш 11) і є однією з найбільших споруд стародавнього Вавилону, постає у вірші «Вежа» Д. Кременя. За Біблією місто названо Вавилоном, *«бо там помішав Господь мову всієї землі»* [3, с. 19]. Д. Кремінь називає будівлю вежею стомов'я зі склом безмов'я. Ця тавтологічна антитеза додає смислової безглуздості всезагальному процесу возведення вежі.

Крім того, автор апелює до проблеми нищення стародавніх храмів, що стало особливо актуальним у радянські часи, коли «*І чертоги, і храми ольвійські // Наші предки взяли на хліви*» [6, с. 23]. Саркастично Д. Кремінь описує страшну дійсність, де «"*Бог з машини" одне повелів: // Із каміння возводити храми. // і взялись. І возводимо... хлів"* [6, с. 23].

У вірші «Повість наших літ» звернено увагу на перше біблійне вбивство – Авеля Каїном. У другій частині поезії, як і в другій частині Біблії – Новому Заповіті, йде мова про Гетсиманський сад, де хоч «*хрущі травневі не гудуть*», як у Шевченка, але є «*і білий хліб. І біла хата. І серп. І молот. Прапори…».*

Новозавітний дискурс у поетичних текстах Д. Кременя об'єднує мотиви зради, засудження і розп'яття Ісуса Христа; послуху і смирення; гріха та власного хреста в житті людини. Увиразнюють дискурс образи Гетсиманського саду й Голгофи.

Мотив таємної вечері, а потому – розп'яття звучить у вірші «А єзуїт показує стигмати…». Автор песимістично зауважує, що врятувати не можуть ані Мати Божа, ані *«Бог-син, Бог-дух і навіть Бог-отець»*. Образ Святої Трійці, трактований у християнській догматиці як таємне поєднання, недосяжне для людського розуму в повному обсязі, і те, що осягається лише «досвідом духовного життя», додає ще більшої трагічності та безвиході. Водночас таємничість цього образу в поезії можна вважати преамбулою до духовних осягнень Бога-сина Д. Кременем. Іронічним у цьому вірші видається мотив послуху й смирення: «*Завтра – розіпнуть. // Останній, потаємний, ти не сердься. // Голгота. Хрест. З розбійниками вмри»* [6, с. 49].

Про зраду й розп'яття, *«останній бенефіс у ролі Бога»* ідеться у вірші «Бенефіс на Голготі» [6, с. 20], що, попри трагічний зміст, має бурлесково-травестійне звучання та саркастичну метафорику. Мотив засудження і страти Ісуса Христа поглиблюється образними паралелями з сучасністю, актуалізацією образів Петра, котрий *«ще треті півні не співали, Вже зрікся»*, Ірода – *«Месію вбити мислив ще дитям»*, Іуди – *«І поцілунок учня упізнав Ти»* і загалом синедріону, де *«склепали постанову і… до персональних осликів пішли»* [6, с. 20-21].

Через тавтологію «персональний» досягнуто контрасту: персональні ослики – персональні авта – персональний хрест.

Отже, біблійний дискурс у поетичних текстах Д. Кременя є багатовимірним і сучасним, адже автор часто переносить слова й сюжети зі Святого Письма на українську реальність. У багатьох віршах можна спостерегти старозавітні (створення світу, гріхопадіння, будівництво Вавилонської вежі) і новозавітні мотиви (зради і розп'яття Ісуса Христа, послуху і смирення), біблійні образи (Бог у трьох іпостасях, Ісус Христос, Петро й Павло, Ісайя, Пілат, Іуда, Ірод та ін.), локуси зі Святого Письма (Голгофа, Гетсиманський сад, Едем, Віфлеєм, Вавилон). Усе це наповнює і збагачує біблійний дискурс поетичних текстів Д. Кременя, допомагаючи осягнути через мотиви та образи «книги книг» перипетії української сучасності.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – С.136-137.
2. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Пер. с франц. – М. : Прогресс, 1989. – 616 с.
3. Біблія або Книга Святого Письма Старого й Нового Заповіту / Пер. І.Огієнка. – К.: Українське біблійне товариство, 2002. – 1376 с.
4. Івасишина Т.А. Релігійний та біблійний дискурси: проблеми розмежуваня // Studia Linguistica : Збірн. наук. праць Київ. нац. ун. ім. Т. Шевч. – 2011. – Випуск 5. – С.468-471.
5. Казнина Е.Б. Концепт вера в диалогическом христианском дискурсе: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е.Б. Казнина. – М., 2004. – 249 с.
6. Кремінь Д. Д. Літопис (вибране). – Миколаїв : Можливості Кіммерії. – 452 с.
7. Літературознавча енциклопедія : У 2 т. / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 1. – 606 с.
8. Ягодзінський С.М. Дискурс як об'єкт лінгвістичного і філософського аналізу // Гілея : Збірн. наук. праць. – 2010. – Випуск 31. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_31/Gileya31/F6_doc.pdf

УДК: 821.161.2-3.09

Назаренко Надія
Маріуполь

НАРАТИВНИЙ ДИСКУРС МАЛОЇ ПРОЗИ В. С. МОЕМА ТА В. ПІДМОГИЛЬНОГО (ПОРІВНЯЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

Упродовж останніх десятиріч XX ст. у низці гуманітарних наук зросла увага до процесів комунікативної взаємодії, типів суб'єктності та специфіки їхнього втілення в різноманітних дискурсивних практиках. У контексті динамічного переплетення різноманітних культурних семіосфер наративний дискурс не лише іманентний іншим – він є панівним механізмом комунікації, що формує етноментальну картину світу, передає людський досвід, встановлює стосунки *Я* та *Інший* у канонічних та неканонічних інтерактивних ситуаціях.

Вивчення теорії оповіді стало життєвим ґрунтом українського літературознавства (дослідження В. Балдинюк, І. Бехти, І. Гижого, Р. Гром'яка, Т. Гундорової, М. Кодака, О. Капленко, Л. Козакової, М. Легкого, І. Папуші, В. Поліщука, М. Руденко, В. Сірук, В. Смілянської, О. Ткачука та ін.)

Як можна бачити з багатьох вітчизняних праць, на сьогодні ще малодослідженою залишається низка теоретико-методологічних питань: функціональна та ідеологічна позиція різнорідних суб'єктів оповідного дискурсу, конструкції з «чужим» мовленням, зокрема

непрямий мововияв у дієгезисі та як чинник багатоплановості й полімодальності тексту, контекстуальні прийоми переходу між нараторськими і персонажними «партіями», «зовнішнє» і «внутрішнє» мовлення комунікантів, їхній вплив на сюжетно-композиційні структури.

Дедалі частіше українськими дослідниками застосовується наратологічний аналіз текстів, який передбачає комунікативне розуміння природи літератури, тобто авторську стратегію у виборі читача і текстуальних технологій.

Хоча твори Вільяма Сомерсета Моема та Валер'яна Підмогильного в річищі компаративного дискурсу не розглядалися, вони типологічно споріднені. Творчий доробок В. С. Моема (1874-1965) своєю самобутністю і суперечливістю ще й сьогодні привертає увагу не тільки істориків літератури, критиків, істориків-дослідників його творчості, а й численну аудиторію прихильників як в англомовному просторі, так і далеко за його межами. В. Підмогильний (1901-1937), письменник і перекладач, один з найвидатніших прозаїків українського «розстріляного відродження», зумів зблизити свою творчість із західноєвропейською літературою, сприймаючи враження нових літературних течій, доводячи стилістику до найвищих світових зразків свого часу. Романи й оповідання обох письменників 20-30-х рр. XX століття відзначаються яскравими художньо-естетичними досягненнями в контексті екзистенціалізму та модернізму. Це дає підстави для твердження про паралелізм художнього мислення обох митців, характерне явище, коли майже водночас у різних країнах з'являються твори, проблематикою яких є визначальні чинники людського існування – добро і зло в людських душах, самотність та приниження людини, боротьба за місце в суспільстві та інш.

Такі типологічні сходження вказують на взаємозв'язок світового літературного процесу на рівні кругообігу ідей, образів, задумів і форм. Водночас порівняльно-типологічний аналіз дає можливість виявити і розбіжності у підході до трактування цієї проблематики, зумовленої різним світоглядом, художнім методом, національною специфікою. Актуальність даного дослідження полягає в досвіді конкретного прочитання ґетевської формули «світова література», яку експлікують тією чи іншою мірою всі компаративістичні дослідження сучасності. Зближення імен несхожих митців у роботі є вмотивованим, оскільки дає можливість вияскравити творчу індивідуальність засобами компаративної поетики.

Метою роботи є визначення наративних моделей, їх складових та загальних особливостей наративу в оповіданнях В. С. Моема та В. Підмогильного в порівняльному аспекті. Пріоритетними є акценти на типологічній подібності та суттєвих відмінностях у важливих питаннях системи відношень між наратором і персонажами, наратором та автором у текстах українського письменника та англійського автора.

Матеріалом дослідження послугували тексти оповідань В. Підмогильного «Добрий Бог», «Гайдамака», «Ваня», «Старець», «На селі», «Військовий літун», «Сонце сходить», «Комуніст» та новел В. С. Моема «Rain» («Дощ»), «Jane» («Джейн»), «Mister-Know-All» («Містер-Який-Знає-Все»), «The Fall of Edward Barnard» («Падіння Едварда Барнарда»), «Sanatorium» («Санаторій»), «The Human Element» («Щось людське»).

Художній світ, створений уявою письменника і втілений у тексті твору як образна картина, пізнається через інтерпретаційні можливості читацької аудиторії. Наративність можна вважати вихідним пунктом у процесі пошуку своєрідності художньо-естетичної реальності, адже людська здатність розповідати історії стає з погляду сучасної теорії, головним способом осмислення й упорядкування навколишньої дійсності. З нею людина оформлює свій досвід, забезпечує його змістовність. Отже, будь-який наратив (і художній зокрема) суб'єктивізується, а літературна компетенція реципієнта зумовлює постійно нову трансформацію образності художнього наративу, його нову реконструкцію [4, с.71].

У парадигмі будь-якого літературного твору завжди існує певне ядро домінантних мотивів, які характеризуються надзвичайною багатозначністю і центральним положенням у кожному індивідуальному жанрі. Оскільки в основі епічного твору є відтворення певних

подій, то мотив наративного тексту повинен мати характер якоїсь акції. Відтак у творах малої прози В. С. Моема домінуючим є мотив зустрічі, який за своєю семантикою виконує функцію центрального ядра будь-якого твору автора. Завжди хтось з кимсь чи з чимось зустрічається. Причому ця зустріч, звичайно, стає в тексті тим рубіжним каменем, який спонукає всю послідовність подій чи роздумів перейти на рівень внутрішнього споглядання або переживання.

Модернізм В. Підмогильного виявляється у поєднанні різних філософських дискурсів ХХ століття на різних оповідних рівнях наративної моделі. Стара традиція побудови наративу руйнується в художній прозі автора засобами обраної ним наративної техніки, яка передбачає експеримент на комунікативному рівні абстрактний автор – абстрактний читач, що виявляється у спонуканні читача до формування ідеологічної точки зору через інтригуючі моменти дискурсу. Специфічним для наративу В. Підмогильного є виявлення ознак абстрактного автора через інтелектуалізм дискурсу [1, с.15].

У процесі дослідження доходимо висновку, що наративний дискурс – це вербалізація ментальної моделі тексту, що формується уявою митця відповідно до творчого задуму, мистецьких уподобань, характеру селекції подій для вигаданого світу художнього твору, типу конструювання певної історії і застосованих розповідних стратегій. Основними складовими розповідного дискурсу є мовлення наратора й персонажів. Залежно від співвідношень між голосами інтратекстових інстанцій визначаються інваріанти наративного дискурсу: пряма мова персонажа, мова оповідача, невизначено-пряма, невласне-пряма у таких різновидах: змішана мова наратора і персонажа, персонажа і наратора, кількох персонажів. Об’єднує українського та англійського митців пошук нових зображально-виражальних засобів з урахуванням інноваційних художніх практик, експерименту в літературі першої половини ХХ ст.

Література

1. Капленко О. М. Наративні структури в українській авангардній прозі 20-х років ХХ століття: Автореф. дис… канд. філол. наук: Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України. – К., 2005. – 20 с.
2. Михальская Н. П. Сомерсет Моэм: взгляды и творчество / Н. П. Михальская // Моэм С. Нечто человеческое: Рассказы. М.: Правда, 1989. – С. 5 − 18.
3. Ткачук М. П. Наративні моделі українського письменства / М. П. Ткачук. – Тернопіль: ТНПУ, Медобори, 2007. – 464 с.
4. Тюпа В. И. Нарратология как аналитика повествовательного дискурса / В. И. Тюпа. – Тверь: 2001. – 165 с.

УДК: 070.82.091

Покляцька Катерина
Київ

КОМПАРАТИВІСТИКА У ЖУРНАЛІ «ВСЕСВІТ» 2011–2012 рр.

У сьогоднішніх умовах глобалізації усього світового інформаційного простору література є потужним носієм ідентичності нації та важливим чинником витворення національної ідеології. Літературознавча сторона художнього перекладу проявляється за допомогою компаративістики, що сприяє розширенню меж інтерпретаційних моделей прочитання іншомовного літературного твору, який завдяки вдалому перекладу може виступати фактом художнього життя іншого національного культурного середовища. За визначенням літературознавчого словника-довідника Р. Т. Гром’яка та Ю. І. Коваліва, компаративістика – це порівняльне вивчення фольклору, національних літератур, процесів їх взаємозв’язку, взаємодії та взаємовпливів на основі порівняльно-історичного методу [2].

Порівняльне літературознавство або компаративістика, як зазначає Д. Дюришин, синтезуючи матеріали окремих національних літератур, сприяє встановленню закономірностей розвитку у міжлітературному плані і спрямована на відтворення світового літературного процесу. Тому літературний критик, щоб дати коректну оцінку новому творові, має знати історію літератури і володіти сучасними теоретичними та літературознавчими знаннями [1]. Важливе місце у перекладознавстві як галузі літературознавчої компаративістики посідає праця «Мистецтво перекладу» очільника програм з порівняльного літературознавства Індіанського університету Ф. Хорста, в якій автор зазначає, що переклад – це важлива частка культурної свідомості кожної національної літератури, яка певною мірою впливає на перебіг літературного процесу в іншому національному середовищі. Серед відомих перекладів Ф. Хорст виділяє переклад англійською мовою Біблії та творів Вергілія Драйденом [3].

В українському літературознавстві основи порівняльного вивчення літератур заклали Михайло Драгоманов, Микола Дашкевич та Іван Франко. Згодом цю діяльність продовжили Володимир Перетц, Михайло Возняк, Василь Щурат і Олександр Білецький. За межами нашої держави працювали українські вчені Святослав Гординський («Поети Заходу» 1961), Дмитро Чижевський («Історія української літератури», 1956; «Порівняльна історія слов'янських літератур», 1968) та інші.

Особливості літературознавчої компаративістики можна простежити на прикладі журналу іноземної літератури «Всесвіт», де на сторінках видання представлено матеріали відомих перекладачів. Серед них – перекладач російських поетів «Срібного віку» Віктор Коптілов (№11–12 за 2011 р.), перекладач із німецької мови – Мішель Турньє (№3–4 за 2011 р.), британська перекладачка творів українських та білоруських авторів – Віра Річ (№9–10 за 2011 р.). Так, наприклад, широка перекладацька діяльність Віри Річ, яка здійснила переклад для англомовних читачів поетичних творів провідних українських поетів – Тараса Шевченка, Івана Франка, Лесі України та інших, сприяла значному розвитку мовних особливостей, а також ідейно-тематичному та жанрово-стильовому збагаченню літератури. Письменник Мішель Турньє на сторінках своїх творів виклав оригінальне бачення конфліктів, у які втягнуте людство XX і XXI сторіч, крізь призму найвідоміших міфів європейської та світової культури. Завдяки цьому ми відстежуємо нові типи стосунків національних культур, коли вони стають потенційно «відкритими» для іноземних впливів.

Таким чином, при перекладі художніх творів літературознавча компаративістика відкриває нові обрії для врахування складних проблем міжкультурних та літературних взаємин. Проблема перекладу чітко окреслюється як вагома складова літературознавчої концепції, що ґрунтується на самобутньому розвитку літератури, в тому числі української. Порівняльне літературознавство сприяє входженню української літератури до світового контексту та актуалізує її подальшу роль у міжкультурному діалозі.

Література

1. Літературознавча компаративістика: Навч. посібник / Тернопіл. держ. пед. ун-тім. В. Гнатюка / [Ред. Р. Т. Гром'як; Упоряд. : Р. Т. Гром'як, І. В. Папуша]. – Тернопіль, 2002. –334 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / [за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка]. – К., 1997.
3. Літературознавча компаративістика і художній переклад за доби глобалізації: сучасний стан, дискусії і проблеми [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://limborsky-66.ucoz.ru/publ/1-1-0-7

УДК: 82-4

Полякова Алла
Чернигов

ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (на примере испанского Поколения 1898)

Бурное развитие социума и его информативной структуры вызывает появление новых и модификацию традиционных дискурсов. Общество меняет ценностные ориентиры, и в соответствии с этим модифицируется целеполагание как в политической, так и в художественной практике. Стремясь актуализировать современные идеи и донести их до читающей публики, традиционные жанры с неизбежностью приобретают новые характеристики: меняется их образная система, появляются свежие выразительные средства, происходит акцентуация не значимых доселе ценностей, наблюдается трансфузия форм и другие специфические явления, ведущие к дискурсивным модификациям.

Рубеж эпох во всех странах вызывает к жизни сходные явления в области культурной и политической жизни, и понимание аксиологии явлений в одних странах вполне может помочь проанализировать их суть в других. Рассмотрим характерные особенности дискурсивных процессов на примере деятельности испанского Поколения 1898 года.

Кризисная ситуация в стране, существование множества требующих решения проблем побудили заняться журналистикой не только писателей, но и общественных деятелей, ораторов, депутатов парламента. Пытаясь сделать доступной для восприятия ту или иную идею, авторы прибегали к универсальным по форме и содержанию жанрам. Таковыми оказались жанры художественной публицистики, соседствовавшие на страницах печати с чисто публицистическими формами: статьей, интервью, опросом, репортажем. Как в художественной, так и в журналистской деятельности писатели Поколения стремились к новаторству. Не придерживаясь заданных канонов, писатели значительно обновили жанр художественно-публицистического эссе. В творчестве Р. Маэсту критики [2], находят такие жанры как статьи, очерки, поэмы на социальную тему, вымышленные истории, сцены из жизни, аллегории, воспоминания, социальные обобщения, фантазии, комментарии, анализы, пародии, автобиографические хроники, бессюжетные рассказы, эссе, статистические сводки, цитаты. У Асорина основным жанром считается рассказ, который подразделяется на рассказ в чистом виде, рассказ в форме эссе, арабески, силуэты, или профили. Сам Асорин определяет свои произведения как раздумья, опыты, наброски, впечатления, эссе. У Ортеги-и-Гассета, продолжающего традиции художественной публицистики Поколения, подобным же образом организованные произведения названы размышлениями, трактатами, сочинениями, набросками, беседами, вариациями. Рассматривая творчество Барохи, можно отметить, что заметки, воспоминания, портретные зарисовки, в которых просвечивается индивидуалистическая подоплека, также характеризует их создателя как эссеиста.

Сильный личностный элемент характерен и для других представителей Поколения. Восприятие окружающего мира через призму своей индивидуальности приобретает в их творчестве принципиальный характер, восходящий к влиянию экзистенциальной философии, модной в творческих кругах того времени. Выразить свое отношение к миру, исследовать его отражение в своем творческом сознании, зафиксировать моментальную вариацию взаимоотношений себя и мира – нередко именно такова цель авторов, и достижению ее вполне отвечал жанр эссе.

Терминологически и по своей сути термин эссе (исп. ensayo) разрастается за рамки отдельного специфического жанра художественной публицистики и приобретает четкие очертания дискурса как некоей жанровой общности, внутри которой действует сугубо индивидуальная установка автора. Между произведениями, названными набросками, вариациями, сочинениями и т.п., определяются различия, но все они близки к «ensayo», и

этот последний с его функциональными и стилевыми особенностями прорастает в художественно-публицистический дискурс.

Очевидным и существенным признаком художественно-публицистического дискурса остается художественное освоение действительности в специфических, уже не чисто публицистических формах. Суммируя итоги исследований, можно определить круг признаков этого дискурса: наличие небольшого по объему и художественно осмысленного посредством особых образных средств документального или фактического материала; отсутствие повествования как логико-функционального единства; фиксация размышления и превращение его из атрибута оформления текста в предмет повествования; постановка проблемы в новом ракурсе, «гипотетичность» жанра; неразвитость системы художественных средств; отсутствие строгой логики и развернутой системы доказательств; открытость, незавершенность формы; способность проникнуть в области, не доступные науке, с одной стороны, художественной литературе – с другой.

Сочетание рационального и образного начал создает специфические характеристики художественно-публицистического образа. Если чисто художественный образ проявляет себя в многоплановости, то художественно-публицистический носит преимущественно иллюстративный характер и значительно более ограничен в своих художественных возможностях. Он существует в достаточно сдержанном художественном пространстве-времени. В то время как художественный образ является воплощением, прежде всего, художественной идеи, публицистический и в большой мере – художественно-публицистический представляют собой соединение логически выстроенных образных и рациональных элементов. Хронотоп художественно-публицистического дискурса стремится к ограничению действия единым временным и пространственным планом, и часто художественное время в таком дискурсе точечно или весьма не развито.

Указанные функциональные особенности художественно-публицистического дискурса в сочетании с подвижной внутренней организацией жанров вполне соответствовали творческим устремлениям писателей Поколения. За исключением новаторской литературно-публицистической деятельности М. Хосе де Ларры, которого писатели Поколения считали своим духовным учителем, история испанской публицистики не знает обращения к решению общественных проблем в таком широком масштабе, как это наблюдалось в творческой деятельности Поколения. Ее характерной чертой стало стремление осмыслить в формах, доступных для широкого круга читателей, окружающую объективную действительность.

Основной темой художественной публицистики Поколения стала тема кризиса, анализ его причин и попытка найти пути разрешения противоречий, обострившихся в Испании на стыке веков. При этом было переосмыслено содержание и значение испано-американской войны, которая не только показала, что «испанские деревянные корабли – прекрасная мишень для противника», но и побудила осознать, что испанцам…«не хватало школ, справедливости, воды, богатства, промышленности, средней буржуазии, желания работать и т.д.» [1, с.123]. А. Мачадо сравнивает испанское послевоенное общество с человеком, которого внезапно ударили по голове, и он, очнувшись, испытывает чувство недоумения [3, с.786]. М. де Унамуно доказывает, что народ, или «безымянные герои», вовсе не бездушен в восприятии и оценках войны и будущего нации. Р. Маэсту, не склонный к рефлексиям, нарочито прямолинеен в своих высказываниях: «Оставим стенания! Боль – это прекрасно, но бесполезно. Рыдания раздражают». Он полагает, что «…с крахом исторической Испании, с пинком, который получило право, с крушением национальных интересов Испания оказалась вне игры» [4, с.30]. Приведенные примеры хорошо иллюстрируют стилеобразующие характеристики рассматриваемого нами дискурса: историческая конкретика приобретает образное, довольно эмоциональное художественное оформление, не оставляющее безразличным даже самого далекого от политических и социальных проблем читателя. Художественно-публицистический дискурс в изобилии своих тем и образов становится в деятельности Поколения инструментом служения национально-патриотический идее и создания новой, хотя и довольно утопической модели будущей

Испании – страны, которая будет призвана пойти своим путем, соединяющим традиции и новаторство.

Литература

1. Диас-Плаха Г. От Сервантеса до наших дней / Г. Диас-Плаха. – М.: Прогресс, 1981. – 328 с.
2. Fox E. J. Una bibliografia anotada del periodismo de Ramiro de Maeztu y Whitney (1897-1904)/E. J. Fox //CN. – 1974. – N291. – P. 528-581.
3. Machado A. Obras. Poesia y prosa / A. Machado. – Buenos Aires: Losada, 1964. – 1065 p.
4. Prado Aguirre L. Ramiro de Maeztu / Aguirre L. Prado. – Madrid: Epesa, 1974. – 195 p.

УДК: 821.84.0

Романенко Лідія
Маріуполь

ЗМАЛЮВАННЯ ХАРАКТЕРНИЦТВА В ЛІТЕРАТУНИХ ТВОРАХ ЯК СВОЄРІДНОГО ЯВИЩА КУЛЬТУРИ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ

Доба козацтва в історії України овіяна не тільки славою, а й насичена великою кількістю загадок і легенд. Однією із таких легенд є існування козаків-характерників. Це люди, що володіли тайною ототожнення з природою і поєднували у собі якості і воїна, і волхва. Походження цього поняття невідоме. У легендах найдавніших часів згадується назва воїна-звіра. Важливу роль у релігійному світогляді чоловічих таємничих військових громад відігравав образ тотема звіра-хижака (часто зустрічається згадка саме вовка, перевертня, вовкулаки). Напевно вовк в уявленні людей уособлював у собі всі якості, які повинен був мати воїн – витривалість, хоробрість, уміння боротися до останнього подиху.

Культ воїна-вовка відомий був і на території України. Уперше зображення такого воїна з’явилося на кам’яних антропоморфних стелах Північного Причорномор’я у III тис. до н.е., де жили найдавніші індоєвропейці. Пізніше це явище стало відоме і на території Київської Русі, і зрештою відтворилося в українській народній прозі доби козаччини.

В українських легендах та переказах широко представлене явище характерництва. Серед козаків були в пошані так звані козаки-характерники (химородники (чаклуни), знахарі тощо). Вони вміли ховати і знаходити скарби, заговорювати рани, миттю переноситися з одного місця на інше, насилати на своїх ворогів сон і ману, перетворюватися на вовків та інших звірів, могли довго знаходитись під водою, ходити по воді, були невразливі до шаблі, вбити їх можна було тільки срібною кулею або ґудзиком. Найвідомішими такими козаками були Іван Сірко, Семен Палій, Северин Наливайко, Максим Кривоніс, у XIX столітті такі здібності приписувалися уже ватажкові народного повстання Устимові Кармалюкові.

Дослідженням цього явища в українському фольклорі займалася Н.Рудакова («Художня трансформація образу козака в українській народній прозі», 2008), про відтворення образів козаків-характерників в літературі наразі дослідження немає. Тому наше дослідження є спробою дати огляд літературних творів про цих козаків-чаклунів.

Сучасна українська література характеризується пошуками письменників у тематиці. Тому таке явище, як нове українське фентезі, характеризується тяжінням до славного минулого України та наданням цим подіям казковості. У творчості Тараса Завітайла є цілий цикл творів, у яких одними із головних героїв є козаки-характерники («В тіні янгола смерті», «Зброя вогню», «Діти Праліса»); Валерія та Наталі Лапікурів «Чарівна брама» та трилогія Володимира Рутківського «Джури козака Швайки», «Джури-характерники», «Джури і підводний човен». Побіжно характерники згадуються в романі Ярослави Бакалець та Ярослава Яріша «Із сьомого дна», а також Юрія Сороки «Іван Богун».

Особливо часто згадується ім'я Івана Сірка, овіяне славою, бо він не програв жодного бою. Після його смерті, за народними джерелами, козаки перемагали ворогів, виставляючи наперед відрізану руку Сірка.

В літературних творах образ Сірка має фольклорне походження, адже змальовується не як історична постать, а як персонаж героїчного народного епосу, якому приписувалися різні надприродні здібності та таланти: «На учті я немало дізнався …про того характерника Сірка…Відважний, мов лев, і хитрий, як змій… Говорили про Сірка таке, що він у сорочці народився, що зразу після народження пиріжок зі столу почав гризти…» [1].

Історичний Іван Сірко (близько 1610 - 1680) відомий як талановитий воїн і керівник, видатний політичний діяч свого часу, який здійснив близько п'ятдесяти військових походів, і не мав жодної поразки. Його називали перевертнем або характерником, а турки називали Урус-Шайтаном або Семиголовим драконом.

Точне місце народження невідоме, припускають, що він був або шляхтичем з Поділля, або слобідським козаком. Брав участь у франко-іспанській Тридцятирічній війні, дванадцять разів обирався кошовим отаманом (з 1659 до самої смерті). Дмитро Яворницький дав такий портрет славного кошового: «І за характером, і за всіма своїми діями Сірко представляв собою тип справжнього запорожця. Він був хоробрий, відважний, завзятий, не завжди стійкий, не завжди вірний своїм союзникам; він любив іноді погуляти і добре підвипити і в хмелю показати свій козацький запал; він був схильний хвилинно захопитися новою думкою, новою справою, щоб потім відмовитися від власного наміру й прийти до цілком протилежного рішення... «Нужда закон змінює», – часто говорив Сірко, і, очевидно, діяв відповідно до свого улюбленого прислів'я» [2].

Надзвичайна хоробрість і сила Сірка були засвідчені не тільки в українських джерелах. Польський хроніст Веспіян Кохановський дав таку характеристику кошового: «Страшний він був в орді, бо був досвідчений у військових справах і відважний кавалер... гожий чоловік, вояцької натури і не боявся ані сльоти, ані морозу, ані сонячної спеки. Він був чуйний, обережний, терпляче зносив голод, був рішучий у воєнних небезпеках. Влітку він перебував на порогах, а взимку - на українському пограниччі. Він не любив марнувати час або упадати коло жіноцтва, бо раз у раз бився з татарами...» [2].

На могилі І.Сірка є напис: «Хто буде сім років перед Великоднем виносити по три заполи на мою могилу, то буде мати таку силу, як я, і знатиме стільки, скільки я» [2]. Це є ще одним свідченням того, що кошовий отаман Іван Сірко був характерником.

Ще одним козаком-характерником, що згадується у літературних та народних творах є козак Мамай. Зокрема, у повісті-фентезі В. та Н.Лапікурів «Чарівна брама» постає образ козака, що міг перетворюватися на птаха, спілкувався з міфічними істотами, мав надприродні сили.

Поява такого розмаїття творів про козаків-характерників сучасних авторів свідчить про неабиякий інтерес до феномена характерництва в різних його проявах і потребує детального аналізу у наступних дослідженнях.

Література

1. Бакалець Я., Яріш Я. Із сьомого дна /передм. Г.Пагутяк /Я. Бакалець, Я. Яріш. – Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2011. – 400 с.
2. http://svoboda-vo.at.ua/publ/ivan_sirko/1-1-0-67

УДК: 82 (73) – 3

Рохман Яна
Маріуполь

ПОВІСТЬ ГЕНРІ ДЖЕЙМСА «ПОВОРОТ ГВИНТА» КРІЗЬ ПРИЗМУ ГОТИКИ

Генрі Джеймс – один з найяскравіших та найсуперечливіших письменників «межі сторіч», творчість якого настільки художньо різнобарвна (новела-таємниця, мета-оповідання, психологічна повість, роман та драма) і багата, що виходить за рамки будь-яких класифікацій та узагальнень. У творчості Г. Джеймса, письменника, більша частина життя якого пройшла у XIX столітті, наявними є такі художні тенденції, що стануть домінуючими у XX ст. Однак у вітчизняному літературознавстві Г. Джеймс має майже бездоганну репутацію класика реалізму. Критики зазвичай обмежують свої дослідження такими тематичними центрами, як Європа та Америка, соціальний та психологічний детермінізм характеру та інші, де найяскравіше проявився його талант реаліста. В поле зору, як правило не потрапляють такі твори, як «Візерунок на килимі», «Що знала Мейзі», «Вівтар мертвих», «Звір у джунглях», «Поворот гвинта» та інші, що у міжнародній науці часто характеризуються як модерністські (Л. Едель, Д. Бейлі, Ц. Тодоров).

Не зважаючи на ідеологічне забарвлення, важко переоцінити внесок радянських дослідників та перекладачів, що «відкрили» читачеві художній світ Джеймса (А. Єлістратова, Д. Урнов, Т. Морозова, О. Звєрев). У пострадянському науковому просторі сутність «другого Генрі Джеймса» намагалися розкрити М. Анастасьєв, О. Анциферова, І. Головачова, О. Звєрев, Т. Селітріна, О. Осіпенкова, М. Пригодій, М. Шерешевська та ін. Зараз у новій історико-культурній ситуації, у зв’язку зі зміною статусу модернізму, уточненням його наукової концепції, відродився інтерес до вивчення літератури межи сторіч. Тому актуальною стає проблема розкриття своєрідності творчості Г. Джеймса, дослідження намірів митця, сутності його внеску в літературу, який, як свідчить аналіз його новаторської прози, неможливо обмежувати жорсткими рамками реалізму XIX ст.

Актуальність цього дослідження полягає у прагненні вивчити художньо-стильові особливості повісті Г. Джеймса «Поворот гвинта», в якій експеримент письменника з сюжетом і оповіддю став осередком його новаторства та джерелом оновленого впливу на літературу XX століття.

Мета нашого дослідження − визначення готичного інтертексту у повісті Г. Джеймса «Поворот гвинта».

«Поворот гвинта» належить до творів так званого «середнього» періоду у творчості Генрі Джеймса, який хронологічно припадає на 90-ті роки XIX століття. Саме в цей час у новелістиці Джеймса, на думку української дослідниці Н.В.Богині, починається яскравий експеримент, процес поступового ускладнення поетики малої прози. У творах «середнього» періоду все чіткіше вимальовується відомий «пізній» стиль письменника, починаються радикальні жанрово-стильові трансформації [1, с. 12].

В основі сюжету повісті «Поворот гвинта» (1898) лежить історія, яку розповів письменнику архієпископ Кентерберійський: про слуг, що розбещували дітей, за якими мали доглядати, а після смерті з′являлися дітям у видіннях. Про це свідчить запис у щоденнику письменника від 12 січня 1895 року: «Все це темно і розповідь не доведено до кінця. Але тут є натяк на можливість химерного, зловісного ефекту. Цю історію має розповісти, мабуть, сторонній свідок, наглядач» [2, с. 297]. Зловісний ефект, дійсно, було досягнуто письменником, але він відступив від останнього пункту свого плану: оповідачка не стала сторонньою наглядачкою. Події розгортаються через сприйняття гувернантки з порушеною психікою. Їй постійно здається, що дітей переслідують примари їх попередніх наставників. Паранойя гувернантки сильно впливає на підлеглих, ввергає їх в оціпеніння, жах, поки десятирічний Майлс не вмирає від паралічу, не витримавши цих мук. Написана новела в

гнітючій психоделічній манері, і, як «історія хвороби» душевнохворої людини, цілком натуральна. Відносно дефініції жанру цього літературного твору, відомо, що сам письменник то називав його французьким словом «amusette» (забавним жартом), то писав про тон «трагічної, але найтоншої містифікації», в якому витриманий весь твір. Він навіть заявляв, що «Пітер Квінт і міс Джерел зовсім не «привиди у тому сенсі, в якому зараз ми говоримо про привиди»; вони схожі на домовиків, ельфів, бісенят, про яких йшла мова під час судових справ про відьмацтво…» [3, с. 17]. Своєю особовою заслугою він вважав те, що не пояснив суті тих згубних нахилів, що їх могли навіяти дітям їхні переслідувачі. Якщо б він не обмежився темними натяками, враження зловісної таємничості було б грубо порушено і загальний ефект був би банальним та низькопробним.

Поява твору хронологічно припадає на «готичний ренесанс» кінця XIX — початку XX століть, коли зростання інтересу до символічної мови готики, її ментальності, художньої атмосфери можна спостерігати у новелах англійських неоромантиків Р. Л. Стівенсона, А. Конан-Дойля, Г. Джеймса. Аналіз джеймсівської повісті дозволяє виявити, окрім специфіки авторського трактування однієї з улюблених готичних тем «дім із привидами», також типологію неоромантичної інтерпретації готичної спадщини.

Готичне начало у Г. Джеймса реабілітовано: воно, як і в романтичній поетиці, задає тон авторській картині світу, позбувається фрагментарного характеру і стає художньо автономним. На думку дослідниці О. Матвієнко, готичні віхи твору є переважно композиційно-оповідальними: це обрана автором форма організації оповіді — сповідь, щоденник давно померлої гувернантки — безпосередньої учасниці і свідка надприродних подій, засіб множинного обрамлення, освячений авторитетом класиків «чорного роману» Я. Потоцького і Ч. Р. Метьюріна, запровадження фігур декількох оповідачів, чиї версії нерідко є взаємовиключними [4, с. 11]. Використання сукупності цих художніх засобів утворює своєрідний коливальний контур, який примушує читацьке сприйняття невпинно рухатись між крайнощами серйозно-трагічного або відверто-іронічного тлумачення історії, погоджуватись із точкою зору оповідача, полемізувати з нею або відкидати, заперечувати її. Джеймс веде вигадливу гру в готичні настрої, вдаючись до поетики умовчання, мистецтва натяку, асоціативного перебігу, кількома ледь помітними начерками переображує вигляд готичних типажів, відкриває в них нові ракурси, зсуває акценти. Так, безіменна гувернантка, чиїм прототипом послужила «невинна героїня» готики, може сприйматися водночас як шляхетна, жертовна натура, людина тонкої душевної вдачі, — але й як особистість надто вразлива, екзальтована, неврівноважена, чиїм оцінкам подій не завжди варто довіряти. В образах привидів, що переслідують невинних дітей, своїх колишніх вихованців Флору й Майлза, письменник ще до З. Фрейда відкриває потайний, підсвідомий вимір: примари постають певними психічними проекціями несвідомих фобій, тривог, сподівань і прагнень героїні. «Чи не вперше в історії англійської літератури інфернальний світ готики поширює свої права й на світ дитинства: дитячі душі у Джеймса виявляються надзвичайно сприйнятливими до філософії зла, їх позбавлено властивого дитині морального імунітету» [4, с. 13]. Готичне начало нібито підриває камерний, обжитий, знайомий до дрібниць світ, оголюючи заповітне містичне начало в його підмурівку. У повісті неоромантика Г. Джеймса готична поетика відтворює непевну, хистку, хворобливу атмосферу fin de siecle, з її мотивами катастрофічного зламу звичних форм життя і свідомості, зсувом координат картини світу, метафорично позначеним у новелі як «поворот гвинта».

Література

1. Богиня Н.В. Жанрово-стильова своєрідність малої прози Генрі Джеймса: автореф. дис. … канд..філол. наук: 10.01.05 / Н. В. Богиня. – Дніпропетровськ, 2004 – 20 с.
2. Кириллова Т.Д. Американская литература конца XIX – начала XX века / Т.Д. Кириллова // Ковалева Т.В. и др. История зарубежной литературы (Вторая половина XIX - начало XX века) – Минск: Завигар, 1997. – С. 286 – 328.

3. Головачева И. Как сделан «Поворот винта» Генри Джеймса / Ирина Головачева // Джеймс Г. Поворот винта: Повести, рассказы / Пер. С англ.. – СПб.: Азбука – класика, 2005.– С. 5 – 24.
4. Матвієнко О.В. Традиції готики в англійській літературі XIX століття: автореф. дис. … канд..філол. наук: 10.01.04 / О.В. Матвієнко. – Донецьк: 2000. – 20 с.

УДК: 82.09 (045)

Рибалка Ірина
Маріуполь

ТЕМА ЄРЕСІ У РОМАНІ У. ЕКО «ІМ'Я РОЗИ»

Як відомо, в тематичному репертуарі роману відомого італійського письменника У. Еко «Ім'я рози» одне з провідних місць відведене темі єресі. Безпосередній привід для розкриття цієї теми автор знаходить у зростаючому подиві помічника головного героя Вільгельма Бакскервільського, Адсона, який намагається знайти критерії для визначення істинності. Поступово втягуючись у життя абатства і в коло проблем, якими жили ченці, Адсон проявляє все більший інтерес до єресі.

Свою цікавість він сподівається задовольнити в бесіді з Сальватором. За плечима ченця багато років поневірянь, протягом яких він змінив кілька різних сект. Але і, здавалося б, досвідчений Сальватор безсилий допомогти Адсону в головному: в тому, як відрізнити в цій масі справжніх праведників хитромудрих спекулянтів. Розмова із Сальватором мало чим допомагає Адсону: «Як я зрозумів із слова Сальватора і як я сам знав із власного попереднього досвіду, нічого було шукати тут точних і ясних дистинкцій. Все виявилося подібним всьому [1, 231]». Підкреслимо, що головна проблема Адсона – це проблема розрізнення. З цим прикрим здивуванням: як відрізнити одну єресь від іншої, та й, зрештою, єресь від істинного вчення – Адсон звертається, нарешті, до свого вчителя.

Приїзд Вільгельма в абатство найближчою причиною мав його участь у богословському диспуті з питання, яке в черговий раз розкололо церковну спільноту – про ставлення Христа до майна. У розділі «Година дев'ята третього дня» Вільгельм проголошує розлогу вчену промову, пояснюючи молодому послушнику суть церковних розбіжностей як таких. Найцікавіший релігієзнавчий екскурс в історію та філософію єресі, зроблений високоерудованим францисканцем, на перший погляд, нічим іншим, окрім такого екскурсу, і не є. Нагадаємо, що в основу безперервного процесу появи і придушення єресей Вільгельм кладе боротьбу за владну монополію в межах церкви. Вільгельм розвиває це порівняння з прокаженими = відторгненими: «Виштовхуванні геть зі стада, всі ці люди тим надійніше готові сприймати – а по можливості й виголошувати – будь-яку проповідь, яка, словесно закликаючи дотримуватися Христових заповідей, на ділі була б спрямована не до возвеличення Христа, а на ганьбу псам і пастирям, яким обіцяла б неминучу і сувору кару. Що-що, а це поводирі людських стад розуміли завжди. Вони розуміли, що знову впустити відторгнених у стадо означало б утиснути себе, скоротити власні права. Тому ті ізгої, які починали усвідомлювати, що вони ізгої, неминуче отримували клеймо єретика, незалежно від певного їх вчення [1, 246]».

Отже, за теорією Вільгельма, появі єресі передує витіснення з «пасіння» деякої кількості знедолених. А самому цьому витісненню передує боротьба за владу між пастирями та псами. Адсону, що шукає вірного критерію розрізнення істинної віри та єресі, Вільгельм пропонує універсальну «відмичку»: вся справа в боротьбі за владу. Немає ніякого вірного критерію, ніякого «пракоду», як сказав би сам У. Еко, тобто, жодного стійкого інтелектуального зразка, який слугував би критерієм розрізнення різних тлумачень божественної участі у світі.

Один із засадничих для теологічного фабульного плану моментів розповіді містить опис полеміки між прихильниками доктрини про бідність і Христа та його противниками.

Погляди, представлені Убертіном (від францисканців), вченим богословом із Парижа – від їх супротивників. Аргумент Убертіна зводиться до розрізнення володіння і користування. Аргументи його противника також численні й вагомі: «Після цих слів піднявся з іншого кінця ряду доктор теології з Парижа Іоанн д'Анно і заявив, що умовиводи Убертіна представляються йому такими, що суперечать як здоровому глузду, так і здоровому тлумаченню Священного Писання, бо очевидно, що і стосовно благ, які витрачаються при користуванні, як, наприклад, хліб і риби, неможливо говорити про тимчасове їх використання, а тільки про остаточне споживання, і що все, чим спільно користувалися засновники первісної церкви, <…> і що обітниця життя без власності не поширюється на ті речі, які для життя природно необхідні … [1, 252-254]».

Дискусія святих отців виливається в бійку. Збентежений Адсон звертається до вчителя за роз'ясненнями: «А що, немає кращих аргументів, – запитав я у вчителя в той час, як Альборса тягнувся до бороди єпископа Каффського, <…> – щоб довести або спростувати бідність Христа? [1, 252-254]»

Вільгельм стверджує, що з рівним успіхом можна довести і спростувати, оскільки абсолютно неможливо встановити з текстів Євангелій, чи вважав Христос своєю власністю, і якщо вважав, то в якій мірі, ту туніку, яку носив на собі, а зносивши, ймовірно, викидав. До того ж, вчитель згадує, що Фома Аквінський міркує про власність рішучіше, ніж мінорити , з якими Вільгельм себе ототожнював, вони нічим не володіють і всім користуються.

Виникнення єресі пояснюється прагненням до оволодіння владою одних, з одного боку, і утриманням = збереженням влади можновладцями – з другого. Конкретна теологічна проблема, для участі в обговоренні якої прибув Вільгельм, пов'язана саме з небезпекою єретичного спотворення Священного Слова. І хоча, на думку Вільгельма, суперечка про ставлення Христа до майна має підґрунтям, знову-таки, суперечку про розподіл владних повноважень між папою та імператором, не можна обійти увагою тієї обставини, що питання про владу тісно пов'язане в цьому контексті з питанням володіння. Отже, і ця розбіжність, на думку головного героя роману, породжена боротьбою за владу. Тільки якщо у випадку єресей йшлося про боротьбу між церковниками, то у випадку з власністю порушуються інтереси церковної та світської влади.

Література

1. Еко У. Ім'я рози : роман / У. Еко ; пер. з італ., передм. та глосарій М. І. Прокопович. – Х. : Фоліо, 2006. – 575 с.

УДК: 821.161.2Жил(043)

Сардарян Каринна
Маріуполь

ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ ІРИНИ ЖИЛЕНКО У ЛІТЕРАТУРНОМУ ДИСКУРСІ XXI СТ.

Свій творчий шлях Ірина Володимирівна почала у добу «шістдесятництва». У 1964 році становлення творчості І. Жиленко оцінив Роман Корогодський. Під враженням від віршів мисткині він пише В. Дрозду: «Поезія Ірини Жиленко національна не за крикливими освідченнями, а за внутрішньою структурою образного мислення. Музика слів, духмяність повітря, ласкавість, м'якість сонечка і рвучки пориви злих вітрів, мінливість води, її швидкоплинність, як і часу, природи, – все це характеризує її поезію як явище національне у масштабі виміру загальних людських цінностей» [7, с. 335].

Ірина Жиленко – автор майже двадцяти поетичних збірок: «Соло на сольфі», «Автопортрет у червоному», «Вікно у сад», «Концерт для скрипки, дощу и цвіркуна», «Дім під каштаном», «Ярмарок чудес», «Останній вуличний шарманщик», «Вечірка у старій винарні», «Пори року», «Євангеліє від Ластівки: Вибрані твори», «Світло вечірнє». У творчому доробку Ірини Жиленко багато поезій для дітей – «Достигають колосочки»,

«Вуличка мого дитинства», «Двічі по два дорівнює кульбабці», «Казки про буфетного гнома», «Новорічна історія про двері, яких нема, і про те, як корисно іноді помилятися номером». З-під пера І. Жиленко вийшло художньо-публіцистичне видання «HomoFeriens: Спогади». За книжку «Вечірка у старій винарні» Ірину Володимирівну вшановано Державною премією ім. Т. Г. Шевченка.

У першій книзі віршів «Соло на Сольфі» Ірина Жиленко оспівувала повсякденне мирне життя в усіх його найбуденніших проявах. Тематичну спрямованість наступної збірки І. Жиленко «Автопортрет у червоному» (1971 р.) також репрезентують її улюблені мотиви – любов, щастя материнства, радість творчої праці. Особливе місце в ній належить поезіям «Україні» – як зразку громадянської лірики поетеси та «Григорію Сковороді», де робиться спроба через монологічну форму змалювати психологічний портрет українського поета-філософа. Збірка «Автопортрет у червоному» містить кілька поетичних циклів, зокрема «Казки на заході Сонця» – цикл-видіння, в якому предмети навколишнього світу оживають і стають розумними, довірливими, казковими. Авторська фантазія, натхнена торжествуючим передчуттям приходу ореальненої казки, набуває рис символічності. Саме ця особливість характеризує більшість її поетичних циклів: «…Але й люблю, коли жахтить мені / заграва люті. І до бою зводить. / Тоді – я єретичка на вогні, / тоді я – відьма, опір і незгода. / Стою, висока – гнів-бо мій крутий! / Перед очима стяг палахкотить. / Хай славляться вогонь і боротьба, / і опік ватри на моїх губах. / В руках тримаю меч свій і дитину./Сміюсь! А від червоного плеча / червоні коси, тліючи сичать… / Автопортрет в червоному Ірина» [6, с. 109].

У збірці «Вікно у сад» (1978 р.) зрілішим став погляд поетеси на життя, вправнішою рука, але залишилися щирість, відвертість голосу і прозірливість серця. Залишилася та невтолима спрага до найменших порухів навколишнього світу «в звичайностях чудесного», яка є паролем поетеси. Залишилась прихильність до Дому – «країни несподіваних радостей і чудес», де «всі речі роззолочені дитячим сміхом», де «озвучено посуд, окрилено портьєри» [8, с. 106].

Поетичні збірки Ірини Жиленко «Концерт для скрипки, дощу і цвіркуна», «Дім під каштаном» (обидві – 1981 р.), «Ярмарок чудес» (1982 р.), «Збулося літо. Вибране» (1983 р.), «Останній вуличний шарманщик» (1985 р.), «Дівчинка на кулі» (1987 р.), «Вечірка у старій винарні» (1994 р.) сповнені то невтримно радісними, то елегійними мотивами, де гармонійно переплітаються біографічне із загальнолюдським, величне із буденним. Проте емоційною і світоглядною основою поезії І. Жиленко лишається суто ренесансне поцінування життя в його звичайних проявах, таких, на жаль, тимчасових радостях і печалях.

З-під пера І. Жиленко вийшло п'ять збірок для дітей: «Достигають колосочки» (1964 р.), «Вуличка мого дитинства» (1978 р.), «Двічі по два – дорівнює кульбабці» (1983 р.), «Казки буфетного гнома» (1985 р.), «Новорічна історія про двері, яких нема, і про те, як корисно іноді помилятися номером» (1986 р.). Це мудрі й світлі поезії, в яких багато вигадки, світла, тут твориться весела, грайлива казка, що вчить добру та людяності: «Століття, і друге, і третє, – / прислухайся! – чуєш? – завжди/клопочеться гном у буфеті,/бормоче, зітха, шарудить./І тупа, і плямка в куточку,/і дзвонить в буфетні шибки./ І в довгі засніжені ночі/нашіптує дітям казки»[2, с.7].

Збірка «Світло вечірнє» (2010 р.) балансує між трагічністю і смутком людської душі. На перший погляд, це книга про старість і про близький Відхід за Межу. Це обумовлюється рядками та анотаціями: «…Ми вже своє зробили. / Далі – турбота Божа». Наступний: «Боятись про старість писати – все одно, / що недопивати в бокалі вино, / бо страшно побачити дно…»[2, с. 6].

Досить складно характеризувати творчість Ірини Жиленко, оскільки її поезія краща за ті слова, що хочеться про неї сказати. ІІ вірші, за висловом Юрія Лисиці, – «диво, яке треба пережити, а не пояснити». Ірина Жиленко на кожному етапі своєї творчості була природною, співмірною часові. Вона могла бути іронічною, жартівливою. Але завжди природною.

У XX ст. літературознавці негативно оцінили творчість Ірини Жиленко, перш за все тому, що вона не відповідала їхнім ідеалогічним настановам. І. Жиленко, на їхню думку, невизначено висловлювала політичні погляди, точніше взагалі булла аполітичною. Поетесу цікавили перш за все проблеми моральні, загальнолюдські, понадчасові, питання родинних стосунків [7, с. 112].

Поцінувачі творчості мисткині відзначали інакшість поетичного світовідтворення Ірини Жиленко, що підтверджує в передмові до збірки «Євангеліє від ластівки» М. Г. Жулинський: «Поетичний світ Ірини Жиленко твориться за принципом інакшості, іншості, несхожості зі світом реальним, але уявний світ спровокований дійсністю, яку поетеса змінює завдяки образному виповіданню себе, точніше завдяки вивільненню себе уявою, мрією, фантазією з реального буття-існування і «поселенню» в художнє буття». «Та, яка молиться Богу віршами» – саме так назвав передмову до книги «Євангеліє від ластівки» тонкий дослідник поетичної творчості І. Жиленко Микола Григорович Жулинський. Вся поетична творчість Ірини Жиленко роджена любов'ю, нею проникнута. Легка веселість змінюється елегійністю. «Євангеліє від Ластівки» – поетичне одкровення нової якості. Нерідко в цьому збірнику спогади пов'язані ідилічними спогадами з минулого, правда – з посиленою дозою мінорності. Це описи спогадів дитинства, сакрального часу психологічних переживань, які вже ніколи не повернуться [7, с.9].

Михайлина Коцюбинська в одній з статей написала про І. Жиленко: «У поетеси свій чітко окреслений стабільний мікрокосм. Його осереддя – рідний дім, своя кімната – як фортеця, без якої не вижити в цьому розбурханому недоброму світі»[8, с.108].

Книга спогадів Ірини Жиленко «Homoferiens» («Людина святкуюча») вийшла друком у 2011році. Ця книга вражає чутливим переживанням авторки минулого, вона спирається на документальний ґрунт. За словами М. Коцюбинської: «Це твір концептуальний, у певнім сенсі програмовий, спроба сформулювати своє кредо, накреслити свою картину світу і людини в ньому. Людини не середньоарифметичної, а творчої, здатної вибороти й осмислити свою позицію в житті, свою духовну суверенність. Свою гідну людини модель людських взаємин – хай і важкодосяжну, але суттєву, екзистенційно вагому. Свій категоричний імператив» [5, с.5].

Аналізуючи літературну творчість Ірини Жиленко, відзначимо силу почуттів, вплив емоцій на форму і зміст художнього тексту, вміння бачити «духовними очима» сутність людини і світу, маневрування між реальним та казковим. У поетичних текстах руйнуються логічні (причинно-наслідкові) зв'язки; наявний синтез свідомого і підсвідомого, інтуїтивний первінь та багатосмисловість. У творчості Ірини Жиленко виділяється домінування тематики дому, родини, щоденного побуту; акцентуація уваги на внутрішній сутності людини, поетеса зосереджується не стільки на події, скільки на враженнях від неї; синтез свідомого і несвідомого, де останній складник виступає істинним. Тексти Ірини Жиленко позначені культурою думки і вислову [8, с. 110].

Ірина Жиленко належить до поетів, які пишуть про сучасне життя, тому провідними темами її творчості стали життя сучасного міста і міської родини, зображені на широкому соціальному тлі; пошуки доброти, щастя та естетичної гармонії в роботі, любові, материнство. Поетесі властива щирість, довіра до читача, розкутість у поєднанні з музичною виразністю, роздумами щодо своєї поетичної місії. Тим не менш, є одна риса, яка виділяє її серед багатьох інших, – це сповідування людської доброти як найбільшої цінності, збереження свого «я» від будь-яких зазіхань. І ця тема наскрізна в її творах.

Спроба аналізу літературного доробку І. Жиленко доводить, що її творчість є зразком української літератури, в якій репрезентовано домінанти національної ментальності. Літературна творчість Ірини Жиленко ще потребує належного осмислення й оцінки. На жаль, розмір статті не може дозволити розкрити всю повноту цієї теми.

Література

1. Жиленко І. В. Казки буфетного гнома: поезії / І. В. Жиленко. – К.: Молодь, 1985.

2. Жиленко І. В. Світло вечірнє : поезії / І. В. Жиленко. – К.: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ. – 2010. – 96 с.
3. Жиленко І. Соло на сольфі: : поезії / І. Жиленко. – К.: Молодь, 1965. – 79 с.
4. Жиленко І. Чайнацеремонія: поезії / І. Жиленко. – К.: Рад. письменник, 1990. – 159 с.
5. Жиленко І. Homoferiens: Спогади / І. В. Жиленко; передм. М. Коцюбинської. – К. : Смолоскип, 2011. – 816 с.
6. Жиленко И. В отзвуке чуда: Избранное. / Ирина Жиленко; Перевод, предисловие Д. Кишиневского. – У.: Созвучие , 2010. – 113 с.
7. Жулинський М. Та, що молиться Богові віршами // Жиленко І. Євангеліє від ластівки: вибр. твори. – 2-е вид. – К.: Пульсари, 2006. – С. 4 – 30.
8. Коцюбинська М. Вікно у сад: «Вибране» Ірини Жиленко // Мої обрії: У 2 т. – Т. 1. – С. 106-122.

УДК: 83.3 (0)

Табункина Ирина
Пермь

ЭКФРАСИС В РОМАНЕ ДЖ. ГОЛСУОРСИ «БЕЛАЯ ОБЕЗЬЯНА»

Выполнено при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации в рамках научного исследования «Поэтика русской и английской литературы рубежа XIX-XX вв.: традиции, рецепция, интерпретация», грант № МК–2181.2012.6, а также при поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Экфрастические жанры в классической и современной литературе», № 12-34-01012а1.

Экфрастический дискурс [1] романа Дж. Голсуорси «Белая обезьяна» (1924) представлен разнообразными компонентами: образ художника Обри Грина и его творчество, живописные полотна в доме Монтов, дизайн гостиной в их доме, хронотоп галереи Тейт, где происходит свидание Флер и Уилфрида Дезерта, коллекционирование картин и создание собственной галереи Сомсом.

В 10 главе романа экфрасис картины с белой обезьяной на уровне внешней формы связан с заглавием произведения Голсуорси (*White Monkey*). Образ обезьяны широко представлен в европейской и восточной художественной культуре (например, выполненное тушью изображение «Обезьяна с детенышами» китайского автора XIII в. Му Ци). Обезьяна с тросточкой и шляпкой является одним из персонажей на листе «Дама с обезьянкой» (1898, лист к роману Т.Готье «Мадемуазель де Мопен») английского графика стиля модерн Обри Бердсли, чье имя интерпретируется в романе Голсуорси «Белая обезьяна». Белый цвет обезьяны перекликается с заглавием романа современника Голсуорси Г.Лоуренса «Белый павлин» (1911). Анализ этих ассоциативных связей может расширить и обогатить задачи исследователя.

В романе Голсуорси «Белая обезьяна» картина с изображением белой обезьяны, по мнению исследователей, «выражает мысль об опустошенности современной жизни» [5, с. 394]. Имея иносказательную функцию, по словам Д. Г. Жантиевой, обезьяна служит «обобщающим символом». В ее образе «автор воплотил черты молодого поколения Форсайтов <…> Как и белая обезьяна, они съедают плоды жизни и разбрасывают кожуру, жадно стремясь удовлетворить свои желания, но сами не знают, чего хотят» [4, с. 192].

В анализируемом романе Голсуорси экфрасис картины с обезьяной и его структурные компоненты являются точкой, в которой сходятся образы героев двух поколений (Сомс Форсайт, Флер и Майкл Монт, их ребенок, Обри Грин). Восприятие, описание и интерпретация картины, данные героями, а также притчевое значение экфрасиса подчеркивают философскую проблематику романа Голсуорси.

Экфрасис картины с обезьяной, обнаруженной Сомсом в комнате умирающего кузена Джорджа, раскрывает взаимоотношения, по сути, мало знающих друг о друге членах семьи

Форсайтов: «Джордж – коллекционер! Сомс никогда этого за ним не знал» (с. 78) [2]. Экфрасис картины представлен как впечатление Сомса. Единичность картины в пространстве спальни (*a single picture* [6]) подчеркивает эмоционально окрашенная речь Сомса, оформленная знаками восклицания (2) и вопроса (1) («Как! Китайская картина! <…> Какая фантазия заставила чуждого искусству Джорджа купить такую вещь, да еще повесить ее против своей кровати?», с.79). Герой акцентирует внимание на размере и форме изображения (*large ... whitish sidelong monkey ... holding the rind of a squeezed fruit in its outstretched paw*), его цвете (*whitish*), текстуре (*whiskered face*), деталях (*squeezed fruit; brown, almost human eyes*): «Большая белая обезьяна, повернувшись боком, держала в протянутой лапе кожуру выжатого апельсина. С ее мохнатой мордочки на Сомса смотрели карие, почти человеческие глаза» (с. 79). Картину Сомс-коллекционер однозначно оценивает как «хорошую вещь» (с. 82).

Во втором описании картины, связанном с образом Флер, с одной стороны, повторяются предыдущие компоненты экфрасиса: восхищение картиной («ведь это просто шедевр», «какая-то очень знаменитая школа», с. 139) и упущенное в переводе указание на впечатление от нее (*impressed her at once*), детали описания картины – размер и цвет обезьяны (*large white monkey*). С другой стороны, экфрасис углубляется и конкретизируется. Голсуорси уточняет название фрукта, который обезьяна держит в руках – апельсин, добавляет новый эпитет в характеристике ее «преследующих», «навязчивых» глаз (*haunting*), описывает эмоциональное состояние животного – потеря интереса к апельсину (*as if she had suddenly wrested its interest from the orange-like fruit in its crisped paw*), указывает на серый фон, освещенный яркими пятнами кожуры (*the grey background, the empty rinds all round – bright splashes in a general ghostliness of colour*). Важным компонентом экфрасиса является указание на национальную принадлежность картины и материал – кусок шелка (*piece of silk*), на котором она изображена. Сомс дважды (в комнате Джорджа, в момент презентации картины Флер) с восклицанием называет ее «китайской» (*Chinese!*).

Мотивы глаз обезьяны и выжатого апельсина как значимые компоненты экфрасиса «запускают» философский механизм романа, который на содержательном уровне реализован в размышлениях героев о жизни, о судьбе Англии и мира в целом. Слово «жизнь» (*life*) возникает в речи Сомса («может быть, и жизнь – только горькая шутка», с. 82) и Флер («Ну разве это не сама жизнь?», с. 145). Оформление философских размышлений, в частности Сомса, в несобственно-прямую речь расширяет сферу их влияния на фигуру автора: «Глаза обезьяны, выжатый апельсин... может быть, и жизнь – только горькая шутка, и Джордж все понимает лучше его самого?» (с. 82). Майкл, осмысляя любовную коллизию, связанную с Флер и влюбленным в нее Уилфридом Дезертом, подбирает метафору – фарфоровые испанские фрукты, которые белой обезьяне «не съесть», «не выбросить кожуру»: «Не станут ли теперь плоды его жизни фарфоровыми?» (с. 156).

Наиболее философская интерпретация полотна с обезьяной принадлежит художнику-карикатуристу Обри Грину. Называя ее «идеальной аллегорией» цивилизации (*perfect allegory <…> with the label: 'Civilisation, caught out.'*), он видит в глазах обезьяны «воплощенную трагедию человеческой души» (с. 116) и призывает взглянуть на них (*Look at them!*). В бесплотных поисках неизвестного животное, как и человека, обуревают тоска, сердитость (*sad or angry*). В критике современности Сомс не соглашается с художником. Он абсолютно отстаивает викторианское время, когда «мир достиг высшей точки в восьмидесятых годах и больше никогда ее не достигнет» (с. 142).

Мотив глаз белой обезьяны связан с национальным английским характером. Анализ и способ изображения, интерпретация эмоционального состояния животного Сомсом («Какая тревожная, нечеловеческая и вместе с тем страшно человеческая угрюмая тоска в глазах этого существа! «Белков глаз не видно, – подумал Соме, – должно быть, оттого это и кажется»», с. 238) обнаруживает его воспоминания и размышления об умерших членах семьи, о чертах их характера, которые объединены героем в словосочетание «настоящий англичанин» (*very English <…> Very English, all the Forsytes!*).

По просьбе Сомса картину с изображением обезьяны снимают со стены во время беременности Флер. Страх перед взглядом обезьяньих глаз подчеркивает пессимистическое настроение не только молодых героев [3], но и «всего мира». От лица Майкла Голсуорси размышляет о том, что «вера разрушена, надежда подорвана»: «И ведь это, черт возьми, не только у молодежи – и старики в таком же настроении. «Старый Форсайт» [Сомс. – *И.Т.*] тоже, конечно, иначе он не боялся бы глаз обезьяны; да, и он, и отец Майкла, и Элдерсон, и все остальные. Ни у молодых, ни у старых нет настоящей веры ни во что!» (с. 254).

Экфрасис картины с белой обезьяной связан с образом ребенка Флер и Майкла. Размышления о его будущем отражают попытку осмысления, подчас самоироническую, своего места в современном мире: «Последовательность» и «убежденность» как ожидаемые черты характера представителя нового поколения противопоставляются суетности, тоске, злобности белой обезьяны. В финале романа, водворяя картину на стену, Майкл демонстрирует способность к противостоянию, нравственную силу и оптимизм.

Таким образом, анализ экфрасиса в романе Голсуорси «Белая обезьяна» проявляется на уровне содержания, внутренней и внешней формы. Имея символическую функцию, он подчеркивает философско-социальную проблематику романа.

Литература

1. Бочкарева Н. С., Гасумова И. И. Экфрастический дискурс в романе Трейси Шевалье «Дева в голубом» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 1 (13). С. 96–106.
2. Голсуорси Д. Белая обезьяна / пер. Р. Райт // Голсуорси Д. Собр. соч.: в 16 т. М.: Правда, 1962. – Т. – 3. С. 5–284. – (В статье ссылки на это издание даны в круглых скобках с указанием страницы).
3. Григорьевская Н. В. Специфика авторефлексии молодых героев в романе Дж. Голсуорси «Белая обезьяна» // URL: http://tsutmb.ru (дата обращения 22.03.2013).
4. Жантиева Д. Г. Английский роман XX века. 1918–1939. М.: Наука, 1965.
5. Михальская Н. П. История английской литературы: учеб. – М.: Академия, 2007.
6. Galsworthy J. The White Monkey. URL: http://www.e-reading-lib.org (дата обращения 13.02.2013). – В статье произведение цитируется по данному ресурсу без указания страниц.

УДК: 821.161.2

Ткаченко Анатолій
Київ

ДИСКУРС – КУРС НА ДИСЕР

Заголовок, звичайно, жартівливий, але не всьому ж бути серйозним, та ще й у філологів. А коли серйозно, колеги, то ми так захопилися термінологічними іграми, множинністю методологій і методик, перенесенням чужого у свої гнізда, що успішно викидаємо з них своє. І як наслідок – маємо часом анекдотичні колізії. Одну з них навів проф. Г. Клочек: школяреві вже незрозуміло, чому садок вишневий ***коло*** хати (бо він сприймає «коло» як геометричну фігуру), чому сім'я вечеря й спить ***коло*** хати (йому пояснюють, що в хаті немає кондиціонера; чому «соловейко не дає» научати тощо). Але найгірше, що калькування й канцелярит уже міцно вгніздилися й у філологічне коло. Нижче наведу лише дещицю з виловлених у наших студіях типових глюків. Вибачте за термін, але саме він тут найбільше підходить, і я не знаю, коли ж воно розглючить, а щось робити треба, отож і мусиш.

Насамперед мушу присвятити абзац осоружному ***використанню***. Це слово тепер універсалізується, але все ж таки ще досить сильне первісне його значення або ж «внутрішня форма» (за О.Потебнею) –*користь*. Користь протипоказана мистецтву, істинно

естетичне знання, за І. Кантом – безкорисливе, незацікавлене. Слово це вживають у школярських аналізах: бере письменник і використовує епітет чи метафору, буквально всі літературознавчі опуси нині кишать *використанням*, тоді як є чимало не таких прагматичних і водночас точніших слів: ***застосовувати, залучати, послуговуватися, вдаватися до…, за допомогою*** того то й того то досягати такого то стилістичного ефекту, низка інших контекстуальних вирішень.

Ще один калькований (причому неправильно) псевдотермін, яким кишать автореферати, монографії, підручники й посібники: ***дозволяє*** *стверджувати, зробити висновок* тощо. Це так само, як російською звучало б *разрешает*. А хто *забороняє*? У росіян є ще більш абстраговане *позволяет*, а в нас тут знову ж таки чимало свого (якого «не цурайтесь»): ***дає змогу з'ясувати, дає підставу стверджувати, уможливлює, сприяє, допомагає*** тощо.

Кальку ***знаходитись*** тепер не витруїш ніякими гербіцидами, бо вона в усіх «мобільняках», на вокзалах, у ЗМІ. А здавалося б, куди простіше: *ваш абонент — поза зоною*. Або, коли дуже вже хочеться казенщини, – *перебуває поза зоною*. Бо *знаходяться* гаманець, телятко, дитинка в капусті… Відтак і *местонахождение* – не *місцезнаходження,* а *місцеперебування* (ще більш по-людському, без канцеляриту – просто *перебування*); а бахтінський термін *вненаходимость* – не якесь кошмарне *позазнаходження* (навіть комп'ютер не хоче його сприймати, а загадково інтимізує, ніби запрошуючи шукати: *поза знаходження*), тож зробімо бодай ***зовніперебування***.

Типове для калькованої свідомості «використання» пасивних зворотів: «*література розглядається однозначно», «вони в жодному разі не можуть тлумачитися*»; *«Методологія точного літературознавства» мислилася дослідником…»* та багато інших: забуваємо, що частка *ся* означає дію, спрямовану на себе. Як і зворот: *мною виконано* таку-то роботу. *Стіннівка* приклеєна не *студентом, а клеєм.*

Забуваємо **дієслово *мати***: *«література об'єктивно володіє такими можливостями»* – таж *має такі можливості*, просто у науковій мові росіян більше прижилося *«обладает, располагает»*.

Дуже поширилися *складові* (мається на оці *составляющие части*), а ліпше – ***чинники***, бо вони активні, а коли вже прості доданки – то ***складники***; *твердить* у нас має конотацію неактивну, гундосить собі людина щось, тож ліпше ***стверджує***; *перерахування* стосується грошей, а так – ***перелік, лічба***; *взаємо**об**умовленість* означає, що обома сторонами обумовлено (рос. *оговорено*) те то й те то, тож треба ***взаємозумовленість***, отже, й у «стартовому» слові не *обумовлює* (оговаривает условия), а ***зумовлює*** (спричиняє); ***відмінні*** *стилі*, якщо їх перекласти зворотно, означали б *отличные стили*, тоді як ідеться про ***різні*** чи *відмінні* ***один від одного*** *стилі; в такий спосіб* – калька з німецької *in solche Weise*, а нашою буде ***так, таким побитом, таким робом, таким чином*** (не плутати із завживаним трафаретно-підсумковим, після якого йде кома і яким тепер витіснили нормальне слово *отже*); *напрям**к**и* – суто фізичні, а в переносному розумінні – ***напрями***; *оточуюча дійсність* – кошмарна калька (коли вже вийдемо з оточення?) плюс канцелярит: є ж гарне, мудре, як світ, усеосяжне слово ***світ***, а не хочете – то ***довкілля, навколишня дійсність***; ще одна поголовна калька – *виглядає* в розумінні ***видається, здається, постає*** (у росіян є *выглядит* і *выглядывает*, так ось, коли вживають *виглядає* не в значенні *«З-за хмари де-де виглядав»* (Т. Шевченко) чи *«Виглядаю тебе ще з весняних доріг»* (М. Ткач), а отакечки: *ви сьогодні гарно виглядаєте*, то це ніби виглянула раз, виглянула вдруге, а колись і набридне, тож чи не ліпше просто *красива*, бо то постійно, а не тимчасово[1]; у розхожій словосполуці *так,*

[1] Реклама: така-то мазь дозволить вашій шкірі виглядати більш пружною вже за 5 днів. Для нормальної людини це антиреклама: а що як не дозволить? А там, де не виглядає, – так і лишиться в'ялою? І то *допоможе* тільки виглядати? Чому ж не стати пружнішою? Не куплю.

наприклад, одне слово зайве; *життя продовжується* – ліпше ***триває***; калька *наступні* – нормальне слово ***такі***; *відзначається характерною амбівалентністю* – ***має*** або ***позначене*** або ***вирізняється***, через те, що *відзначається* орденами та іншими *відзнаками,* тоді як *варто відзначити* – треба ***зазначити***; *надає перевагу* – треба ***віддає***, а ***надає*** хтось комусь слово; *у першу чергу* (доки стоятимемо в чергах?) – ***насамперед, передовсім, спершу, найперш***; *завжди присутній момент сумніву* – ліпше ***наявний***, а ще ліпше ***є*** *момент сумніву,* що ж до *присутнього* чи *відсутнього,* то це до фізичних осіб; порядкового числівника ***другий*** ніхто не скасовував, але нині ледь не всі замінюють його *іншим*: *кохана, ось одна шкарпетка, а де інша*?, а інша – з іншої пари чи, може, в іншої (*інакшої*) коханої, тож і *з іншого боку* – можливо, але тоді, коли боків, багато, а коли два (альтернатива), то таки *з* ***другого***, бо *інший бік* – уже спина чи живіт; *крайні точки зору* – ліпше ***погляди*** чи ***позиції***; гарний вираз у росіян *тем не менее*, і звучить у них мелодійно, але перенесений на український ґрунт, постає какофонією *ти мне менш*, не виручає й *ти мне менше* (хто кого *мне* і чому менше?), а ***тимчасом*** є ціле гніздо «відцураних» своїх: ***а все ж, а проте, зате, однак, а втім,*** та просто ***але***.

В якості факторів художності виступають… – калька із *в качестве*, таж просто ***факторами***, а ще ліпше ***чинниками***, або ***як чинники***, або ***за чинники художності правлять***; замість *трактовки* ліпше ***трактування***; замість *художніх достоїнств* – ***здобутки***; замість *недоліки (*калька з *недочеты)* – ***вади, хиби, огріхи, недохопи, негаразди, ґандж.***

До такої-то групи *відносяться* – ***належать***, або ***відносять***, узагалі частіше застосовуймо *третю особу множини* замість зворотних форм; коли перелік прізвищ, тоді **—** *та ін.*, а коли капуста, горох – *тощо*; єднальних сполучників у нас три: *та, і, й,* залежно від звучання, їх і треба вживати, крім того, *та* передбачає певну підпорядкованість: *батько та син*, а *і* та *й* – рівноправність; а можна ж і безсполучниково; натомість часто або *та, та, та,* або *і, і, і*; часто, особливо в авторефератах, уживають *полягає* та й *полягає*; чимало і *є, є, є* (це конструкція із *является, ist* чи *is*. Забуваємо, що можна давати через тире, через *постає* та інші конструкції фраз); *неуникно* – ***неминуче****; неочікувано* – ***несподівано***; *не стільки… скільки* – ліпше ***не так… як*** («Не так тії вороги, як добрії люди…»); *чим… тим* – краще ***що… то***; часто вживаємо словосполуку *більше того,* а з тим самим значенням є ***мало того, і поготів, понад те;*** *співпадає* – це коли *співає*, а тоді *падає* ☺, а так – ***збігається, сходиться***; *направлена* – ***спрямована***; *протиріччя* – то в побуті, в усіх інших значеннях – ***суперечності***; *перш за все* – ***насамперед, передовсім, найперш***; *не тільки, але й* (треба ***а й***), *надає* перевагу (треба – ***віддає***); *прослідковується* – треба ***простежується***.

Дуже часто не дотримуємося законів милозвучності: *оригінальн**і і** неповторні* (два ***і*** поспіль, до того ж це тавтологія: одне слово іншомовне, одне наше, а вони синоніми); *як й окремих* – фонетично виходить *йа**к'й**ок*; *акті**в в б**удь-якій послідовності* – ***в**ся…*; *вия**в в**сього* та безліч інших. Межи словами не повинно бути важковимовних поєднань приголосних, так як їх немає всередині слів; те ж саме й щодо поєднань голосних, прочитуймо речення усно; коли кажуть журналісти: *я вам ось цю квітку подарую*, то калькують *вот эту* і не чують, що *ось+цю* звучить какофонічно, натякаючи на низовий фізіологічний процес, тоді як дуже інтелектуально й літературно – *оцю*.

На закучку – шедевр української самонеповаги: *«Основним прийомом презентації нарації є вербалізація».* Коли це сказати нормальною мовою, то буде банальна до неймовірності думка: розповідають в основному словами. І ніякої тобі науки, ніякого дискурсу-балаканини, тим паче – каторги для студентів. Згадую свою статтю п'ятирічної давнини «Ой у полі ***верба***лізація, а під нею – глобалізація». Нині означую це явище і як ефект зозулиних яєць. Ніхто не проти зозуль, але плекаймо й філологічну, а вужче –

Ну то неграмотні рекламодавці. А ось грамотні літературознавці: «Механізм виховного впливу мистецтва виглядає наступним чином» – хіба не ліпше, напр.: «Виховний вплив мистецтво справляє так-то й так-то»

мовностилістичну гідність, не занехаюймо власних соловейкових гнізд, вечеряючи коло хати.

УДК: 82-31-055.2.09(043)

Тодурова Марія
Маріуполь

ЛЮДМИЛА ПЕТРУШЕВСЬКА: ПРОЗА НОВОЇ ХВИЛІ

Метою нашого дослідження є огляд основних особливостей художнього світу сучасної російської письменниці Людмили Петрушевської, визначити, чому літературознавці, які вивчають творчість письменниці, мають такі суперечливі думки стосовно її прози.

Центральне місце в жіночій прозі, яка розкриває духовний світ російської жінки рубежу XX – XXI ст. «зсередини», займає героїня Людмили Петрушевської. Письменниця не просто торкається «жіночої» теми, «вона в ній царює». Образи, створені відомою авторкою-жінкою, неодноразово були предметом критичного аналізу.

На думку О. Славнікової, «твори Людмили Петрушевської відобразили розпад навколишньої дійсності – і самі заразилися цим розпадом» [5, с. 6]. Сушиліна зазначила, що в житті жінок Петрушевської багато гіркого, нещадного, вони страждають від відсутності любові, дружби, материнства, що відображає кризу суспільства.

Всупереч точкам зору М. Кудімової, Д. Бикова, О. Славнікової, що репрезентують «письменницьку» критику, пошлемося на судження літературознавців. М. Липовецький підкреслив метафізичну сутність героїнь Петрушевської: «Індивідуальність, «діалектика душі», всі інші атрибути реалістичного психологізму у Петрушевської повністю заміщені одним – роком. Людина у неї повністю дорівнює своїй долі, яка в свою чергу вміщує в себе якусь вкрай важливу грань загальної, вічної, споконвічної долі людства. Петрушевська дуже серйозно сприймає такі поняття, як «рок», есхатологія, і її героїні можуть гідно винести їх жах і жити далі» [4, с. 15].

Як зазначає А. Бастриков, «проза Л. Петрушевської ситуативна, так як в центрі оповідання сімейно-побутові події, що оточують жінку. Однак самі звичайні житейські історії пронизані різними мотивами (літературними, біблійними), а також численними міфами. Картина світу Петрушевської побудована на міфологічній моделі. Відмічені міфом всі рівні тексту: семантичний, стилістичний, семіотичний, сюжетно-композиційний, рівень культурних асоціацій. Основними концептами для автора стають людина, жінка, чоловік, дитина, життя, смерть, доля, час, простір» [1, с. 8].

Що стосується семантики оповідань Петрушевської, літературознавці підкреслюють, що для Петрушевської важлива, в першу чергу, доля жіноча (зазвичай нещасна), тому в центрі її текстів стоїть Вона (Жінка) і лише потім з'являється Він (Чоловік), як правило, даний схематично, іноді не має навіть імені. Ця архетипічна пара (Він і Вона) діють під впливом обставин, як правило, ворожих. Обставини є подієвим наповненням долі.

У своїх оповіданнях і повістях Людмила Петрушевська послідовно усуває жіночність в патріархальному її розумінні. Жінка як така умертвляється автором (дуже показовою є назва розділу останньої книги оповідань і повістей – «Реквієм»), де місце героїні займає якесь безстатева, асексуальна, замучена побутом «облізла» істота.

Автор нагнітає і концентрує в своїх героях і ситуаціях як зло, соціально детерміноване, так і зло, мотивоване недосконалістю людської природи (або нез'ясовно спонтанне). Петрушевська згущує фарби в зображенні жахів повсякденного життя, тому її метод часто визначається як «гіперреалізм», «натуралізм», «жорсткий» реалізм. Але головне в тому, що «жінка у Петрушевської зовні завжди поставлена в щонайпринизливіші обставини, зовсім не постає маленькою, забитою і приниженою. Вона – цілий світ, до якого чоловік відноситься як частина до цілого» [2, с. 5].

Письменниця виявляє щось на зразок національного жіночого архетипу – жінки, зануреної в побутові (нерозв'язні) проблеми, витривалої, глибоко самотньої, незважаючи на численні родові зв'язки. У Петрушевської усі і праві, і винуваті одночасно: все залежить від обставин у долі кожної героїні, а обставини по суті завжди однакові, тобто ворожі [1, с. 9].

На перший погляд, героїнь Петрушевської важко навіть запідозрити в милосерді: вони грубі, галасливі, істеричні, легковажні. Їхнє життя – суцільне пекло («Своє коло», «Час ночі»). Петрушевська вміє довести ситуацію до крайності. Але дивно – самого страшного не відбувається. Життя часто висить на волосині, але волосок цей – жива душа. Героїня Петрушевської не просто виживає, але живе легко й радісно, тих, хто знайомий з ними, мало що злякає в житті, їм мало що здасться в ньому нестерпним, бо письменниці вдається розгледіти момент присутності людини у світі.

Т. Касаткіна справедливо зауважила, що жіноча проза, передусім твори Л. Петрушевської – це «задзеркалля, світ, побачений із зворотного боку. Цей світ все ще дивовижний. Дивний вже тому, що бачити жінку частиною універсуму чоловіків ми звикли в набагато більшому ступені, ніж бачити чоловіка частиною універсуму жінки, – це все ще видається чимось дивним, незвичайним, як би для нього навіть і принизливим». Цей підсумковий висновок відомого критика спирається на спостереження над текстом: «Чоловік у Петрушевської так завжди і буде «товстенькою дитиною», нічого не розуміючим і безвідповідальним, – причиною, приводом для любові, для страждання, для самовіддачі – для віддачі того, що нікому зразок б і не потрібно і за що ніхто не подякує, але без чого, насправді, не стоятиме світ» [2, с. 23].

Герої Петрушевської закорінені в культурних архетипах, починаючи від «безвинної жертви», «сироти» і кінчаючи знайомими всім літературними образами, начебто «нових робінзонів», що дали назву її відомому оповіданню. І все це культурні опосередкування все тих же архетипів долі.

Людина, яка заплуталася у собі та у світі – один з драматичних символів нашої епохи. Це наслідок страху перед життям, бажання сховатися в «футляр» з штампованих фраз, побитих слів, тьмяних думок, непотрібних справ. На думку Петрушевської, від самої людини залежить, чи зуміє вона подолати ворожість і холодність долі або зігнеться під її ударами. Письменниця залишає за своїми героями право на «прозріння», мріє про «розпрямлення» їх душ, про відродження гордості та гідності. Песимістична і невизначена розв'язка оповідання продиктована бажанням «розбудити» людину, змусити її боротися за своє щастя, чинити опір обставинам, не боятися ударів [1, с. 16].

Література

1. Бастриков А. В. Особенности женской картины мира (на материале текстов Л.Петрушевской) / А. Бастриков // Русская и сопоставительная філологія. – 2004. – С. 7 – 19.
2. Касаткина Т. Литература после конца времен / Т. Касаткина // Новый мир. – 2000. – С. 3 – 28.
3. Костикова А. А. Проблема женского в новейшей философии / А. Костикова [Электронный ресурс]. – Режим доступу: http://sstusocwork.narod.ru/files/gend_sb_www/chapter_1/kostikova.htm
4. Липовецкий М. «Свободы чёрная работа»: (об «артистической прозе» нового поколения) / М. Липовецкий // Вопросы литературы. – 1989. – С. 14 – 17.
5. Славникова О. Та, что пишет, или Таблетка от головы / О. Славникова // Октябрь. – 2000. – С. 4 – 9.

УДК:82-1/-9(043)

Харлан Ольга
Бердянськ

СЕМІОТИКА НАТЮРМОРТУ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Натюрморт у культурологічній думці (Ю. Лотман, В. Топоров. С. Буріні, Р. Бобрик) визначають як жанр (живопис) і як тему (літературознавство). Для літературознавства важливим є не тільки зображення речей у художньому тексті, але й те, як вони співіснують (композиція), у якому просторі здійснюється цей взаємозв'язок.

У натюрморті речі стають своєрідними суб'єктами дії, перебувають у системі нових взаємовідносин, що виникає в результаті композиції. Отже, дійсність тут представляє високий ступінь семіотичної організації, яка дає можливість інтерпретувати зображення по-різному.

Натюрморт у літературних текстах присутній на рівні номеносфери (Том Роббінс «Натюрморт з дятлом», Лінкольн Чайлд, Дуглас Престон «Натюрморт з воронами», Маріанна Кіяновська «Натюрморт, намальований чаєм» та ін.) і як тип композиції речей, які організуються в незалежну, самостійну структуру, творячи свою композицію та встановлюючи нові взаємовідносини зі світом (І. Нолль «Röslein rot» та ін.).

УДК: 8.82(09)

Чорній Раїса
Тернопіль

ЛІТЕРАТУРНА РЕЦЕПЦІЯ ЯК ОСНОВА ЛІТЕРАТУРНО-КРИТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Справжньої суспільної вартості художній доробок митця набуває у безпосередньому контакті з читачами, бо «кожен мистецький твір стає естетичною реальністю тільки в сприйнятті сприймаючого» [3, с. 75]. Така взаємодія (інтеракція) визначає й актуальні, поширені в суспільстві форми відгуку, які складають «основу літературно-критичного аналізу й естетичної оцінки» творчості письменника [2, с. 17]. Перше і повторні читання літературного тексту презентують різні форми літературного сприйняття, а відтак й літературно-критичного дискурсу.

Відзначимо, що впродовж останніх років соціологізований підхід до трактування творчих явищ є домінуючим. З одного боку, це сприяє спрощенню сприйняття творчого задуму для некомпетентного реципієнта, з іншого ж – доволі часто спрощує художню вартість феномену, наближає до побутовізму, а подекуди представляє в іронічному світлі. Наприклад, доктор філософських наук, професор, декан факультету соціології Б.В. Новіков посилається на відомого англійського письменника В.С.Моема, аналізуючи далеко не літературознавчий аспект геніальності-негеніальності людини: «Талановиті та геніальні – всі. Можна вслід за В. С. Моемом стверджувати: «Геній – це нормальна людина. Всі інші – відхилення від норми» [4, с. 5]; журналіст Вінницької газети «33 канал» Д. Сторонній, аналізуючи проблему кримінальної відповідальності чиновників і наслідуючи манеру моемівської невимушеної іронії, вдається до цитування з «Театру»: «Хто став би сперечатись з Сомерсетом Моемом, що життя – це театр, коли тебе щодня роблять учасником вистав найрізноманітніших жанрів: від театру – до театру абсурду» [5]; автори статті «Нетрадиційне цілительство» і наука: компроміс неможливий», І. Трахтенберг та В. Шумаков, досліджуючи актуальне питання доморослого «цілительства», що останнім часом набуло неабиякого розмаху, звертаються до більш авторитетного прикладу, взятого з літератури, до думки лікаря і письменника Сомерсета Моема, який свого часу зауважив: «Нині у суспільстві зростає інтерес до численних екстрасенсів чудотворців. Сподіваємося, що читачеві корисно

дізнатися: все це людство вже «проходило» [6]. Іноді інтерпретація творчості (чи «вирваних» з її контексту фрагментів) настільки недоцільна та необґрунтована, що доходить до абсурду: «Великі істини занадто великі, щоб бути новими. Під вірою слід розуміти дію, статична віра перетворюється на безплідну надію. Дві ємні фрази великого Сомерсета Моема спроможні пояснити неуспіх Партії зелених України на останніх парламентських виборах» [7]. Така рецепція зайвий раз підкреслює актуальність слів М. Бахтіна про суспільно-історичну роль адресата: «Для кожної епохи, для кожного літературного напрямку та літературно-художнього стилю, для кожного літературного жанру у межах епохи і напрямку характерні свої особливі концепції адресата літературного твору, особливе відчуття та розуміння свого читача, слухача, публіки, народу [1, с. 316]».

Соціо-презентативний тип рецепції пов'язаний із використанням (доволі часто не досить компетентним, не досить обґрунтованим творчих ідей Моема, біографічних фактів у зв'язку із певними соціальними явищами. Як приклад, наведемо рецепцію А. Сови [5], де було представлено міркування про ідентичність образу Д. Ламберт і Ю. Тимошенко). Кваліфікацію такого типу рецепції можемо вмістити в такий алгоритм – це те, що презентує творче осмислення Моема, певним чином презентує соціум.

Хотілося би запропонувати доволі схематичну класифікацію літературно-критичного дискурсу на прикладі творчості англійського письменника В. С. Моема, яка, на наш погляд, дозволяє зорієнтуватися в поліваріантності оцінок художньої практики досліджуваного автора. В основу першої класифікації покладено кількісний показник реципієнтів, відповідно, за цим принципом розрізняємо індивідуальну та колективну рецепцію. В основу другої класифікації покладено особливості суб'єкта, середовища, умов рецепції з огляду на спеціальність (спеціалізацію) та соціальну належність. Тут розрізняємо професійний і непрофесійний типи рецепції. Водночас не абсолютною є межа поділу професійний/непрофесійний. Оскільки викликає сумніви професійність окремих журнальних/газетних замовних статей або таких, що хибують на неперевірені факти і т. ін. З одного боку, за формальними показниками мусимо кваліфікувати такий тип рецепції як професійний, бо автор – титулований журналіст, фахівець, що представляє відоме видання, а з іншого, зіставивши фактичний матеріал статей із науковими відомостями, доходимо до висновку, що вона – популярно-інформаційний продукт, створений за схемою: мінімум достовірності – максимум доступної, часто дешевої, скандальної інформації.

Церковно-релігійний – рідкісний тип рецепції, оскільки церковно-релігійна сфера загалом – це замкнута система з чітко визначеними канонами, ритуалами, писемними джерелами. Використання служителями церкви інших джерел, окрім догматичних, трапляється вкрай рідко: воно допустиме тільки у проповіді як найбільш вільному, рухомому жанрі конфесійного стилю, причому це безпосередньо залежить від конфесійної детермінованості (для прикладу, протестантська церква відзначається прогресивністю, незаанґажованістю, максимальним врахуванням потреб прихожан, відповідно, більшими можливостями для творчої ініціативи священиків).

Під журналістсько-світоглядним типом сприйняття ми розуміємо таку рецепцію, яка відзначається багатством фактичного матеріалу (роки публікації, історія опублікованих творів, їх інсценізація, екранізація, сприйняття глядачами та біографічними відомостями про автора і т. ін.), для цього типу рецепції характерна констатація, аніж оцінні судження.

Таким чином, із проблем творчості та літературного твору зміщується увага на проблему його рецепції, із рівня психології, соціології, антропологічної інтерпретації творчої біографії на рівень сприймаючої свідомості.

Література

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування / М. Бахтін // Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / За ред. М. Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – С. 308-317.

2. Гром'як Р. Т. До проблеми сприйняття літературного твору / Р. Т. Гром'як // Давнє і сучасне. – Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1997. – С. 17-32.
3. Гром'як Р. Т. Естетичне сприймання п'єси / Р. Т. Гром'як // Давнє і сучасне. – Тернопіль: ЛІЛЕЯ, 1997. – С. 75-85.
4. Мультверсум. Філософський альманах. – Київ: Центр духовної культури. – 2004. – № 39. – 14 с.
5. Сова А. Стрічка «Театр» як наочний посібник із соціоніки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // http://www.kinoteatr.kiev.ua/2002-2/6.htm
6. Сторонній Д. // 33 канал. – Режим доступу: http:// www.visnyk-nanu.kiev.ua
7. http://lib.proze.com.ua

УДК: 82.09:371.134 (043)

Хорошков Микола
Маріуполь

ДИСКУРСИВНІ ПРАКТИКИ ЯК СПОСІБ ОСМИСЛЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ТА ЛІТЕРАТУРНОЇ КРИТИКИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕНСТВА КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Останнім часом дискурсивна практика стає одним з актуальних способів пізнання літератури, культури, історії, соціальної і політичної сфери життєдіяльності суспільства. Тому не випадковим є залучення дискурсивних практик до вивчення літературно-мистецьких явищ (зосібна, історії літератури), позаяк останні вже давно мисляться як багаторівневі комплекси, які, крім власне мистецтва слова, охоплюють культуру, філософію, історію, психологію. Залучення різноманітних варіантів дискурсивних практик для вивчення історії української літератури дозволяє поєднати текст (художній твір) з соціокультурною ситуацією та, поза тим, – проаналізувати (тобто здійснити дискурсивний аналіз) мистецький твір з урахуванням позамовних чинників (елементів дискурсу).

Вивчення курсу «Історія української літератури кінця XIX – початку XX ст.» передбачає ознайомлення студентів не лише з фактами і явищами літературно-мистецького життя (постаті письменників, їх творча біографія, художній спадок – тексти творів), літературними стилями і напрямами (романтизм, реалізм, натуралізм тощо), але й аналіз особливостей літературної критики та художньої публіцистики (статті, рецензії, нариси, відгуки, есеї тощо) означеного періоду, які відбивають стан осмислення суспільством мистецтва слова. Пов'язати ці явища в єдину логіко-смислову цілісність дозволяє дискурс, потлумачуваний нині як сукупність висловлювань, як мовна та мовленнєва діяльність, спрямована на пізнання об'єкта (таке розуміння дискурсу, власне, сформоване ще в середині XX ст. в праці М. Фуко «Археологія знання» [7]). Таким чином, йдеться не стільки про вивчення літератури певного періоду (як сукупності художніх текстів та постатей їх творців, що домінувало в українському літературознавстві упродовж всього XX ст. і лягло в основу шкільних та університетських курсів історії літератури), скільки про осмислення дискурсу літератури. Останній являє собою складний багаторівневий комплекс, елементами якого виступають опубліковані (і в такий спосіб актуалізовані в історичному та мистецькому контексті) художні, публіцистичні та наукові тексти, приватне листування письменників, що доповнює уявлення про феномен літератури та мистецькі тенденції і є, по суті, специфічним типом мистецької комунікації, біографії письменників та їх культуротворча та суспільно-політична активність тощо.

Окрім того, хочу підкреслити, що формування у студентів цілісного уявлення про літературний дискурс межі XIX – XX віків неможливе без дослідження соціального та культурного контексту доби, позначеного глибокою ідеологічною та філософсько-світоглядною кризою. Маємо справу, по суті, з доволі складним феноменом модерної епохи (епохи fin de siècle) й становленням модерного світогляду й модерної культури. Детальний

аналіз проблеми мистецтва порубіжжя XIX – XX ст. представлений у працях Віри Агеєвої («Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму» [1]), Соломії Павличко («Дискурс модернізму в українській літературі»[4], «Фемінізм: статті, дослідження, бесіди та інтерв'ю» [5]), Тамари Гундорової («ПроЯвлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація» [2]), Ярослава Поліщука («Міфологічний горизонт українського модернізму» [6]), Миколи Ільницького («Від «Молодої Музи» до «Празької школи» [3]) та ін. дослідників; тут лише зайвий раз заакцентую потребу вивчення мистецтва слова цього періоду в нерозривній єдності як з вітчизняним історико-культурним контекстом, так і світовим, західноєвропейським. Таким чином, маємо справу з різними аспектами літературного та літературно-критичного дискурсу – історичними, ідеологічними, філософськими, психоаналітичними тощо.

Історичний аспект літературного та літературно-критичного дискурсу рубежа XIX – XX ст., скажімо, передбачає врахування таких важливих факторів як «позаісторичне», бездержавне існування нації та породжені ним колоніальні комплекси меншовартості й відсталості, провінційності культури. Звідси й розуміння мистецтва як громадської справи, покликаної «виправити» політичну неповноцінність нації, а також суттєва різниця в умовах становлення й розвитку культури підросійської (Наддніпрянської) України й Галичини. Ідеологічна складова дискурсу оприявнює себе через домінування народницької ідеології, вплив якої відчутно на всіх рівнях літератури – від теми до стилю, від світогляду до способів рецепції художнього тексту, від естетики до пропагованих морально-етичних ідеалів та взірців. Криза ж народництва наприкінці XIX ст. актуалізує дискурс модерного українського мистецтва, представленого дискурсом фемінної літератури (Ольга Кобилянська, Леся Українка), художньою практикою «молодомузівців» (П. Карманський, В. Пачовський, Б. Лепкий, О. Луцький, М. Яцків та інші), літературною критикою та публіцистикою журналу «Українська хата».

Філософський аспект вітчизняного літературного й критичного дискурсу цього періоду реалізується, на мій погляд, через рецепцію філософських ідей Ф. Ніцше (філософський дискурс Ніцше в творчості Ольги Кобилянської та критичному дискурсі М. Євшана – вельми показові приклади), окремих етичних, моральних і світоглядних засад платонізму (зосібна, нетрадиційних інтимних взаємостосунків, що лягли, скажімо, в основу конфлікту в романі «Андрій Лаговський» А. Кримського), засвоєння елементів естетики гедонізму і декадансу (поезія «Молодої Музи»), заперечення філософії марксизму (ідейні настанови критики в журналі «Української хати»).

Психоаналітичний аспект мистецького дискурсу безпосередньо пов'язаний з формуванням модерного (не народницького) літературознавства і літературної критики першого десятиліття XX ст. (найповніше і найпослідовніше представленого «Українською хатою»). В його основі –явлення про чуття й інтуїцію як основу художньої практики, увага до творчості як процесу, а не результату. В цей період закладаються основи психологічного напрямку в літературознавстві [4, с. 155 – 156].

Окрім того, дискурсивний аналіз історії літератури так чи інакше обумовлений певними аксіологічними стратегіями – категоріями, способами, критеріями оцінки. Здійснюючи пізнання дискурсу, ми неодмінно даємо йому оцінку – висловлюємо власне ставлення і розуміння. Маємо справу, отже, з історично змінним оцінним дискурсом, який визначає інтерпретаційне поле культури, горизонт сприйняття мистецьких явищ.

Література

1. Агеєва В. Жіночий простір: Феміністичний дискурс українського модернізму: Монографія / Віра Агеєва. – К., 2003.
2. Гундорова Т. ПроЯвлення Слова. Дискурсія раннього українського модернізму. Постмодерна інтерпретація / Тамара Гундорова. – К.: Критика, 2009.
3. Ільницький М. Від «Молодої Музи» до «Празької школи» / Микола Ільницький. – Львів: Б.В., 1995. – 320 с.

4. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі: Монографія / Соломія Павличко. – 2-ге вид., перероб. і. доп. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
5. Павличко С. Фемінізм: статті, дослідження, бесіди та інтерв'ю / Соломія Павличко. – К.: Основи, 2002. – 321 с.
6. Поліщук Я. Міфологічний горизонт українського модернізму: Монографія / Ярослав Поліщук. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2002. – 392 с.
7. Фуко М. Археологія знання / Мішель Фуко. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2003. – 326 с.

УДК: 82-31(043)

Чернявська Маргарита
Маріуполь

ОСОБЛИВОСТІ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ У СУЧАСНІЙ ЖІНОЧІЙ ПРОЗІ

Проблема жіночої літератури, як і взагалі становище жінки в сучасному світі, викликає підвищений інтерес. Одні дослідники серйозно займаються цією проблемою, інші схильні вважати, що поняття «жіноча література» надумане і не має під собою жодних реальних підстав.

На сучасному етапі при дослідженні жіночої прози критиками і літературознавцями намічено два підходи: перший – жіночої прози як літературно-естетичного феномена не існує, так само як і «жіночного стилю», звідки випливає, що твори письменниць потрібно досліджувати індивідуально, в контексті саме їхньої творчості. Другий підхід сформульований Т. А. Рівненською. Вона пише, що жіноча проза «проявляється як феномен сумарної особистості, формує свою культурну традицію, а її множинність – як форма естетичної цілісності» [4; 21].

Специфіка жіночої прози пов'язана і з тим, що вона «вирішує цілий комплекс поставлених перед собою ідейно-естетичних завдань, таких як самоідентифікація, подолання сформованих культурно-ідеологічних стереотипів і власних комплексів, пошук так званої материнської мови та інше».

Таким чином, неоднозначність оцінки жіночої прози та множинність підходів до її вивчення підкреслюють актуальність обраної для дослідження теми.

Мета роботи – вивчення особливостей жіночих образів у сучасній жіночій прозі.

Сучасне літературознавство виокремлює цілу низку різних параметрів, специфічних ознак, які увиразнюють ґендерну своєрідність літературної творчості. Однак, як слушно зауважує Х. Стельмах, вони не є чимось усталеним, бо твір кожного автора вносить свої корективи у намаганні зобразити світ «жіночим способом».

До ознак, що увиразнюють ґендерний аспект жіночого письма можна віднести, наприклад, відкриту структуру тексту, здатність до розширення, продовження, надмірну діалогічність, синкретизм у використанні літературних жанрів («зрощення жанрів»), тенденцію до імітації усного мовлення на письмі (легкий ритм, постійне використання питань, вигуків тощо), акцентування внутрішнього мовлення героїв, потяг до натуралізму, автентичності у зображенні жіночої фізіології, деструкцію часово-просторових координат, ігнорування зовнішніх/внутрішніх меж в зображення закритих місцевостей або, навпаки, безкраїх просторів, поціновування внутрішнього часу (суб'єктивного, щоденного), протиставленого тривалості, протиставлення теперішнього майбутньому або минулому [5; 68].

Слід також зауважити, що зацікавленість літературознавців та дослідників жіночою літературою спонукає їх до спроб розробити класифікацію цієї літератури, звісно використовуючи ґендерний підхід до літератури, як то, наприклад, свідоме чи несвідоме виявлення у тексті своєї жіночої відмінності, намагання наслідувати існуючу літературну

традицію («чоловічу» практику письма), або наголошення на створенні власної жіночої естетики; розбіжності на ідейно-тематичному рівні або художньо-естетична своєрідність.

Так, Х. Стельмах розрізняє феміністичну жіночу прозу, яка наголошує на відмінності та послуговується феміністськими моделями жіночності; «гуманістичну» жіночу прозу, що позбавлена феміністичної домінанти, але намагається артикулювати відмінність; та «універсальну» жіночу прозу, що тяжіє до універсалізму у мовних зразках та способах відображення жіночих образів, або «астатеву» прозу. При цьому дослідниця вказує, що твори «жіночого письма» знаходимо серед феміністичної та «гуманістичної» прози, а «універсальна» проза, якщо керуватися фемінологічним підходом, є наслідуванням чоловічих норм письма [5; 70].

Визначальною для феміноцентричної жіночої літератури є концепція особистості жінки та проблематизація і концептуалізація статі. Як правило, героїня таких творів − неординарна творча особистість, бунтівниця проти несправедливого «чоловічого» світу. Основним конфліктом таких творів стає неможливість порозуміння між статями, обумовлена стереотипним патріархальним мисленням героїв-чоловіків [2; 11].

Феміноцентричні твори здебільшого порушують питання про людську/жіночу свободу як спробу її виборення у когось (зокрема, чоловіка) чи чогось (суспільства, обставин, долі, Бога). Психологічна насиченість таких творів здебільшого пов’язана із ліричністю світовідчуття, що проявляється у посиленій увазі до внутрішнього світу людини.

Феміноцентричний тип жіночої прози відображається у творах Людмили Улицької. Жінка для Улицької постає як носителька сімейних цінностей, цінностей роду. У розповідях Улицької представлені багато в чому мелодраматичні сюжети, у їхніх героях, по більшу частину це героїні, опиняються у ситуації вибору життєвого шляху. Жінка розкривається насамперед у її материнському призначенні [1; 14].

Андрогінна жіноча проза вирізняється тонким психологізмом, ліро-епічним типом світовідчуття, винятково драматичною модальністю. Твори цієї групи насичені морально-етичними, ідеологічними, психологічними конфліктами, які драматизують оповідь. Картина конфліктів розгортається у філософській, етичній, соціальній площині. Жінка-автор та її герої розмірковують про добро і зло, відповідальність, силу та слабкість, сенс життя, призначення людини, про споконвічну та невід’ємну свободу, якої можна досягти через самопізнання та самопереборення [3; 29 – 33].

Для андрогінної жіночої прози нехарактерне пряме вираження авторської світоглядної позиції. Завдяки актуалізації неявних, «прихованих» конфліктів підтекст є одним із основних елементів цього типу творів і може залишитися непомічений за зовнішньою сюжетністю [2; 7].

Квазі-жіноча проза виокремлюється з-поміж інших типів жіночої літератури своєю ігровою, розважальною функцією. Жіночі персонажі зазвичай зображені такими, якими їх хоче бачити чоловік. Тут замість реалістичних образів використовуються стереотипи, кліше, штампи, які «мандрують» із одного твору такого ґатунку в інший. Персонажі здебільшого статичні, позбавлені внутрішньої динаміки та однозначні (виразно позитивні чи негативні). Конфлікти головним чином є зовнішні та служать ключовим елементом сюжету. Слід зазначити, що, оскільки така жіноча белетристика є скоріше літературним продуктом масового споживання, виготовленим за певними «рецептами», і не відтворює автентичне авторське світовідчуття та світоглядну позицію, то вона мало чим відрізняється від аналогічної літератури, написаної чоловіками [5; 65].

Можна зробити висновок, що для кожного типу жіночої прози притаманний новий тип жінки, яка з жертви перетворюється в самодостатню особистість і йде шляхом руйнування традиційного образу жінки. Модерна жінка – складний психологічний тип, який постійно знаходиться в пошуку себе самого, свого місця в соціумі, призначення у житті.

Література

1. Арбатова М. Женская литература как факт состоятельности отечественного феминизма // Преображение. – 1995. – № 3. – С. 12 – 18.
2. Бондаренко Л. Ю. Роль женщины от прошлого к настоящему // ОНС. – 1996. – №6. – С. 5 – 13.
3. Завьялова М. Феномен женщины говорящей. Проблема идентификации женской прозы 80-90х годов. // Женщины и культура. – 1999. – №15. – С. 27 – 35.
4. Ровенская Т. А. Переход от личности к культурному феномену. К проблеме рассмотрения женской прозы 80-90-х годов. // Гендерные исследования. – Харьков: ХЦГИ. – 1999. – №3. – С. 19 – 26.
5. Улюра Г. Коронована сила жіночої руки, або про тих, хто «пише іншу прозу» // Слово і Час. – 2005. – № 3. – С. 65 – 71.

УДК: 821.111-31.09

Чайковська Ольга
Кам'янець-Подільський

ДРАМАТИЗАЦІЯ У СИСТЕМІ ЗАСОБІВ ВПЛИВУ НА ЧИТАЧА В РОМАНАХ В. С. МОЕМА

На рубежі XIX-XX ст. як у літературі загалом, так і в романному жанрі спостерігається переосмислення ролі читача і його місця в художній системі твору. Вони зумовлені суб'єктивацією літератури як процесу глибокого проникнення у внутрішній світ персонажу через його наближення до читача, з одного боку, та переорієнтацією засад автора, який відмовляється від посади всезнаючого та авторитетного «судді», з другого боку. Саме в цей час спостерігається пожвавлення інтересу до категорії читача ще і як поціновувача художнього твору. Свідченням того, що «боротьба за читача» мала місце, є класифікація С. Т. Колріджа, який здійснив поділ адресатів, в залежності від ступеня і якості сприймання матеріалу, на: «губки», «фільтри», «пісочні годинники» і «діаманти» [2, с. 14], та теорія Г. Веллса «Втомлений Гігант», де адресат – успішний англієць, процес читання у якого зводиться до відпочинку та розваги.

В. С. Моем іде в руслі літературних шукань своєї епохи у винайденні ефективних засобів впливу на читача, але його підхід відрізняється драматизацією розповіді через використання різноманітних інструментів читацького заохочення, дослідження яких є метою нашої розвідки.

Серед засобів, що «провокують» читача, дослідники творчості письменника виділяють відповідність автора «театральності життя як форми відношення англійців до дійсності» (О. А. Анікст, Г. Е. Йонкіс); мелодраматичну специфіку сюжетобудови: неочікувані повороти, прийоми уповільнення, введення таємниці, її розкриття та «гру з читачем», категорію «випадковості» та «збігів», різнорівневий прийом контрасту (І. В. Трікозенко). Інші літературознавці серед художніх засобів заохочення читача виділяють характер відносин між автором і читачем, що «позбавлений дидактизму і підносить значимість адресата шляхом надання йому права здійснювати оцінку» (А. А. Гозенпуд, С. В. Кірсанова, Д. М. Урнов) та «вбивчу іронію як провокацію читача» (В. А. Скороденко, А. А. Палій).

Як бачимо, письменник використовував широкий арсенал прийомів і засобів заохочення читача, що цілком відповідало його орієнтації на «успішність» та «комерційність» літературного процесу. Попри негативне ставлення В. С. Моема до мелодрами, де «високі почуття слугують для того, щоб збуджувати ниці почуття вульгарного натовпу», письменник визнавав її вплив на читача. А оскільки мелодрама належить до драматичних форм, то доцільним є говорити про використання мелодраматичних ефектів як засобів впливу на читача.

Моемівський сюжет увібрав динаміку змін щасливих і, навпаки, нещасливих (для героя) епізодів, непередбачувані зміни та різні інтерпретації фіналів за типом «happy end». Надзвичайну ефективність у структурі роману має прийом «уповільнення», який також використовується з метою утримання читацької уваги. Так, у романі «Тягар людських пристрастей» смерть священика постійно відкладається, створюючи перепону на шляху до «нового» життя Філіппа; у романі «Театр» апогей «помсти» Джулії за наругу над жіночою, а на додаток акторською гідністю віддаляється «сценами» спілкування з давнім шанувальником Чарльзом, авантюрною прогулянкою на Оксфорд-стріт. У романі «Барвисте покривало» кожне речення, що віддаляє читача від відповіді на запитання «Хто був свідком зради Кітті в романі?», наповнене напруженим очікуванням.

Особливого драматизму сюжетам романів додають «несподіванки», які порушують зрозумілий для адресата хід подій і, відповідно, викликають відчуття розгубленості, заінтригованості, а відтак — породжують жагу до відкриття істини. Такими несподіванками у романних текстах В. С. Моема є, наприклад, відрядження у китайську провінцію, охоплену епідемією холери, та смерть Уолтера («Барвисте покривало»), велика криза і банкрутство Метюринів («На лезі бритви»), несподіване зникнення Стрікленда («Місяць і мідяки»).

Сюжети творів організуються введенням таємниці, маніпуляції з якою перетворюються на «гру». Але «гра» з читачем не обмежується лише «розгадуванням таємниці», вона є невід'ємною частиною життя деяких героїв. Скажімо, Кітті з роману «Барвисте покривало» постійно приміряє на себе різні ролі, зокрема світської левиці, вірної дружини лікаря, невтішної удови.

Іншим вагомим засобом впливу на читача є прийом контрасту й антитези, який виявляємо на різних рівнях організації художнього тексту. На сюжетному вона — у переплетінні долей персонажів, що протиставляються за моральними принципами: Філіпп і Мілдред, Дріффілд і Розі, Кітті і Уолтер. Полярними є також зміни сюжетного фону, адже романи відрізняються вельми широкою географією: Англія — Гонконг («Барвисте покривало»), Лондон — Париж — Марсель — Таїті («Місяць і мідяки»), Америка — Франція — Індія («На лезі бритви»). На рівні характеру — контрастність простежується у межах образу однієї людини; така контрастність може бути сталою, як набір несумісних, протилежних рис характеру, та мінливою, схильною до трансформації (процес духовного відродження Кітті, моральне падіння Софі Макдональдс).

Одним з важливих інструментів впливу на читача є діалог. Його специфіка полягає у глибокій драматизації; в ньому — і патетика, і влучність та динаміка «живої» мови, і емоційно-напружені перехресні репліки, і створення ілюзії присутності та причетності читача до розмови. Діалог у Моема жодним чином не можна обмежувати функцією повідомлення, він пришвидшує дію, викриває протиріччя, які з часом переростуть у конфлікт. Так, поступове наростання напруги в розмові містера Ешендена з Ізабеллою призвело до викриття причин зникнення і «морального падіння» Софі. На межі «зриву» побудовано діалог Джулії з сином майже у фіналі роману. Читач перебуває одночасно в декількох станах: очікуванні зриву Джулії, подиву і переляку від справжнього «таємничого» Роджера, відчаю від того, що разом з героїнею не може знайти виходу з цієї ситуації.

Монологи в романах Моема можна визначити як конфліктні з елементами роздумів. Конфліктність полягає в боротьбі «за» і «проти» у свідомості героїв, що веде до розв'язки або катастрофи. Роздуми Кітті («Барвисте покривало») та Філіппа («Тягар людських пристрастей») про обраний життєвий шлях, що були покладені в основу їхніх розлогих монологів, дають читачеві істотні вказівки щодо варіантів розв'язання центральних проблем, поставлених у творах.

Таким чином, у творчій практиці В.С. Моема простежуються різнорівневі засоби впливу на читача, що свідчить про майстерність письменника і його намагання задовольнити усі групи читачів: як широку публіку, так і прибічників інтелектуальної прози. Визначальним чинником актуалізації різних інструментів впливу на адресата є драматизація романної розповіді, що проявляється на усіх рівнях художньої структури творів.

Література

1. Аникст А. А. История английской литературы / А. А. Аникст. – М. : Учпедгиз, 1956. – 483 с.
2. Аникин Г. В. Трагическое в романах Моема «Луна и грош» и «Раскрашенная вуаль» / Г. В. Аникин // Ученые записки Пермского университета. – 1966. – №5. – С. 77-109.
3. Легг О. О. Театральность как тип художественного мировосприятия в английской литературе XIX — XX вв. (на примере романов У. Теккерея «Ярмарка тщеславия», О. Уайльда «Портрет Дориана Грея», С. Моэма «Театр»): дис.. канд. филол. наук: 10.01.03 / Ольга Олеговна Легг. – М., 2005. – 170 с.
4. Трикозенко И. В. Художественная проза С. Моема в контексте английской литературы XIX — начала XX века (слагаемые успеха): дис… канд. филол. наук: 10.01.03 / Ирина Витальевна Трикозенко. – М., 2003. – 184 с.

УДК: 821.11–311.6(043)

Шалдырван Алина
Мариуполь

СВОЕОБРАЗИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖЕЙ В ТВОРЧЕСТВЕ ВАЛЬТЕРА СКОТТА

Вальтер Скотт был родоначальником исторического романа в его современном понимании. Новаторство его в литературе XIX в. заключалось в том, что им были выработаны принципы исторического метода, позволявшего создавать увлекательные, освобожденные от чрезмерной архаизации языка и вместе с тем сполна передающие своеобразие и узнаваемый отпечаток описываемой эпохи, романы.

Анализируя произведения Вальтера Скотта, можно выделить три важные особенности творческого исторического метода В. Скотта:

а) изображение исторических событий сквозь восприятие частного вымышленного персонажа, ведущего любовную интригу романа и тем самым соблюдение исторической точности вместе с сохранением обязательной романической интриги [1, с. 28]. У Скотта «первый план и большую часть повествования занимают герои, им самим созданные, деятели же исторические отходят на второй план, становятся эпизодическими» [2, с. 98]);

б) изменение соотношения предания и вымысла, создание исторического фона вымышленными персонажами, которые являются чрезвычайно типичными для изображаемой эпохи и страны и в этом плане историчны; «Скотт разворачивал летопись как бы с другого конца, начиная со страниц частных, малоизвестных и вымышленных» [2, с. 34]. Он скорее проверяет, а не подтверждает предания… «Вальтер Скотт сам создавал канву, представляя традиционные фигуры заново» [2, с. 98] ;

в) новаторство художественного языка. Вальтер Скотт отказывается от чрезмерной архаизации языка, использует язык своей эпохи, иными словами предлагает то, что в XX веке назовут осовремениванием, модернизацией истории. Исторический роман для Вальтера Скотта - это не novel (т.е., по его же определению, «повествование, в котором события не противоречат обычному ходу вещей в человеческой жизни и современному состоянию общества»), а romance – «такое вымышленное повествование, интерес которого держится на чудесных и необыкновенных происшествиях» [3, с. 72]; иными словами, не смешение «правды» и «вымысла», а чистый вымысел, лишь «основанный на истории», и, следовательно, с точки зрения романтика, «правда в высшем смысле».

Основная группа романов Скотта посвящена прошлому Англии и континентальных стран, преимущественно средним векам и XVI в. («Айвенго» (Ivanhoe, 1819), «Квентин

Дорвард» (Quentin Durward, 1823), «Кенильворт», (Kenilworth, 1821), «Анна Гейерштейнская» (Anne of Geierstein, 1829) и др.). Именно здесь Скотт особенно развертывает свое исключительное чутье прошлых эпох, заставившее Ог. Тьерри назвать его «величайшим мастером исторической дивинации всех времен». Данная им картина «классического» средневековья («Айвенго», 1819) в настоящее время сильно устарела. Но такой картины, одновременно тщательно правдоподобной и раскрывавшей такую непохожую на современность действительность, в литературе еще не было. Это было настоящим открытием нового мира. Но историзм Скотта не ограничивается этой внешней, чувственной стороной. Каждый его роман основан на определенной концепции исторического процесса в данное время. Так, «Квентин Дорвард» дает не только яркий художественный образ Людовика XI и его окружения, но вскрывает сущность его политики как этапа в борьбе буржуазии с феодализмом. Концепция эта может быть неверна, как неверна она в «Айвенго», где центральным фактом для Англии конца XII в. выдвинута национальная борьба саксов с норманнами, но все же исторический подход к прошлому, историческая концепция «Айвенго» оказалась необыкновенно плодотворной для науки истории, - она была толчком для известного французского историка Ог. Тьерри.

В «Айвенго» Вальтер Скотт рисует картины кровавой борьбы саксонских феодалов и крестьян с норманнскими завоевателями, создает выразительные портреты саксонских танов, более низких по культуре, чем норманны, грубых и крайне надменных норманнских аристократов, презирающих народ и оскорбляющих национальное достоинство саксов.

В «Айвенго», если говорить о противостоянии исторических личностей, которое не играет ведущей роли в сюжетном развитии, мы видим борьбу за власть в Англии двух братьев – Ричарда Плантагенета, прозванного Ричардом Львиное Сердце, и принца Джона. Во время третьего крестового похода (1190 – 1193) в Сирию, активным участником которого был Ричард, его брат, принц Джон, фактически завладел престолом Англии, опираясь на английских феодалов, недовольных централизующей политикой Ричарда, и благодаря поддержке врага Ричарда – французского короля Филиппа-Августа. Узнав об этом, Ричард поспешил в Англию, но по пути домой попал в руки своего противника – австрийского герцога Леопольда VI. Ричарду удалось вернуться на родину лишь в 1194 году.

«Квентин Дорвард» – роман, который повествует о борьбе в конце XV в. французского короля Людовика XI с герцогом Карлом Бургундским; роман, повествующий о противостоянии двух политических деятелей, в борьбу которых вплетена судьба молодого шотландца. Описывая борьбу французского короля Людовика XI и герцога Карла Бургундского, Скотт создал блестящий образ короля-дипломата, коварного и циничного, но стремящегося к исторически прогрессивной цели – централизованной власти. Людовика XI поддерживает буржуазия городов. Его противник, смелый и честный Карл, стремился к сохранению устаревших феодальных традиций. Если положительные образы отважного Дорварда и графини де Круа, ставшей жертвой и орудием интриг короля Людовика, прорисованы несколько бесцветно, то сам Людовик, двор Карла, портреты льежских бюргеров, восставших против своего сеньора, – ярки и правдивы.

Но, несмотря на глубокую историчность, само по себе историческое событие, взятое в целостности, еще не имеет для Вальтера Скотта того потенциала, который нужен, чтобы привести в действие сюжет и систему персонажей. Именно для этого писатель вводит в повествование так называемого «сквозного героя», или героя-посредника, который становится главным двигателем сюжета. Этот герой (Уэверли, Айвенго, Квентин Дорвард) обычно молод, активен и, что самое главное, почти не связан ни с одной противоборствующей стороной в конфликте. В схватку партий или классов он всегда попадает по воле случая, сталкивающего его частную жизнь с историей. «Сквозной герой» становится в романе тем центром, где пересекаются историческое время и время личностное, биографическое. В отличие от всех остальных персонажей романа, он не закреплен ни за какой стороной конфликта, поэтому более подвижен и свободно

перемещается между враждующими лагерями, открывая запертые для других двери и проходя сквозь все сословные и идеологические преграды. Он смотрит на исторические события как бы извне, со стороны и оценивает участников конфликта непредвзято. В этом смысле герой-посредник замещает в повествовании самого автора и его оценочная позиция, как правило, близка не к изображаемой эпохе, а к авторской точке зрения – он честен, добропорядочен и благоразумен; он осуждает любые проявления фанатизма и нетерпимости; он воплощает не определенную группу, а идеальные нравственные нормы. В. Скотт изображает и исторические личности (Ричард Львиное Сердце, Людовик XI, Претендент Карл Эдуард), и полуисторические, полулегендарные (Фергюс и его сестра, Роб Рой). Но в центр писатель ставит другого персонажа, чужого для всех лагерей – как Уэверли, который «помимо воли впутался в водоворот якобистского восстания и не знает, кто прав». Таким героем, находящимся в центре, читатель интересовался больше, чем Фергюсом или Карлом Эдуардом. Этот новый тип героя – одно из главных и наиболее важных открытий В. Скотта.

Литература

1. Реизов Б.Г. / Творчество Вальтера Скотта / Б.Г. Реизов - Л.: Худож. лит., - 1965. - 497 с.
2. Урнов Д.М. / Вальтер Скотт // История всемирной литературы: В 9 т. / Д.М. Урнов - Т.6. - М.: Наука, 1989. - 100 с.
3. Дьяконова Н.Я. / Английский романтизм: Проблемы эстетики/ Н.Я. Дьяконова - М.: Наука, 1978. - 350 с.

СЕКЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС.
ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ-ФІЛОЛОГА

УДК: 371.135(043)

Соколова Ірина
Маріуполь

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ПРОСТОРІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Дискурс є об'єктом міждисциплінарного дослідження. Крім лінгвістики, дискурс вивчають філософія, соціологія, антропологія, літературознавство, семіотика, історіографія, теологія, юриспруденція, політологія тощо. В останні роки дискурс є об’єктом історико-педагогічних досліджень (наприклад, персоналія в історико-педагогічному дискурсі). Сьогодні загальноуживаними є поняття наукового, методологічного дискурсів для характеристики послідовного розгортання шляхів мислення, що виявляється у тексті. Дискурс − це, образно кажучи, життя тексту в нашій свідомості, вплив його породження на ментально-чуттєве інформаційне поле нашого індивідуального «Я» [3].

Ґенеза проблеми педагогічного дискурсу як теорії та практики прослідковується від періоду античності до постмодерну. Зародки дискурсивного спілкування знаходимо у Сократичних бесідах, академічних діалогах Платона і Арістотеля. Дискурсне знання на відмінну від «знання інтуїтивного» потлумачується філософом середньовіччя Фомою Аквінським. Різницю в інтерпретаціях інтуїтивного та дискурсного пізнання обґрунтовували Р. Декарт та Б. Спіноза, філософи Нового часу [4].

Узагальнюючи підходи до визначення поняття педагогічного дискурсу, ми дійшли висновку, що основу міждисциплінарності феномену складають групування концепцій різних наук, зокрема лінгвістики, культурології, психології, політології, логіки. Педагогічний дискурс є особистісно орієнтованим різновидом інституційного дискурсу, що характеризується інтелектуальною взаємодією викладачів (учителів) і учнів (студентів) у процесі формування в них певних компетенцій як сукупності знань, вмінь, навичок, здатності й готовності суб’єктів до різних видів діяльності. Педагогічний дискурс узагальнено у колективній мовній свідомості в ключовому концепті цього суспільного інституту – когнітивно-пропозиціональній структурі «вчити» (Ю.Поспєлова, 2009). Він тлумачиться як контекст педагогічної комунікації зі специфічно професійним «наповненням» (Л. Бейлінсон, Г. Дімова, В. Імакаєв, Т. Ладиженська, Ж. Мілованова). Педагогічний дискурс є полем емоційно-інтелектуальної взаємодії вчителя і учня, що відображається у мовленні (Д. Макарова, 2008); його розглядають як один із засобів інтенсифікації навчально-виховного процесу у теорії й методиці професійної освіти, виховного процесу з урахуванням сучасних інноваційних технологій, що впливають на мисленнєву діяльність студента і спонукають його до майбутньої самостійної діяльності. Педагогічний дискурс співвідносять з результатом, для якого характерні ціннісно-зіставна орієнтованість, інтенціональність, прагматична спрямованість та просторово-часова організованість діяльності суб'єктів, обумовлена інституціональним характером даного виду дискурсу (Т.Єжова, 2009). Дослідження педагогічного дискурсу в межах діалогу культур дає можливість стверджувати, що він грає суттєву роль у функціонуванні й розвитку сукупності засобів, які допомагають модернізувати освіту залежно від сучасних тенденцій у суспільному або науковому житті, одними з цінностей котрих є творчість, креативність, діалогічність (О.Чорба, 2007) [5].

Цікавим є лінгвістичний опис педагогічного дискурсу як інституціонального за схемою, автором якої є В.Карасік: типові учасники, хронотоп, цілі, цінності, стратегії, жанри, прецедентні тексти і дискурсивні формули [2].

Педагогічний дискурс, у нашому розумінні, – це об’єктивно існуюча динамічна система, яка функціонує в освітньому середовищі вищого навчального закладу, компонентами якої є учасники (суб’єкти) дискурсу, педагогічні цілі і професійній цінності, зміст професійної підготовки майбутнього вчителя відповідно до його кваліфікації, процес педагогічної взаємодії (комунікативні иі дискурсивні практики), результат у вигляді сформованої професійної компетентності вчителя. Ми виходимо з того, що функції педагогічного дискурсу варто розглядати у контексті функцій педагогічної діяльності: соціалізації особистості учня, трансляції соціального досвіду, а також соціокультурної, ціннісно-орієнтаційної, інформативної, пізнавальної, креативної, комунікативної, регулятивної. Основними характеристиками педагогічного дискурсу визначено: *організаційні* (цілісність, когерентність, недискретність, поліфункціональність), *процесуальні* (соціальна детермінованість, ситуативна зумовленість, прагматичність, полісубєктність, діалогічність, контекстуальінсть), *результативні* (аксіологічна і акмеологічна спрямованість).

З точки зору архітектоніки доцільно розглядати прагматичні, семантичні, соціально-комунікативні аспекти педагогічного дискурсу. Прагматика педагогічного дискурсу пов’язана із суб'єктами мовлення – мовцем та адресатом (наприклад, викладачем і студентом), їхньою взаємодією у процесі комунікації, ситуацією спілкування (які постійно створюються суб’єктами педагогічного процесу у середовищі закладу освіти). Лексико-семантичними особливостями педагогічного дискурсу є наявність маркерів, які описують різні аспекти педагогічної (науково-педагогічної) діяльності, процеси навчання тощо.

Ми вважаємо, що педагогічний дискурс варто досліджувати в інституціональному середовищі закладу освіти і в контексті соціальної стратифікації й професійної ідентифікації майбутнього вчителя-філолога за певних обставин. По-перше, педагогічний дискурс створюється суб'єктами освітнього процесу педагогічного вищого навчального закладу у процесі комунікативно-мовленнєвої взаємодії на основі ціннісних установок, рефлексії, спрямований на пошук і вибір індивідуально-особистісних та професійних смислів педагогічної діяльності. По-друге, педагогічний дискурс є засобом і умовою формування дискурсивної компетентності майбутнього вчителя-філолога. Так, професійна ідентифікація майбутнього вчителя-філолога у спеціально організованому соціумі, яким є ВНЗ, факультет тощо, являє собою сукупність дискурсивних (комунікативних) практик. Дискурсивні практики розуміються як навчальна мовленнєво-мисленєва діяльність, яка забезпечує активізацію студентом педагогічних знань, умінь, привласнення майбутнім учителем професійного дискурсивного досвіду, й кінцевого результату – формування дискурсивно компетентності суб'єктів освітнього процесу.

Дискурсивні практики у вищому навчальному закладі базуються на основі групи принципів (Т.Єжова, 2009): *дидактичних* (гуманістичної спрямованості, цілісності, персоналізації, гармонізації педагогічних цілей і засобів їх досягнення); *методичних* (проблемності навчання, творчості, моделювання, контекстності навчання); інформативних (динамічності, діа - і полілогічного, діалогу культур) [1]. Основними методами формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів-філологів визначено: навчально-комунікативні, професійно орієнтовані ситуації; кроскультурні коментарі текстів; віртуальне рішення проблемних педагогічних завдань; інтерпретація конкретних педагогічних ситуацій як одиниці мікродіскурсу; професійно орієнтовані тренінги тощо.

Ми дійшли висновку, що зміст дискурсивних практик академічної, квазіпрофесійних, навчально-професійного типу спрямований на формування ціннісного ставлення суб'єкта освіти (яким є майбутній вчитель-філолог) до педагогічної діяльності, оволодіння ним продуктивними способами проектування педагогічного дискурсу і трансляції їх майбутньому учневі.

Під *дискурсивною компетенцію* розуміємо здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів (усні і писемні) відповідно до комунікативного

наміру в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної та граматичної організації на макро- і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів.

У процесі аналітичного пошуку (Ю.Щербініна) [6] нами було змодельовано дискурсивну компетентність майбутнього вчителя-філолога. Структурно вона представлена знаннями: *лінгвістичними* про організацію дискурсу на макрорівні (схеми побудови тексту у зв'язку з екстралінгвістичними параметрами) і мікрорівні (знання семантико-синтаксичної організації різних типів дискурсу); *екстралінгвістичними* про види ситуацій, контекстів та інші елементи побудови дискурсу. До її складу входять також уміння : рефлексивні, імпровізаційні, прогностичні; виявляти емпатію і толерантність, протистояти деструктивним явищам у педагогічному діалозі (зокрема вербальній агресії); виділяти лінгвістичні й екстралінгвістичні параметри дискурсу, встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвістичними аспектами комунікації; вибирати тип дискурсу; розпізнавати і вживати ключові маркери різних типів дискурсів; сприймати і будувати цілісні дискурси з урахуванням екстралінгвістичних параметрів ситуації та особливостей їх семантико-прагматичної і граматичної організації.

Критеріями сформованості дискурсивної компетентності майбутнього вчителя-філолога є когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-операційний, рефлексивний за рівнями (елементарно-інтуїтивним, репродуктивно-наслідувальним, пошуково-виконавчим і творчим), які відбивають різний ступінь готовності студента до здійснення комунікативної діяльності. Кожному із трьох рівнів притаманна певна модель поведінки студента. Модель поведінки 1.: студент не в змозі вирішувати когнітивно-комунікативні завдання, в нього бідний тезаурус, не сформовані мовленнєві автоматизми. Модель 2: студент вміє вирішувати поставлені когнітивно-комунікативні навчальні завдання у співробітництві з викладачем, у групі, здійснюючи при цьому контроль і оцінку своїх навчальних завдань. Модель 3.: студент проявляє стійку потребу в самоосвіті й загальних вміннях, які забезпечують її реалізацію; демонструючи при цьому навички систематизації мовних, мовленнєвих і інших засобів (аналіз, синтез, відбір, структурування дискурсу), а також свідоме керування цими засобами для забезпечення зв'язності, логічності, послідовності висловлювання. *Творчий рівень* передбачає наявність у студентів сформованої потреби у свідомій організації свого мовленнєвого спілкування з урахуванням мовних засобів, комунікативної ситуації, контексту та особливостей співрозмовника. Студентом обираються для виконання нові, нешаблонні, оригінальні шляхи його вирішення, до того ж, дискурси, які сприймаються і породжуються студентами, орієнтовані на особистісне, громадянське й професійне самовизначення, підготовку до міжкультурної комунікації і потенціальної професійної діяльності.

Література

1. Ежова Т. В. Педагогические условия проектирования педагогического дискурса / Т. В. Ежова // Научные исследования: информация, анализ, прогноз : коллективная монография / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова. – Воронеж : ВГПУ, 2007. – С. 226 –241.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Красик. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 209 – 220.
3. Кондрико А. А. Сучасні концепції поняттєвої інтерпретації «дискурсу» в соціальній комунікації / А. А. Кондрико // Уч. записки Таврического нац. ун-та им. В. И. Вернадского. – Серия "Филология. Социальные коммуникации". – Том 24 (63). – 2011. – №4. – Часть 1. – С.152 – 156.
4. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. Б. Колток – К., 2009. – 24 с.

5. Чорба О. П. Діалог: соціокомунікативні та дискурсивні аспекти : автореф.дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03. / О. П. Чорба. – Одеса. – 2007. – С. 12.
6. Щербинина Ю. В. Гармонизация педагогического дискурса: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02 (русский язык) / Ю. В. Щербинина. – Москва, 2010. – 42 с.

УДК: 373: 37. 01

Алєксєєва Лариса,
Бердянськ

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ – ВАЖЛИВА УМОВА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПОТРЕБ ПІДЛІТКІВ

Мета навчання мови на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи вимагає повороту від вузькомовних вправ до естетично спрямованих творчих завдань на матеріалах високохудожніх текстів, життєвих ситуацій, за уявою. У розв'язанні таких завдань однаковою мірою задіяні пізнавальна, емоційна та вольова сфери свідомості людини.

Розробляючи мотиваційну основу пізнання рідної мови в контексті мовленнєвої діяльності, виходимо із закономірностей розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери школярів, від побудови процесу навчання вчителем і його вмінням зацікавити старшокласників своїм предметом (О. М. Біляєв, Д. М. Богоявленський, В. І. Вернадський, В. А. Маслова, В. Я. Мельничайко, І. Огієнко, М. І. Пентилюк, О. О. Потебня, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський).

Мета статті – звернути увагу на важливість постановки проблеми емоційної насиченості змісту навчального матеріалу, оскільки найголовнішою освітньою метою і завданням є всебічний особистісний і мовленнєвий розвиток учнів. У статті передбачено розгляд та аналіз таких питань: взаємозв'язок мислення з мовленням, аналіз умов, які збуджують і підтримують інтерес до знань, робота вчителя-словесника над постійним вдосконаленням методів, принципів, прийомів викладання.

Основна умова, за якої можна досягти успіху у вивченні мовознавчих дисциплін, – мислительна діяльність підлітка, активна робота думки. Як вважає відомий педагог і психолог Д. М. Богоявленський, думати учень буде тоді, коли для цього створити певні умови [1, с. 306]. Вважаємо, що, насамперед, школяра необхідно зацікавити навчальним матеріалом. Зацікавленість з'явиться тоді, коли мова (мовлення) сприйматиметься учнями як матеріалізоване, предметне явище навколишнього світу, яке потребує абстрактно-теоретичного і науково-практичного пізнання.

Наші спостереження засвідчили, що питання часто виникають у підлітків під час виконання різного роду стилістичних та комунікативних вправ, при написанні творів і переказів, а ще частіше їх ставлять вчителям. Такі питання, усвідомлюючись учнями, збуджують їхню думку, активізують аналітично-пізнавальну діяльність, спрямовану на розв'язання певних завдань. Школярі оволодівають уміннями обґрунтовувати, доводити різні положення, робити широкі узагальнення і при цьому їм важко підібрати влучне слово, користуватися граматичними категоріями, формами з експресивним забарвленням, учні не можуть пояснити, чому вжили саме цей мовний засіб експресії (і інколи не зовсім вдало підібраний до змісту їхнього тексту, його стилістичного оформлення).

Щоб відчути красу слова, його експресивність та емоційність, тобто різні колоритні відтінки значення слова, учні повинні спостерігати за його роллю у мові, спробувати змінити чи замінити його, ввести в інший текст, в текст іншого стилю. Це творчі вправи, які детально розглядає В. Я. Мельничайко у своїй праці «Творчі роботи на уроках української мови» [3, с. 126]. Також це є і стилістична робота, тому що автор розглядає мовні явища з точки зору їх функціонування у мові та ступеня емоційно-експресивного забарвлення.

Період з 11 до 15 років є дуже важливий для духовного розвитку людини, коли відбуваються глибокі, багатосторонні процеси, які впливають на інтелектуальну, емоційну та вольову сфери психіки. У цьому віці формуються ідеали підлітка, котрий шукає свого «героя», приклад для наслідування, який часто супроводжує людину все його життя. Школярів починають цікавити художні твори, в основі яких лежить глибока думка.

Проведене нами анкетування серед школярів 5-9 класів, на жаль, засвідчило послаблення інтересу підлітків до читання художньої літератури: відбувається заміна вдумливого, свідомого читання побіжним прогляданням, зведенням виразного, емоційного читання до звичайного читання вголос. Специфіка виразного читання як учня, так і вчителя – в умінні стримано й переконливо, просто, але майстерно передати свої роздуми, почуття, переживання, настрої автора, естетику твору, особливості його жанру, стилю і в той же час відтворити своє особисте ставлення до нього.

Викликати інтерес, здивування, співпереживання в учнівській аудиторії – завдання нелегке. Його реалізація в першу чергу залежить від особистісних рис учителя. Спостереження уроків та інших занять з української мови і літератури, бесіди з учителями-філологами, участь у роботі учительських конференцій (слухання доповідей і виступів), спеціальне дослідження живого мовлення словесників дозволяють говорити, що у цілому мовлення наших педагогів задовольняє сучасним вимогам. Слід відзначити змістовність, дотримання логічної послідовності та зв'язності викладу, належний обсяг і відбір словника, вживання адекватних граматичних форм та синтаксичних конструкцій. Разом з тим мовленню багатьох учителів притаманні різною мірою образність й емоційність, стилістична вправність висловлювання.

Робота вчителя-словесника вимагає постійного вдосконалення методів, принципів, прийомів викладання. Якщо відсутній евристичний інтерес до предмета пізнання, якщо це знання лише заради знань, тоді годі сподіватися на стабільний інтерес до цього предмета. Збудити ж відчуття новизни може тільки той учитель, який сам бачить в об'єкті свого аналізу явище, пізнавати яке завжди можна по-новому. Для одержання ефекту «новизни» на уроках мови необхідно створити для учнів проблемну ситуацію, яка активізувала б такі процеси мислення, як розмірковування, осмислення, фіксацію в пам'яті та інше. Так, наприклад, у 5-му класі при вивченні теми «Епітет, метафора, порівняння» школярі пригадують, що слова вживаються в прямому та переносному значенні, є емоційно забарвлені слова. Під час експерименту ми запропонували учителю для них незвичне визначення – «кольорові слова». На основі читання поезій В. Сосюри «Люблю весну», «Літо», «Осінь», «Зима» відбувалося засвоєння матеріалу. Перевірка теми здійснювалося за збіркою О. Олеся «Все навколо зеленіє», при обов'язковому звучанні музики Вівальді «Пори року» (учням пропонувалося відгадати, яку пору року відображає музика). Далі завдання творчого характеру – «озвуч вголос» почуття, які викликає картина Й. Л. Бокшая «Осінь у Карпатах». Після короткого слова про поета і слухання-відгадування музики учень-референт читає вірші, попередньо давши завдання – «зловити» на слух кольорові слова і записати їх у зошити, пояснюючи при цьому їх значення. Для закріплення одержаної інформації школярам пропонується дібрати до наступного уроку «кольорові» слова до своїх улюблених репродукцій картин, бажаючі можуть скласти твір-опис (до 10 речень).

Вважаємо, що при вдалому застосуванні наочності на уроках з української мови та літератури, відбувається запам'ятовування не тільки логічне, а й емоційне, образне, органи чуття створюють свої сторінки в пам'яті людини: слух, зір, рухо-моторні дії, запах, смак, – усе може сприяти мовно-літературній освіті учня. Вразить картина французького імпресіоніста, проаналізована на уроці паралельно з новелою М. Коцюбинського «Intermezzo», – і краще запам'ятовується насичений імпресіями художній текст. Вірш, прочитаний у літературній кав'ярні – при свічках, коли око вабили святкові сукні, смакувала кава і літали пахощі парфумів, вкарбується в пам'ять на все життя. Вивчати літературу як мистецтво слова – означає також широко використовувати на уроці різноманітні творчі

методи і прийоми роботи, зокрема, словесне малювання, інсценування, художню розповідь (епізоду, уривка), складання кадроплану, уявлення минулого й майбутнього героїв тощо.

Отже, для успішного виконання творчих робіт, учням 5-9 класів варто навчитися зосереджено думати, логічно міркувати, аналізувати і синтезувати навчальний матеріал, робити висновки й узагальнення, зіставляти знання, набуті з різних джерел. Завдання творчого характеру допомагають вловлювати тонкощі у вираженні думки, сприяють виробленню вміння добирати найточніші слова і вирази, тобто формують в учнів чуття рідної мови. Основою дидактичного матеріалу, на нашу думку, повинні стати не розрізнені слова і речення, а самі взірці красного письменства, одухотворені ідеалами правди, добра, краси, істини.

Література

1. Богоявленский Д. И. Психология усвоения орфограмм / Д. И. Богоявленський. – М.: Просвещение, 1986. – 348 с.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад / В. Я. Мельничайко. – К. : Радянська школа, 1984. – 224 с.

УДК: 378.002.4:658.002.5 (043)

Андрієвська-Герланець Регіна
Маріуполь

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Сучасна багатоваріантність методологічних підходів до управління освітнім закладом породжує широку палітру управлінських моделей і технологій. Існує значна розбіжність підходів до трактування їх сутності фахівцями з управлінського консультування, професійними менеджерами і керівниками, науковцями, що опікуються проблемами управління освітою.

На підставі аналізу сучасних досліджень, в яких розкриваються методологічні підходи упровадження технологій управління освітнім закладом, доцільно виділити, як найбільш значущі, процесуальний, логіко-інформаційний, рефлексивний, синергетичний.

Сутність процесуального підходу полягає у визначенні управління як процесу, в якому діяльність, що спрямована на досягнення цілей організації, розглядається як сума взаємопов’язаних дій – функцій управління, а кожна з функцій – як комплекс однорідних (елементарних) дій, операцій, процедур. Засновник процесуального підходу А.Файоль виділив п’ять функцій, які реалізуються в управлінській діяльності: планування, організація, розпорядництво, координація, контроль.

Логіко-інформаційний підхід широко застосовується в процесі управлінської діяльності керівника, у розумовій, пізнавальній (творчій) діяльності – плануванні, аналізі, дослідженні, підвищенні кваліфікації, самоосвіті, виробленні стратегії управління, а також у підготовці рішень технічного характеру, що пов’язані з використанням інформації.

В управлінні навчально-освітним закладом логіко-інформаційний підхід відіграє провідну роль, оскільки ґрунтується на таких принципах:

- залучення педагогів до системи управління закладом, необхідностізабезпечення їх інформацією для розв’язання проблемних ситуацій, створення умов для висловлення здогадок, гіпотез, прогнозування як відповіді (знання) так і структури (послідовності) висловлення;
- формування інтелектуального потенціалу педагогічного колективу;
- взаємозумовленості завдань розвитку навчального закладу як відкритої гуманітарної системи і способів наукового пізнання – аналізу, синтезу, узагальнення, дедукції, моделювання, систематизації, класифікації, експерименту.

Керівник має дотримуватися в роботі з інформацією такої технологічної послідовності:

1. Визначити обсяг, зміст, терміни проходження та форми інформації, яку він повинен отримати;
2. З'ясувати характер інформації, яку повинні мати заступники, голови предметних комісій (методоб'єднань), батьки, вчителі (логічні вимоги, послідовність);
3. Узагальнити інформацію, що має цінність для стратегічного розвитку школи (з використанням переконливих доказів та відповідних аргументів);
4. Визначити форми передачі опрацьованої інформації.

Підвищення ефективності управління освітнім закладом характеризується рефлексивним підходом, який досягається завдяки тому, що на кожному етапі розвитку відбувається співвіднесення цілей управління з уже досягнутими, розглядається проміжний результат та його можливий вплив на результат наступного стану становлення та розвитку закладу.

Використання рефлексивного підходу дає змогу своєчасно акцентувати увагу на доцільності, узгодженості, системності та цілісності тих змін, які притаманні навчальному закладу і які можуть забезпечити його перехід від одного рівня розвитку на інший, а в перспективі – на рівень саморозвитку.

В основі синергетичного підходу лежить самоорганізація педагогічного колективу. Кажучи про управління освітнім закладом, як системою високого рівня цілісності, цей процес можна розглянути як забезпечення умов для саморозвитку кожної підсистеми на основі діагностики, моніторингу, упровадження інноваційної діяльності. Таким чином, сутність синергетичного підходу полягає у виявленні й пізнанні закономірностей, які керують процесами самоорганізації в системах різного походження.

На підставі узагальнення сутності дефініції технології управління доцільно виділити наступні аспекти:

- Управлінська технологія розглядається як технологія прийняття управлінських рішень, що передбачає аналіз управлінських проблем, порівняльну характеристику альтернатив їх розв'язання, обґрунтування вибору та визначення механізму реалізації управлінських дій [1].
- Управлінська технологія трактується к процес поділу управління на окремі процедури й операції для подальшої регламентації виконання окремих завдань з метою ефективного досягнення встановлених цілей освітнього закладу [2].
- Управлінська технологія являє собою послідовність виконання управлінських функцій (планування, організація, мотивація, контроль), методів і процесів управління з метою оптимізації управлінського впливу для досягнення загальних та конкретних цілей освітнього закладу [3, с. 38].

На думку окремих дослідників, саме технологізація управління дає можливість здійснювати управлінські функції через «поєднання, послідовність, взаємозв'язок цільових, функціональних, організаційних, інформаційних, розрахунково-обчислювальних та інших операцій і процедур» [4, с. 388].

Базуючись на теоретичному та методологічному підґрунті, управлінські технології спрямовані на уточнення принципів здійснення управлінської діяльності, регламентації змісту виконання окремих етапів, процедур та операцій з метою досягнення цілей освітнього закладу [6, с.48].

Ключовим призначенням управлінських технологій є забезпечення трансферту наукових методів і засобів управління у практичну діяльність навчальних та навчально-виховних закладів, застосування управлінських інновацій в освітній сфері. Не можна не погодитись з тезою про те, що технологія управління є безупинним творчим процесом підтримки стійкого режиму функціонування системи шляхом прийняття і реалізації рішень [7].

Сучасними вченими виділено такі найбільш суттєві ознаки управлінських технологій: 1) поділ управлінського процесу на етапи, стадії, процедури, що забезпечує технологізацію управління; 2) отримання синергійного ефекту від комплектного та системного підходу до виконання процедур і операцій за умови жорсткої регламентації управлінських дій усіх посадових осіб. Ефективність управлінських технологій перевіряється через прийоми, методи, техніки, організацію робіт, терміни і тривалість виконання процедур, вимоги до кваліфікації педагогів.

Для здійснення управлінських інноваційних технологій керівник навчального закладу має бути творчою особистістю, мотивованою на управлінську діяльність, професійно обізнаним з основними навчально-виховними теоріями, зокрема інноваційної педагогіки й освітнього менеджменту.

Його діяльність спрямована на формування готовності педагогів до інноваційних пошуків; створення умов для самостійного визначення стратегічних напрямків у розвитку навчально-виховного процесу. Це дасть можливість освітньому закладу мати власний шлях розвитку.

Література

1. Платов В. Современные управленческие технологи / В. Платов. - М.: Изд-во «Дело». – 383 с.
2. Пирогов В.И. Технологизация — путь совершенствования управления предприятием [Електроний ресурс] / В. И. Пирогов, С. К. Завьялов, Г. Р. Мукушев. – Режим доступу http://econom.nsc.ru/eco/arhiv/ReadStatiy/2007_05/Pirogov.htm
3. Смирнов Э.А. Управленческие технологии как объект функционального аудита / Э.А.Смирнов. // Менеджмент в России и за рубежом. - 2000. - № 3.
4. Державне управління та державна служба: Словник-довідник / Уклад. О.Ю.Оболенський. – К.: КНЕУ, 2005. – 480 с.
5. Rigby Darrell, Bilodeau Barbara Management Tools and Trends 2007 [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bain.com/management_tools/Management_Tools_and_Trends_2007.pdf
6. Марков М. Технология и эффективность социального управления. Пер. с болгарського / М.Марков. – М.: Прогресс, 1982. – 48 с.
7. Бондарчук Л.В., Попеляр А.В. Сучасні технології управління [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://intkonf.org/bondarchuk-lv-popelyar-av-suchasni-tehnologiyi-upravlinnya

УДК: 378.1(043)

Бондаренко Олена
Маріуполь

ДИСКУРСИВНА ПРАКИКА ЯК СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ФІЛОЛОГІЇ

Метою компетентнісно-орієнтованого підходу є забезпечення формування професійної компетенції майбутніх фахівців на засадах інтегративної єдності різних компетенцій. Професійна діяльність магістрів філології передбачає не тільки вільне знання й практичне володіння ними іноземною та рідною мовами, але й знання методики викладання цих мов, вміння дохідливо викладати матеріал, користуючись різними засобами навчання. Складовими професійної компетентності майбутніх магістрів філології можна вважати комунікативну, освітню, психолого-педагогічну, інформативну, методичну, аутопсихологічну, дискурсивну компетенції.

Особливе місце в підготовці магістрів філології займає формування дискурсивної компетенції, яка, на думку К. Ф. Сєдова, відображає особливості еволюції комунікативної компетенції особистості [1].

Сьогодні не існує єдиного визначення дискурсивної компетенції. Розглянемо декілька підходів щодо проблеми визначення дискурсивної компетенції. Так, наприклад, Н.П. Головіна розглядає дискурсивну компетенцію як здатність породжувати та сприймати тексти різних жанрів з метою досягнення комунікативного наміру суб'єкта мовлення в межах певної конкретної ситуації спілкування [1]. К.Ф. Сєдов вважає, що дискурсивна компетенція визначає рівень сформованості вмінь мовної особистості породжувати цілісні мовленнєві твори (кучерява). Н.В. Аніськіна наголошує, що професійна дискурсивна компетенція має бути невід'ємною складовою професійної компетентності саме майбутніх фахівців філологічного напрямку. А. І. Сікалюк та Т. І. Груша визначають, що для реалізації дискурсивної компетенції студентам необхідно володіти набором типів дискурсів (визначають дискурс одночасно як продукт мовленнєвої діяльності та процес творення цієї мовленнєвої діяльності), обирати та самостійно створювати той тип дискурсу, який відповідатиме комунікативній меті реальної ситуації спілкування [1].

Основними видами професійної діяльності магістрів філології є викладацька та перекладацька діяльність. Ці два види професійної діяльності вимагають формування дискурсивної компетенції у різних площинах, відповідно до тих професійних завдань, які повставатимуть перед магістрами філології у майбутній професійній діяльності.

Магістри філології, які займатимуться викладацькою діяльністю, повинні знати різні типи дискурсів, структурні правила цих типів, вміти самостійно створювати різні типи дискурсу відповідно до вимог та особливостей комунікативної ситуації. Досягнути цього можна в ході опануванні магістрами філології практичного курсу іноземної мови, а також у процесі асистентської практики, спрямованої на формування особистості магістра філології як майбутнього викладача іноземних мов. Слід зазначити, що під час асистентської практики відбувається формування також дискурсивної компетенції магістра філології. Асистентська практика є формою практичної підготовки магістра філології, який вміє творчо використовувати в педагогічній діяльності теоретичні знання, набуті у процесі опанування освітньо-професійною програмою. Асистенстька практика формує у майбутнього фахівця потребу систематичного поповнення власних знань з іноземної мови, педагогіки та методики та творчо застосовувати їх в ході власної педагогічної діяльності [3].

Структура професійної компетенці магістра філології як майбутнього перекладача передбачає вміння студентів розуміти та самостійно створювати тексти різної тематики, різних типів дискурсів, дотримуючись граматичних та синтаксичних правил мови, використовуючи відповідні мовні засоби, одночасно враховуючи культурні, соціальні та історичні особливості мови оригіналу текстового повідомлення та мови перекладу. Формування дискурсивної компетенції магістрів філології як майбутніх перекладачів відбувається й як результат розвитку таких специфічних перекладацьких вмінь, як вміння виконувати паралельні дії на двох мовах та швидко переключатися з однієї мови на іншу; вміння розуміти текст в ситуативному контексті [2]. Основними видами діяльності, результатом яких стане формування дискурсивної компетенції магістрів філології як майбутніх перекладачів, можна віднести роботу з автентичними печатними текстами, аудіо та відеоматеріалами під час практичних занять з іноземної мови; перекладацьку практику, метою якої є формування вмінь та навичок роботи з іншомовними автентичними текстами в умовах, максимально наближених до реальних.

Отже, формування дискурсивної компетенції як необхідного компонента професійної компетентності магістрів філології відбувається в ході одночасної практичної підготовки магістрів як до перекладацької, так і до діяльності викладача вищого навчального закладу.

Література

1. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук: 13.00.02 «Теорія і методика начання (українська мова)» / О. А. Кучерява. – Одесса, 2008. – 21 с.

2. Латышев Л.К. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе / Л.К. Латышев, В. И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 136 с.
3. Люріна Т. І. Педагогічна практика як засіб залучення студентів до педагогічної творчості / Т. І. Люріна. – [Електроний ресурс] : Режим доступу : http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/17/statti/lurina.htm

УДК: 371.15(477)(043)

Варламова Анна
Маріуполь

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Проблема професійного удосконалення педагога, формування його світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. І це зрозуміло. Адже саме від учителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, враховуючи динамічні зміни, що відбуваються в країні і світі.

Сутність нових, завищених вимог до особистості педагога – в універсалізації цих самих вимог, підвищенні якості освітніх послуг, прозорості функціонування знання й методик моніторингу його освоєння на рівні навчально-виховного процесу тощо. Нині педагогові мають бути притаманні такі риси як толерантність, демократизм, розуміння учня і повага до нього, полікультурність і відкритість у спілкуванні.

У науковий обіг увійшли поняття «компетентність» та «компетенція», які використовуються на позначення різних явищ. Розглянемо ці поняття більш детально. Поняття «компетентність» уперше стало використовуватися в США в 60-ті роки XX століття в контексті діяльністної освіти (performance-based education), метою якої була підготовка спеціалістів, що здатні з успіхом конкурувати на ринку праці. Компетентність стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенція як складова «анатомії» компетентності [1, с. 106–107].

Компетентність можна представити як комплекс компетенцій, тобто виявів успішної продуктивної діяльності людини. Схожої думки дотримуються відомі російські педагоги В. Раєвський, А. Хуторський, які вважають, що компетенції – це складні узагальнені способи діяльності, які майбутні фахівці опановують під час навчання, і компетентність є результатом набуття ними певних компетенцій [2].

Зовсім протилежна думка А. Маркової. Вона вважає, що компетентність – це поєднання психічних якостей, психічних станів, що дає змогу діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною навичками і вміннями виконувати трудові функції. Дослідниця обґрунтовує, що поняття «компетентність» конкретної особи вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути професійною у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні професійних питань [3, с. 31–34].

Більш ширшим вважає поняття «компетентності» В. Лозова, характеризуючи компетентність, підкреслює її інтегративну природу, що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси [4, с. 3–8].

Розглянемо думку таких вчених, як Ю. Громико, В. Болотов, В. Сєріков, які визначаючи своєрідність компетентністного навчання, указують на те, що засвоюється не «готове знання», яке було кимось запропоноване до засвоєння, а відстежуються умови

виникнення знання. Сам учень формулює поняття, необхідні для вирішення завдання [5, с. 38].

Отже, тільки компетентний педагог здатний йти в ногу з часом, враховувати інновації сучасної освіти, та виховувати й навчати справжню креативну особистість. Компетентністний підхід є необхідним елементом професійної підготовки сучасних спеціалістів, бо саме він стимулює становлення та розвиток професійної компетентності спеціаліста будь-якої галузі – вважає свою професію великою цінністю.

Суттєві трансформації відбуваються в особистісному «обличчі» педагога як реакція на вимоги інформаційної революції. Як відомо, вона несе з собою інформаційні (комп'ютерні) педагогічні технології, що змінюють місце і роль учителя в навчально-виховному процесі. Педагог перестає бути єдиним або основним джерелом знань. Так, дослідники відзначають, що результат професійного удосконалення може бути повною мірою описаний за допомогою поняття «професійна та інформаційна компетентність.

Інформаційно-аналітичні вміння варто розглядати як підґрунтя для формування специфічної компетентності, що визначаються вітчизняними та зарубіжними вченими як невід'ємна складова сучасної системи професійно-педагогічної освіти. Зокрема А. Горячев серед найважливіших умінь працювати з інформацією виділяє такі:

– уміння визначати можливі джерела інформації та стратегії їх пошуку;

– уміння аналізувати отриману інформацію, використовуючи різноманітні схеми, таблиці для фіксації результатів;

– уміння оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, корисності для вирішення проблеми (завдання);

– уміння визначати потребу в додатковій інформації, отримувати її;

– уміння використовувати результати процесів пошуку, отримання, аналізу та оцінки інформації для прийняття рішень тощо [2]. Усе це дає змогу констатувати необхідність визначення та дослідження інформаційної компетентності як однієї із ключових видів компетентностей, що перебуває у невідривному зв'язку із професійною діяльністю. Н. Євладова визначає інформаційну компетентність як інтегральну якість особистості, що характеризує вміння вирішувати типові завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, застосовуючи сучасні інформаційні технології задля досягнення значущих цілей [2].

Серед найважливіших особистісних якостей, необхідних для формування зазначених умінь, виділяємо такі: готовність до планування власної професійної діяльності, гнучкість розуму та позиції, що означає готовність розглядати різні варіанти рішень, збирати та аналізувати інформацію для прийняття рішень, наполегливість у розв'язанні завдань тощо.

Таким чином, підсумовуючи все вищесказане, можна стверджувати, що сьогодні важливо бути не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він реалізує у своїй роботі професійні знання, уміння та навички; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю.

Література

1. Запевалина О. В. К вопросу о компетентности и компетенции в российской педагогике (в контексте медиаобразования) // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность. – Иркутск: Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. – С.105–111.
2. Литвинова С. Г. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ікк) вчителів-предметників [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова // Електронна бібліотека. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/08lsgtso.htm.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма: монографія /А. К. Маркова. – Москва: международный гуманитарный фонд знание, 1996. – 308 с.

4. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Педагогічна підготовка викладачів вищихнавчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Х.: ОВС, 2002. – 167 с.
5. Громыко Ю. В. Понятие и проект в теории развивающего образования / Ю. В. Громыко // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 36–43.

УДК: 81’42(043)

Василькова Ірина
Маріуполь

ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТУ «ГОСТИННІСТЬ» У ДОВНЬОРУССЬКОМУ ФОЛЬКЛОРНОМУ ДИСКУРСІ

На сучасному етапі розвитку мовознавства, дослідження вимагають комплексного підходу до вивчення мови, беручи до уваги антропоцентричний, культурологічний та когнітивний підходи. Фольклорний дискурс, як соціально-культурне надбання, об’єднує трансцендентальним зв’язком через фольклорні тексти, що передавались усно, без посилання на автора. Вони формуються із сталих пластичних блоків, здійснюючи мовний вплив та передаючи інформацію. Створені таким чином тексти відображають специфіку лінгвокультурної спільноти.

Ми досліджуємо фольклорні тексти, об’єднані концептом «гостинність», що стає для цих текстів концептуальним ядром. Ми можемо розглядати концепт «гостинність», як даність, що включена до відповідної галузевої структури, у нашому випадку – це фольклорний дискурс, та дослідити концепт «гостинність» можливо лише приймаючи до уваги положення цієї даності в контексті. Перефразовуючи вислів Є.Гуссерля, ми можемо порівняти фольклорний дискурс з будинком, а передня стіна цього будинку –концепт «гостинність» не знаходиться відокремлено від усієї будівлі. Вона співвідноситься з іншими концептами, неначе зі стінами всього будинку. Ми маємо на увазі, що концепт «гостинність» об’єднує в собі світ концептів-артефактів «Дім, Затишок», емоціональні концепти «Радість», «Щастя», концепти уявлення про людину «Людина, Особистість», концепт подвійності в культурі «Душа», моральний концепт «Брехня» [5].

Національно-культурна специфіка реалізації концепта «гостинність» у російській мовній свідомості обумовлена особливостями національного характеру, а саме: об’єктивізацією поняття «широчінь російської душі», що сформувалась завдяки простору російської землі. Досліджуючи приклади художньої літератури, що пов’язані з концептуалізацією «гостинність», ми виявили наступні тематичні групи, в яких концепт «гостинність» представляє: 1) особистість гостя/хазяїна та його якості (самобутність характеру людини); 2) привітність, щирість; 3) щедрість частування; 4) ставлення до оселі/помешкання; 5) відданість традиціям, звичаям, обрядам і ритуалам; 6) висловлювання гостями вдячності хазяїну;7) прояв симпатії (схильності) хазяїв до гостей; 8) поради щодо прийому гостей господарями оселі.

Однак східнослов’янські матеріали XIX — XX ст. цікавлять нас в іншому аспекті: у росіян, українців та білорусів гостинність набрала своєрідної християнізованої форми.

Семантичний простір концепту «гостинність» у російській мові багаторівневий. Відтак, на рівні побутової свідомості цей концепт асоціюється з розвагами, радощами, гарним настроєм та щедрим частуванням.

Приймання гостя безпомилково розпізнається як типова етикетна ситуація. Можна сказати, що етикет на побутовому рівні є відображенням загального становища культури нації. Правила етикету частково формуються на базі ритуалу і традиції і в багатьох випадках зберігають зв'язок з ними. Розрізнити ритуальні дії та дії, яких вимагає етикет, буває інколи неможливо. Часто правило поведінки становить спрощену і більш придатну в новому суспільстві форму ритуалу. Мета етикету - затвердити вже існуючі соціальні зв'язки.

“Мистецтво спілкування ґрунтується на вмінні приймати їжу, до кухні якої не відчуваєш довіри” Ф.Ніцше.

Яскравим прикладом може бути один із принципів ставлення до гостей, які порушують звичай гостинності, викладений в правилах, складених Петром Великим — «Юности честное зерцало» 1717.

«*На свадьбы и танцы младый отрок не зван и не приглашен для получения себе великой чести и славы отнюдь не ходи, хотя такой обычай и принят: ибо говорится, кто ходит не зван, тот не отходит от дран*» [3].

Прикладом концепту “гостинність” є один із принципів ставлення до оселі, де проходить прийом гостей.

«*Непристойно на свадьбе в сапогах и острогах (сапоги с острыми носами) быть, и тако танцевать, для того что тем одежду дерут у женского полу и великий звон причиняют острогами, к тому ж муж не так поспешен в сапогах, нежели без сапогов*» [3].

«*Такожде когда в беседе или в компании случится в кругу стоять, или сидя при столе, или между собою разговаривая, или с кем танцуя, не надлежит никому неприличным образом в круг плевать, но на сторону, а ежели в каморе, где много людей, то прими харкотины в платок, Когда перестане ясти, возблагодари бога, умой руки и лице и выполощи рот*» [3].

Дотримуватись всіх цих чисельних правил необхідно, оскільки ті, хто оточують (безперечно дотримуються їх) будуть вважати нас невихованими та неморальними і будуть відповідним чином ставитися до нас.

Вищезазначений принцип підтверджується концептом, висловленим в вимогах до особистості гостя та її якості (самобутності характеру людини).

«*Не малая отроку есть краса, когда он смирен, а не сам на великую честь позывается, но ожидает пока его танцевать, или к столу итти с другими пригласят, ибо говорится: смирение молодцу ожерелие*» [3].

Ізоляція від суспільства завжди була найважчим покаранням. Людина, яка поводиться не так, як це прийнято в суспільстві, автоматично залишається наодинці. Ритуал гостинності відбувається за загальноприйнятим зразком або «шаблоном», що відповідає соціальним нормам поведінки і не порушує моральні засади суспільства. Ми хочемо підкреслити роль шаблону розваг - це шлях порятунку від тривоги, що породжується самотністю.

Коли люди відчувають «голод на події», то влаштовують свято, приймаючи гостей.

Гостинність - це одна зі схвалених суспільством соціальних ігор, а гра сприяє створенню «картини світу».

У суспільствах традиційного типу гостинність є швидше певним морально-релігійним і соціально-правовим інститутом, а прийом гостя розгортається як досить складний ритуал.

Література

1. Богатырев П.Г., Якобсон Р.О. Фольклор как особая форма творчества: Вопросы народного творчества / П.Г. Богатырев, Р.О. Якобсон. - М. Искусство 1971.- с.369-383.
2. Брутян Г.А. Язык и картина мира / Г.А. Брутян // Научные доклады высшей школы. Философские науки. - М.,1973. - №1. - С.108-111.
3.Брюс Я.В. Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению, собранное от разных авторов/ Я. В. Брюс. - СПб.,1717 р.
4. Гильфердинг А.Ф. Онежские былины / А.Ф. Гильфердинг. -[3-е изд.] - Л.: Издательство АН СССР, 1938. - Т. 2. - 711 с.
5.Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие Текст. / В.А. Маслова. Минск : ТетраСистемс, 2004. - 256 с.
6. Холенштайн Э. Якобсон и Гуссерль / Пер. С. Мазура // Логос. -1996. - № 7. - С. 7-37.

7. Эмер Ю.А.Фольклорный текст: пространственная организация жанра / Ю.А. Эмер // Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте / отв. ред. З.И. Резанова. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2007. –С. 110–150.

УДК: 378.147

Верховцова Ольга
Київ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ АСПЕКТІВ ДИСКУРСУ

У наш час, у зв'язку з набуттям іноземними мовами статусу міжнародного спілкування, проблема оптимізації навчання іноземним мовам та визначення головних цілей, завдань та засобів їх реалізації стає найбільш актуальною.

У 1997 році Рада Європи ухвалила документ «Сучасні мови: вивчення, викладання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція» (Modern Languages: learning, teaching, assessment. A Common European Framework of reference). Поява цього документа зумовлена зміною геополітичних умов, появою концепції нової Європи – Європи без кордонів, де значно розширюються міжнародне співробітництво.

«Загальноєвропейська компетенція» не має на меті пропагувати єдину методику навчання іноземним мовам. Її завдання – допомогти всім зацікавленим особам: студентам, викладачам, авторам посібників, батькам, роботодавцям, зорієнтуватися у виборі того чи іншого способу оволодіння іноземною мовою, а також надати їм можливість ефективного обміну інформацією у сфері навчання [4, с. 41].

На загальноєвропейському рівні було відмічено, що не існує універсальної методики. Вибір того чи іншого методу залежить від мети та умов навчання, від категорії студентів та інших чинників. Отже, слід говорити про комплексні інтегровані методи, що ввібрали різноманітні методики та технології.

Якщо взяти за основу навчальну мету «здатність до комунікації іноземною мовою», то традиційні категорії мови (граматика, вокабуляр, вимова, правопис і т.д.) будуть недостатніми. Важливим видається функціональний аспект мовної системи. Наприклад, стратегій розуміння (що, в якому обсязі та вибір мовних засобів); види текстів (які тексти характерні для розуміння? Як підготувати їх до заняття?); немовні засоби (жести, міміка, наголос, інтонація, як фактори, що несуть додаткову інформацію).

Планувати прагматично означає підготувати до практичного застосування. Тому будь-які комунікативні наміри, які виникають на заняттях є важливими. Це можуть бути не тільки мовленнєві акти (наприклад, запитати, аргументувати), а й перш за все читання – опрацювання інформації.

Як вивчення іноземних мов може сприяти набуттю життєвого досвіду? При порівнянні своєї та чужої мови студенти вивчають дещо важливе для себе, що в решті-решт на кінець навчання матиме для них більше значення, ніж завчені напам'ять слова та правила. Роль викладача зараз також змінилась. Вона полягає не стільки в передачі знань, скільки в допомозі розвиватись. Змінюються форми роботи. Перевага надається роботі в парах та в малих групах. Ефективність роботи залежить як і від особливості та професійної підготовки викладача, так і від різних індивідуальних особливостей студентів. Дж. Дьюк (США) вказує на комплексну структуру здатності людини оволодіти іноземною мовою. Сюди входять наступні компоненти: вербальний, музичний, логічний, зоровий, моторний, соціальний та особистісний. Вибір методів навчання залежить від того, який компонент структури здібностей у конкретних студентів розвинутий сильніше. Дж. Дьюк створив тест, який дозволяє визначити найбільш розвинуті групи здібностей у кожного студента, та з урахуванням цього варіювати способи та групового навчання [8, с. 267-310].

Навчання з використанням орієнтованих на особистість технологій можливе при створенні особливої обстановки, що спонукала б до творчості під час навчального процесу має враховувати такі фактори:

- усунення внутрішніх перешкод для творчої діяльності студентів;
- демонстрація можливості використанні метафор та аналогій;
- стимуляція уяви та фантазії.

Критеріями ефективності можуть бути:

- відкриття для даного суб'єкту чогось нового;
- вміння бачити проблему;
- самостійність пошуку її вирішення;
- розвиток критичного мислення;
- уміння інтерпретувати інформацію на індивідуальному рівні.

Технології орієнтованого на особистість навчання повинні відповідати ряду вимог: бути діалогічними, мати діяльно творчий характер, бути направленими на підтримку індивідуального розвитку студента, необхідного для прийняття самостійного рішення, творчості, вибору змісту та способів навчання.

Таким чином, застосування сучасних технологій, а також спроба застосувати інтегровані методи в викладанні іноземних мов, направлені на реалізацію практичного вирішення комунікативних завдань. Формування комунікативних аспектів дискурсу є одним з основних засобів реалізації іноземної мови, як засобу міжнародного спілкування та взаємопроникнення культур.

Оволодіння комунікативною компетенцією означає оволодіння іноземним спілкуванням в єдності його функцій: інформативної, регулятивної, емоційно-оцінювальної, етикетної [3, с. 26].

Навчання іноземній мові реалізує основні цілі, спрямовані на розвиток культури дискурсу в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Під такою компетенцією розуміється формування як власне лінгвістичних навичок (лексичних, фонетичних, граматичних), так і їх нормативне використання в усному та писемному мовленні. Тексти, теми, проблеми, мовленнєві завдання мають бути орієнтовані на формування різних видів мовленнєвої діяльності, розвиток навичок та вмінь, для того щоб забезпечити використання іноземної мови, як засобу спілкування, освіти, самоосвіти, інструмента співробітництва та взаємодії в сучасному суспільстві.

Провідним компонентом дискурсу є комунікативні вміння, які формуються на основі мовних, лінгвокраїнознавчих та країнознавчих знань та навичок.

У процесі мовленнєвої комунікації люди користуються засобами мови, її словником та граматикою для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресату. Проте знання лише словника та граматики недостатнє для того, щоб спілкування даною мовою було успішним, необхідно ще й знати умови вживання тих чи інших мовних одиниць чи сполучень. Іншими словами, крім граматики, потрібно засвоїти «ситуативну граматику», яка передбачає використання мови не лише у відповідності зі змістом лексичних одиниць, правилами їх сполучуванності в реченні, а в залежності від характеру стосунків між співрозмовниками, від мети спілкування та інших факторів, знання яких і складає комунікативну компетенцію носія мови.

У процесі спілкування відбувається орієнтація на соціальні характеристики мовного партнера, його статус, позицію, що виявляється у виборі альтернативних мовленнєвих засобів зі стратифікаціями та обмеженнями [2, с. 134]. Отже, можна сказати, що найважливішим компонентом дискурсу визнається мовна компетенція, яка забезпечує як конструювання граматично правильних форм та синтаксичних конструкцій, так і розуміння смислових відрізків мовлення, організованих за нормами іноземної мови [1, с. 24].

Кожен студент зацікавлений в практичному засвоєнні іноземної мови, яка забезпечує вихід на міжнародний ринок, приєднання до світової культури. Ось чому пріоритетною метою виступає мовна компетенція. Іноземна мова – це лише засіб, за допомогою якого

можна набувати, демонструвати свій загальнокультурний рівень, свою здатність мислити, творити, оцінювати чужі думки, чужу творчість[2, с. 410]. Тому з великої кількості способів оволодіння іноземною мовою перевага надається тим, які мають розвиваючий потенціал, стимулюють думку, удосконалюють вирази, загальну культуру спілкування та соціальної поведінки.

Література

1. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с.
2. Комарова Ю. А. О принципах обучения в интенсивном курсе иностранного языка для научных работников / Ю. А. Комарова. – М.: Высшая школа, 1989. – 470 с.
3. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранного языка/ М. В. Ляховицький. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 98-104
4. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. – С. 41-68.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению общению / Е. И. Пассов. – М.: Русский язык, 1991. – 269 с.
6. Рогова Г.В «Английский за два года» / Г. В. Рогова, Ф. М. Рожкова. – М.: Просвещение, 1981. – С. 56.
7. Скалкин В. Л. Английский язык для общения / В. Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1986. – С. 72.
8. Richards J. C., Rogers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambr. Univ.Press, 1993. – p. 86.

УДК: 372.461-057874:37=161.2

Вишник Олена
Глухів

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ВЗАЄМОДІЇ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Чіткого і загальноприйнятого визначення «дискурса», яке б охоплювало всі випадки його вживання, не існує. У своєму дослідженні цього багатоаспектного явища ми дотримуємося думки провідних російських фахівців із проблеми дискурсивного аналізу О. С. Кубрякової та О. В. Олександрової. Вони трактують дискурс як когнітивний процес, пов’язаний із продукуванням мовлення, створенням мовленнєвого твору, кінцевим результатом якого є текст, що має певну закінчену і зафіксовану форму [3, с. 186].

Отже, дискурсивна компетентність – це здатність застосовувати набуті мовленнєві знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв’язання певних комунікативних завдань. Дискурсивна компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється у процесі активних самостійних дій людини.

Загальновідомо, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування і розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок, тобто дискурсивної компетентності. Таким чином, для забезпечення дискурсивної компетентності в молодших школярів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо).

Зазначимо, що у реальному спілкуванні жоден із видів мовленнєвої діяльності не існує ізольовано, оскільки реальне спілкування – це взаємодія партнерів. У того, хто говорить, наприклад, завжди є мовленнєвий намір вплинути на слухача – отже, очікується

відповідна реакція. Для того, щоб брати учать у спілкуванні, учень повинен володіти як продуктивними вміннями (говоріння, письмо), так і рецептивними (аудіювання, читання).

На думку психолінгвістів, найдієвішим компонентом процесу засвоєння знань і вироблення навичок є вправи.

Метою розробленої експериментальної типології вправ є розвиток зв'язного мовлення учнів за допомогою формування в них спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності вмінь і навичок, а також специфічних для кожного з них.

В основу розробленої типології покладено *принцип взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності.* Істотними ознаками цього принципу є:

– одночасність і послідовність формування всіх видів мовленнєвої діяльності;
– керованість цього процесу ;
– спільний мовленнєвий матеріал;
– розвиток умінь, спільних для всіх видів мовленнєвої діяльності;
– розвиток умінь, специфічних для кожного виду мовленнєвої діяльності.

Таким чином, одночасність означає, що кожне нове вміння, розглядається як самостійний вид нової діяльності, при цьому розвиток одного виду мовленнєвої діяльності сприяє розвитку інших і полегшує їх оволодіння.

Цей принцип побудови вправ, який відповідає чотирьом фазам мовленнєвої діяльності та принципу поступового наростання навчального навантаження, представлено в таких алгоритмах поєднання: 1. Аудіювання – говоріння – письмо. 2. Читання – аудіювання – говоріння. 3. Читання – говоріння – письмо. 4. Читання – говоріння – аудіювання – письмо.

Наприклад (2 клас), Прочитайте вірш. Які особливості весняної погоди описує автор?

Зелене і сонячне світло,
чудова краса далини́.
І хочеться гучно сказати
Про силу і вічність весни.
Чи тиша, чи вітер співає,
Чи буря зчиняє свій рев –
весна все одно піднімає
букети квітучих дерев.
Василь Лисняк

Прочитайте прислів'я, випишіть лише ті, які підходять за змістом до прочитаного вірша.

Березневий мороз із діркою.

Не придивляйся в березні до неба – там немає хліба, а дивись на землю нижче – до хліба ближче.

Весна ледачого не любить.

Березень у зими шубу купив, а через три дні продав.

Поясніть свій вибір.

Зазначені алгоритми поєднання було взято за основу розробленої системи вправ, назва складових якої збігається з назвою відповідного алгоритму. Ця система реалізовувалася незалежно від року навчання, відмінним був лише зміст мовленнєвої роботи в різних класах.

Необхідною умовою взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності є спільний мовленнєвий матеріал. Спільним, на нашу думку, є спеціально відібраний лексико-граматичний матеріал, який будучи включеним в один вид мовленнєвої діяльності, з певною частотністю наявний і в інших видах мовленнєвої діяльності. При цьому мовленнєвий матеріал має служити основою для розвитку як продуктивних, так і рецептивних видів мовленнєвої діяльності.

Література

1. Александрова О. В. Когнитивная функция языка в свете функционального подхода / О. В. Александрова // Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Рязань, 2000. – С. 27–32.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К., 2006. – 268 с.
3. Кубрякова Е. С. О контурах новой парадигмы знания в лингвистике / Е. С. Кубрякова, О. В. Александрова // Структура и семантика художественного текста: доклады VII междунар. конф. – М., 1999. – С. 186–197.
4. Формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у навчальному процесі: теоретичні аспекти : Дайджест 1 / Укл. О. В. Онопрієнко. – Донецьк : Каштан, 2011. – 98 с.

УДК: 373.51.03(043)

Волкова Валентина
Маріуполь

ДИСКУРСИВНІ АСПЕКТИ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Одним із основних завдань системи національної освіти суверенної України є формування творчо активної, всебічно розвинутої особистості. Суспільство потребує нестандартного вирішення завдань, що під силу людині, мислення і поведінка якої відрізняються від стереотипних вчинків, крім того, компонентом такої діяльності є її успішність, досягнення певних позитивних результатів. Перелічені вище характеристики є невід’ємними рисами обдарованої особистості, чий індивідуальний і творчий потенціал вимагає постійної уваги з боку батьків, педагогів, їх дбайливого, вдумливого відношення на різних вікових етапах.

Якщо простежити за ситуацією у світі, пов'язаною із соціально-економічним розвитком різних країн, стане очевидним, що найбільших успіхів досягають ті держави, які мають висококваліфіковані кадри працівників, тобто йдеться про інтелектуальний, творчий потенціал кожної країни. Саме тому для розвитку інтелектуального потенціалу нації, який є показником духовного і матеріального розвитку країни, дедалі актуальнішою стає проблема визначення, навчання і розвитку обдарованих дітей.

Аналіз теоретико-практичних засад організації та здійснення навчання обдарованих дітей виявив існування протиріччя між спрямуванням освіти на врахування інтересів і потреб окремого учня й суспільства в цілому, забезпечення максимального розвитку здібностей вихованця незалежно від статі, національності, віросповідання, соціально-економічного й суспільного статусу його сім’ї, з одного боку, а, з іншого - частковою реалізованістю окреслених підходів у закладах освіти, явним спрямуванням відповідного дидактичного впливу, у переважній більшості випадків, на конкретного учня, стосовно якого в педагогічних колах використовується термін „обдарована дитина”. У цьому контексті В. Безпалько зазначає, що сучасному вчителеві, зашореному обов’язковою програмою, не до здібностей та інтересів кожного окремого учня, будь вони навіть настільки явно виражені, як і в А. Ейнштейна.

Отже, зростаюча актуальність проблеми, її теоретична та практична значущість і недостатній рівень дидактичного опрацювання спричинили необхідність проектування моделі організації навчання дітей з огляду на психологічну сутність поняття «обдарованість».

Питанням визначення поняття обдарованість присвячена низка робіт вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів. Відомі визначні дослідження у галузі психології обдарованості Д. Гілфорда, П. Торренса, Ф Баррона, К. Тейлора. На основі ідей психологів Д. Керрола і Б. Блума їх послідовниками була розроблена методика навчання обдарованих

дітей. Вивченням феномену обдарованості займались ряд вітчизняних дослідників: О. Матюшкін, Ю. Гільбух, В. Моляко, О. Рибалка, О. Балл, І. Бех, Б. Теплов, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Костюк.

Розкриваючи суть терміна обдарованість, вкажемо на те, що обдарованість – це системна якість особистості, яка розвивається упродовж життя, і розглядається в аспекті своєрідного поєднання здібностей, а від розвитку останніх залежить можливість досягнення успіху в тому чи іншому виді діяльності. Здібності ж (за С. Рубінштейном) – це внутрішні умови розвитку людини, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – в процесі взаємодії людини з зовнішнім світом. Розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізація можливостей одного рівня, розкриває нові можливості для подальшого розвитку іншого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей [2, с. 34].

У науковій літературі описується безліч видів обдарованості, але в даній статті ми зупинимося на обдарованості інтелектуальній. Інтелектуальна обдарованість визначається як вид обдарованості, який забезпечує швидке оволодіння основними поняттями, запам'ятовування та зберігання інформації, а також високо розвинуті здібності переробки інформації, дає змогу досягти успіхів у багатьох галузях знань, відзначається гострота мислення, здатність практичного застосування знань, високий розвиток пізнавальних мотивів.

У контексті визначення сучасних підходів до здійснення процесу навчання особливої актуальності набувають такі положення, як: розвиток людини є розвитком її здібностей, оскільки на відміну від задатків, що є анатомо-фізіологічними особливостями організму, здібності не є вродженими можливостями, це, перш за все, результат розвитку індивіда (С. Рубінштейн); формування динамічних індивідуалізованих структур здібностей спричиняється їх високою пластичністю й компенсаторними можливостями (І. Дубровина) та перехід від діагностики та відбору обдарованих до діагностики розвитку (Л. Виготський). Варто наголосити й на поглядах А. Петровського, який, порівнюючи розвиток здібностей з розвитком зернини, вказує на те, що, подібно до того, як посаджене у ґрунт зерно є лише можливістю по відношенню до колосу, який виросте за сприятливих для проростання зернини й розвитку рослини умов, здібності – це лише можливості для набуття знань та умінь. Лише в результаті наполегливої праці ці можливості стають дійсністю [3, с. 23-27].

Відповідно, здібності, що проявляються у дітей, найчастіше стосуються навчання або тих видів діяльності, якими вони займаються в позаурочний час (малювання, музика, технічне конструювання тощо). У цьому контексті слід додати, що у процесі розвитку особистості формуються загальні (у різних фахових джерелах паралельно використовуються терміни «розумові» або «інтелектуальні») здібності, які мають прояв у багатьох видах діяльності, у тому числі й в навчанні, та спричинюють відносну легкість і продуктивність у їх здійсненні, зокрема, в оволодінні знаннями та уміннями, а також спеціальні – це здібності до того чи іншого виду діяльності (наприклад, діяльності пов'язаної з музикою, мовою чи математикою).

Сукупність необхідних умов для виявлення та розвитку здібностей можна викласти в такому контексті: здійснення конкретної практичної або теоретичної діяльності (Б. Теплов); виникнення емоційних (радість творчості, відчуття задоволення від напруженої роботи, емоційна насолода процесом тощо) і вольових (цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість тощо) процесів, розвиток активності й саморегулювання особистості (В. Крутецький); підвищена мотивація й спричинена нею напружена активність (Ю. Гиппенрейтер); сформована стійка й сильна потреба в постійних заняттях і практична реалізація цієї потреби (Н. Лейтес); систематична праця, постійні вправи у певних видах діяльності, ускладнення завдань, і наполегливість у досягненні все вагоміших цілей (Б. Баєв) [3, с. 29-31].

Однією з найважливіших умов розвитку обдарованості учнів, особливо інтелектуальної, є активність у навчальній діяльності та формування пізнавального інтересу.

На основі концепцій особистісного росту та самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерса, В Сухомлинського, М Амосова, О. Любіщева) особистісний ріст трактується як звільнення себе і знаходження життєвого шляху, самореалізація і розвиток усіх основних особистісних характеристик. Вони стверджують, що взаємодія особистості з власним внутрішнім світом (інтроперсональність) є не менш значимою, ніж взаємодія зі світом зовнішнім (інтерперсональність).

Важливою умовою роботи з обдарованими дітьми є дотримання вчителем принципів педагогічної творчості, реалізація яких сприяє творчому розвитку особистості та її самореалізації:

Створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу обдарованих учнів – основний обов'язок адміністрації школи, який реалізується через низку заходів:

- побудову системи пошуку, відбору та діагностування рівня розвитку обдарованої дитини;
- забезпечення організації педагогічного процесу для максимального розвитку здібностей учнів;
- розробку програм роботи закладу освіти з обдарованими учнями;
- визначення варіативної частини робочого плану, яка б максимально враховувала розвиток обдарованих дітей;
- розробку конкретних методичних рекомендацій щодо індивідуальної роботи з обдарованими дітьми з окремих навчальних дисциплін;
- постійне вивчення педагогічної майстерності учителів, забезпечення умов для їхньої самоосвітньої діяльності, підвищення загальнокультурного та професійного рівня;
- відпрацювання оптимальної системи контрольно-оцінювальної діяльності учня і вчителя з позицій гуманізації освітнього процесу;
- сприяння участі обдарованих учнів у конкурсах та змаганнях різних рівнів: олімпіадах, турнірах, спартакіадах, конференціях, заочних та позашкільних формах навчання [4, с 68-69].

Отже, підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що здібності і навіть обдарованість не гарантують учням стовідсоткову самореалізацію особистості в умовах навчально-виховного процесу. Лише комплексний підхід до розв'язання чисельних проблем, які супроводжують розвиток обдарованої особистості та постійне створення відповідних психолого-педагогічних умов забезпечать ефективну реалізацію її потенційних можливостей.

Література

1. Іонова І.М. Творча самореалізація особистості у навчальній діяльності: компетентісний підхід / І. М. Іонова // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2007. – [Ч. 3]. – С. 110 –117.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В.2-х т. – М.: Педагогіка 1985. – Т1 – 138 с.
3. http://209.85.129.132/search?q=cache:GxIIwSM8xFUJ:eprints.zu.edu.ua/
4. http://ua.textreferat.com/referat-13115-2.html

УДК: 373.51.032(043)

Волкова Наталія
Маріуполь

ГУМАННЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

На сучасному етапі становлення Української держави за умови складного політичного і соціально-економічного її стану особливо відчутний негативний вплив на

сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, зубожіння та інше, що призводить до знецінення освіти, падіння авторитету вчителя, росту агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що є небезпека виростити бездуховне покоління, не "обтяжене" інтелігентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних та загальнолюдських цінностей, не прагне до здорового способу життя.

Розв'язання цієї проблеми, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливе за умови оптимізації управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві.

Гуманізація освіти, за визначенням Г. І. Біленького, це її спрямованість на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, її творчих здібностей, громадянських якостей [1, с. 4]. С. У. Гончаренко трактує дане поняття як «процес переосмислення, переоцінки всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманна освіта – це особистісно зорієнтована освіта, що проголошує особистість найвищою соціальною цінністю» [2, с. 376].

Гуманізація освіти передбачає, насамперед, сприяння розвитку творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості. Гуманне навчання і виховання особистості сприяє олюдненню суспільних відносин, формуванню взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості, тоді як процеси дегуманізації суспільства негативно впливають на моральний та емоційний стан його членів, їхнє фізичне та психічне здоров'я.

Забезпечити гуманну освіту здатна лише «гуманна школа». Як зазначає Н. Осухова, поняття «гуманізація школи» сучасними дослідниками трактується як: зміна змісту освіти, збільшення в ньому долі гуманітарних знань і ціностей загальнолюдської культури в цілому (тобто за своєю сутністю – гуманітаризація); демократизація педагогічного спілкування, створення в кожному навчальному закладі належного морально-педагогічного клімату; звернення до мотиваційно-потребнісної сфери дитини.

Проблемам виховання дітей і молоді в дусі гуманізму особливу увагу надавав В. О. Сухомлинський. Він неодноразово підкреслював, що нема і не може бути виховання гуманіста без людської любові і поваги до вихованців, бо саме розумна любов і повага роблять дитину здатною піддаватись впливові педагога і колективу. М. Й. Боришевський відзначав: «Глибоко психологічна, гуманістична суть педагогічної системи В. О. Сухомлинського є, на наш погляд, її найвизначнішою глобальною та глибинною характеристикою. Можливо, саме тому значна частина його творів сприймається як твори поетичні,найкращі місця з яких хочеться перечитувати знову й знову» [3, с 536].

Гуманізацію навчання і виховання прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори – В. Ф. Шаталов, С. М. Лисенкова, І. Л. Волков, Є. М. Ільїн, Т. І. Гончарова та інші.

Вирішальним фактором упровадження принципу гуманізму в реальне життя загальноосвітньої школи є створення в ній особистісно орієнтованого виховного середовища, яке являє собою сукупність ціленаправлено створених соціальних і педагогічних умов, які забезпечують формування духовно збагаченої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення та самореалізації. Серед головних завдань навчально-виховного процесу виділяють: розвиток творчих здібностей та громадських якостей особистості; створення комфортного морально-психологічного клімату, атмосфери взаємодовіри, взаємоповаги та взаємовідповідальності; створення соціокультурного середовища, яке стимулює до самопізнання і самовдосконалення; врахування індивідуальних особливостей учнів, звернення до їх мотиваційно-потребнісної сфери; демократизація управління школою; олюднення змісту виховної діяльності, всіх видів і форм взаємостосунків між учасниками навчально-виховного процесу.

Для реалізації поставлених завдань у загальноосвітніх навчальних закладах запроваджуються нові моделі позаурочної виховної діяльності, педколективи плідно працюють над упровадженням нових форм і методів виховної роботи.

Йдеться, наприклад, про заміну проведення стандартних виховних заходів для дітей на цілеспрямоване і професійне управління виховним процесом, що передбачає вивчення вихованців, встановлення психолого-педагогічного діагнозу, підпорядковане меті планування і здійснення виховного впливу, об'єктивне оцінювання реальних результатів.

Організації гуманного виховання сприяє, наприклад, колективне планування виховної роботи. Щоб досягти бажаних результатів, необхідно використовувати спеціальну технологію залучення учнів, батьків та інших представників класного колективу до спільної діяльності щодо складання плану виховної роботи на певний часовий проміжок.

Колективне планування – це творча та організаторська діяльність, за якої кожний член колективу бере участь у визначенні перспектив, у пошуці та виборі спільних справ на новий період, розробці конкретного плану роботи. Колективне планування може включати: загальний збір-старт; конкурси на найкращу пропозицію щодо плану, на найкращий проект справи; заповнення анкет-пропозицій; розвідку справ; виготовлення газет-»блискавок» із пропозиціями щодо плану (для обговорення); аукціон ідей; створення скарбнички (фонду, «банку», «поштової скриньки») ідей та пропозицій; заповнення журналу-естафети; дискусію, захист проектів плану тощо. Можливі конкурс на найкращу пропозицію щодо плану, найкращий проект справи; заповнення анкети пропозицій; розвідка справ; виготовлення газет-»блискавок» з пропозиціями щодо плану (для обговорення); аукціон ідей; організація скарбнички (фонду, «банку», «поштової скриньки») ідей та пропозицій; заповнення журналу-естафети; дискусія, захист проектів плану тощо.

Отже, можна констатувати, що процеси гуманізації освіти – це процеси морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомлення власної гідності і цінності іншої людини, формування почуттів відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього.

Література

1. Боришевський М. Й. Гуманізм педагогічної системи В. О. Сухомлинського / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1995. – № 10-11. – С.4–8.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 6т / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1976-1977. – Т 6. – 536с.

УДК: 159.928.22-053.4(043)

Вялкова Валентина
Мариуполь

ДИАГНОСТИКА ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОПЫТ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК

Происходящие изменения в системе дошкольного обучения и воспитания, направленные на гуманизацию педагогической работы, создание условий для развития индивидуальности каждого ребенка, позволяют по-новому увидеть проблему одаренности детей-дошкольников, открывают новые аспекты ее изучения и решения [3, с. 8–12]. При этом особый интерес вызывает выявление одарённых детей с использованием различных современных методов, в том числе дискурс–анализа.

Следует отметить, что для одаренных детей на ранних этапах развития (до 2–3 лет) характерна высокая сензитивность (чувствительность) к новизне ситуации, проявляющаяся в более ярко выраженной и стойкой реакции на новый предмет, звук, изображение. Иногда

можно обнаружить, что у таких детей познавательная потребность – потребность в новых впечатлениях – оказывается сильнее физиологических потребностей во сне и пище. Особенность познавательной потребности состоит и в том, что она ненасыщаема. Это обусловливает постоянное проявление широкой любознательности ко всему новому для ребенка и соответственно ставит перед педагогом цель правильно организовать коммуникацию с ребёнком [4, с. 6–12].

Постепенно к 3–5 годам элементарная, первичная исследовательская активность преобразуется в более высокие ее формы и проявляется уже в самостоятельной постановке вопросов и проблем по отношению к новому, неизвестному. В этом случае педагог максимально использует беседу с ребёнком как форму реализации педагогического дискурса. У одаренных детей трудно выделить «возраст вопросов» (период, когда дети начинают задавать очень много вопросов, для обычных детей длится от 2,5 до 3,5 лет), потому что их вопросы появляются почти с самого начала активного говорения, и их количество так резко не уменьшается, как у их сверстников в 3-4 года. Можно сказать, что одаренные дети всегда задают больше вопросов, чем ровесники. Вопросы одаренных детей более глубоки по содержанию, шире по тематике. У одаренных значительно раньше происходит превращение детских вопросов из необходимого средства речевого общения, познания мира в необходимое звено самостоятельного мышления. Такие дети более настойчивы в поиске ответов, при этом требуют от взрослых полных и глубоких по содержанию объяснений. Не всегда получая их, пытливые дети уже к 5 годам пытаются найти ответы самостоятельно: находя и читая соответствующую литературу, наблюдая, пробуя экспериментировать [3, с. 9–10].

При изучении одаренности дошкольника достаточно информативны результаты диагностики развития интеллекта. Среди тестов на интеллект, рекомендуемых для обследования дошкольников можно выделить следующие: интеллектуальная шкала Стенфорд-Бине (для детей от 2 лет); прогрессивные матрицы Дж. Равена (для детей от 5 лет); невербальный тест Р. Кеттелла (для детей от 4 лет); методика экспресс диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС – 6-7 лет) И. Авериной, Е. Щеблановой для детей 6-7 лет [1, с.173–178].

Одаренность в интеллектуальной сфере дошкольника проявляется не только в тестовом обследовании, но и в процессе систематического общения с ребёнком. Так, дошкольник сравнительно рано овладевает навыками чтения и счета; он читает вывески, заголовки, даже книги, много знает, поражает логичностью, последовательностью суждений, проявляет большой интерес к окружающим предметам, людям, придумывает новые способы познания. Данные проявления характерны для среднего и старшего дошкольного возраста [2, с. 3–8].

Для диагностики вербальной (словесной) креативности дошкольников можно рекомендовать к применению вербальный тест Дж. Гилфорда в адаптации Е. Туник (субтесты «Необычное использование», «Заключения», «Слова», «Словесная ассоциация»). Тесты предназначены для возрастной группы от 5 лет. С детьми от 5 до 8 лет тесты проводятся в индивидуальной форме [5, с. 8].

Для диагностики невербальной креативности дошкольников от 5 лет рекомендуется использовать фигурный (изобразительный) тест П. Торренса в адаптации Е. Щеблановой, Н. Щербо, Н. Шумаковой (субтесты «Нарисуй картинку», «Закончи рисунок», «Повторяющиеся фигуры») [6, с.13–14]. Также достаточно часто применяется фигурный тест П. Торренса в адаптации Е. Туник с рекомендацией использования также для детей от 5 лет. С детьми дошкольного возраста тесты проводятся в индивидуальной форме [5, с. 21].

В настоящее время разрабатываются методики, позволяющие судить о характере познавательной активности ребенка и возможной динамике ее развития. Одна из рекомендуемых методик данной группы – СОНА (спонтанное описание нерегламентированной активности), разработанная В. Юркевич применяется для старших дошкольников [7, с. 24].

В основе методики лежит идея о том, что до тех пор, пока доля познавательных интересов в общем «раскладе» деятельности ребенка достаточно велика, прогноз его развития на ближайшие несколько лет является достаточно благоприятным. Если же доля этих нерегламентированных интересов мала или снижается, то соответственно прогноз оказывается менее благоприятным [7, с. 27].

Таким образом, диагностика одарённости детей дошкольного возраста осуществляется посредством бесед с детьми, проведения тестовых и других методик, в т.ч. и дискурс-анализа.

Литература

1. Аверина И.С. Адаптация Мюнхенских тестов познавательных способностей для одаренных учащихся / И.С. Аверина, Е.И. Щебланова, К. Перлет // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 173–178.
2. Аверина И.С., Щебланова Е.И. Вербальный тест творческого мышления «Необычное использование». Пособие для школьных психологов / И.С. Аверина, Е.И.Щебланова: М., 1996. – С.3–8.
3. Богоявленская Д. Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М. Е. Богоявленская. – М., 2005. – С.8–12.
4. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А.М. Матюшкина – М.; Воронеж, 2004. – С.6–12.
5. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник: СПб., 2002. – С. 8–21.
6. Щебланова Е.И. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: Пособие для школьных психологов / Е.И. Щебланова, И.С. Аверина: М., 1995. – С. 13–14.
7. Юркевич В.С. Проблема диагноза и прогноза одаренности в работе практического психолога / В.С. Юркевич // Школа здоровья. – 1997. – № 1. – С. 24–27.

УДК: 82.0 – 93:82.0’4

Гоголь Наталія
Глухів

ДИСКУРС ДИТЯЧОГО ЧИТАННЯ У ДАВНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Органічним складником літератури як мистецтва слова є твори для дітей. Суперечки навколо специфіки літератури для дітей тривають і сьогодні. Зрозуміло, що вона має свої жанрові особливості, тематику й технічне оформлення, відповідає рівневі дитячих знань і психологічному розвиткові, хоча за ідейно-естетичними принципами література для дорослих і дітей не відрізняється.

У контексті сучасного інформаційного суспільства важко переоцінити виховний і культурологічний потенціал дитячої книги. Ретельно підібрана дитяча книжка завжди є сильним ефективним засобом розумового виховання і формування художньо-естетичних уподобань і смаків дитини. Дитяча література може бути використана для морального, економічного, екологічного виховання, що знайшло своє відображення в дослідженнях сучасних учених: О. Дем'янчука, М. Лещенко, Л. Ляхоцької, Н. Миропольської, Д. Ольшанського, Г. Ткачук та багатьох інших.

Сьогодні літературний твір, написаний для дитини, є симбіозом цілої низки рис, притаманних літературному жанру та архаїчному переказу, що зумовлює необхідність дослідження дитячої літератури не лише в контексті сучасного, але й історичного розвитку.

Історія людського суспільства поклала на літературу важливу відповідальність за виховання своїх дітей, за організацію життя, визнавши її однією з найперших і незамінних вихователь ок у житті кожної людини. Книги з давніх-давен були каталізатором суспільного

руху, накопичувачем досвіду пращурів, сталевим стержнем цивілізацій. Всі цінували книги як джерело знань та засіб їх передачі.

В античному та середньовічному світі історія літератури не фіксувала окремих творів, що призначалися б спеціально для дітей. Проте деякі філософські праці давнини містять тези, що стосуються значення літератури для людини, зокрема для виховання дитини. З виникненням шкіл та бібліотек дедалі вирізняється морально-дидактичне та навчально-пізнавальне спрямування літературних творів (житія святих та легендарних людей, Псалтир, вибрані біблійні оповідки, «Шестоднев» тощо). В епоху Ренесансу народжується література для дітей, зорієнтована на молодшого читача: італійський поет Понтано складає колискові пісні і пише твір «П'ятиліток» (XV ст.); італієць Фаерн укладає «Цікавий збірник», у якому вміщено близько ста байок для дітей (XVI ст.).

До наших днів дійшло два види пам'яток давньоруської літератури перекладні та оригінальні. Із прийняттям християнства, будівництвом храмів і запровадженням шкільної освіти зростає попит на християнську церковну літературу, богослужебні книги, що й обумовило виникнення перекладної літератури (біблійні книги, апокрифи, «житія», патерики та ін.).

На Русі першим твором, написаним для дітей, можна вважати «Поучения» або «Грамотку», створену в 1117 р. В. Мономахом. У цьому творі проповідується християнська мораль, патріотизм та основні принципи гуманізму: «... шануй батька і матір, не убий, поважай гостя, вчись» [4, с. 252]. У Росії за часів Петра І виникає твір за підписом Я.Брюса «Юности честное зерцало», що є дуже близьким наслідуванням твору «Поучения» В. Мономаха. Друкованими творами для дітей можна вважати різного роду букварі, азбуковники, потішні (світські) книжки, енциклопедії.

Поштовхом для розвитку дитячої літератури в Україні було виникнення друкарства. І.Огієнко у книзі «Історія українського друкарства» наголошує, що до друку найперших українських книжок причетний українець за походженням Святополк Фіоль, який видав у Кракові в 1491 р. «Осьмигласник» і «Часословець» (кириличним шрифтом).

В Україні навчали дітей і за книжками Франциска-Георгія Скорини, який видавав у Празі книжки «руською» мовою. Тут одна по одній виходили «Псалтир» та 23 книги Старого Завіту під загальною назвою «Біблія руська» (1517 – 1519 рр.). Згодом його зусиллями побачили світ у Вільно «Апостол» (1525) і «Мала Подорожня Книжиця» (без року видання).

В Україні найповніше виявив свою діяльність Іван Федоров, видавши у Львові в 1575 р. книги «Апостол» і «Азбука». У 1574 році у Львові Іваном Федоровим було видано «Руську граматику, або Буквар» - підручник, який поклав початок розвитку навчальної літератури. «Буквар» складався з абетки, складів, зразків відмінювання і короткої читанки. Подвижництво Івана Федорова стало можливим завдяки великій матеріальній підтримці і духовній допомозі з боку активістів місцевого релігійно-просвітницького братства. Згодом в Острозі І. Федоров відкрив друкарню і видрукував новий «Буквар» (1578), до якого було додано герко-церковнослов'янську читанку і твір болгарського ченця Хоробра про створення слов'янської азбуки Кирилом-філософом.

Висновки про попит на книжки, друковані кирилицею можемо зробити, керуючись фактами, викладеними В. Січинським у книзі «Чужинці про Україну». Він наводить переклад з арабської записок П. Алепського, що разом зі своїм батьком, патріархом Макаром III у XVII ст. (1654 – 1656 рр.) подорожував Україною: «Починаючи цим містом, себто по всій Козацькій землі, ми помітили прегарну рису, що нас дуже дивувала: усі вони, за малими винятками, навіть здебільшого їх жінки та дочки, уміють читати та знають порядок богослужби та церковний спів. Крім того, священики вчать дітей та не дозволяють, щоб вони тинялися неуками по вулицях...» [2, с. 83].

У XVI – XVIII столітті в Україні з'явилися братські школи, які відігравали важливу роль у розвитку національної освіти та науки. Їх організовували й утримували братства. Викладання у школах проводилося рідною мовою, значна увага приділялась вивченню

грецької, а пізніше – латинської та польської мов. Учні вивчали арифметику, астрономію, музику, філософію, богослов'я.

Братські школи і друкарні готували велику кількість навчальної літератури: граматика і тлумачний словник Лаврентія Зизанія (1596), «Слов'янська граматика» Мелентія Смотрицького (1619), «Лексикон словенороський» Памви Беринди (1627) та ін.

На середину XVII ст. припадає творчість українського письменника Климентія Зіновіїва. У своїх гуманістичних роздумах і поетичних творах він виявив особливу любов до знедолених дітей («Про дітей малих...», «Про школярів…» та ін.). Юнакам адресовані сорок сім похвальних поезій письменника «О ремісниках розмаїтих», «О звірях різних…», творів про рідну природу тощо. Образи дітей з'являються також і в інтермедіях. Наприклад, у творі «Син з татом» (XVII ст.) гумористично зображено учня, який, довго провчившись у школі, так і не засвоїв азбуки.

У XVIII ст. українську літературу для дітей збагатили Іван та Ігнатій Максимовичі. Іван Максимович писав для молоді на морально-етичні теми («Один з братів…», «Хтось сказав…», «Коли вода в краплині») та двовірші з книги «Театрон». Ігнатій Максимович вперше створив жанр оди для юнацького читання («Ода на перший день травня 1761 року». Священик і поет Іван Пашковський писав поезії про юність, перші почуття кохання та жартівливі вірші.

Григорій Сковорода своїми різножанровими творами для дитячого читання ніби вінчав довгий процес зародження дитячої літератури епохи українського Ренесансу й бароко. Він розробив філософські основи морального, етичного, естетичного і гуманістичного виховання молоді. Йому належать твори різних жанрів для дитячого читання: поезії «Весна, люба, гей, прийшла…», «Гей, поля, поля зелені», «Ой, пташино-жовтобоко…», вісім байок у прозі, епіграми тощо.

Отже, впродовж багатьох століть школа знайомила молоде покоління з різноманітними літературними текстами, поступово враховуючи потреби кожної епохи, вікові особливості школярів. Чимало написаних у XI – XVIII ст. творів, відрізняючись високою ідейно-художньою спрямованістю, склали ту дидактичну і художню літературу, яка протягом кількох століть була основою для читання дітей та молоді.

Література

1. Білоус П.В. Українська література XI – XVIII ст.: навч. посіб. для самостійної роботи студентів / П.В.Білоус, О.П. Білоус. – К.: ВЦ «Академія», 2010. – 360 с.
2. Історія української літератури XIX ст.: Начальний посібник для вищих навчальних закладів. У 3-х кн. / За ред. М.Яценка. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 3. – 70 – 9- рр. XIX ст. – 432 с.
3. Огієнко І. І.Історія українського друкарства / Упоряд., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М. С. Тимошик. – К.: Либідь, 1994 – 448 с.
4. Хрестоматія давньої української літератури / Упоряд. О.І.Білецький. – К.: Радянська школа, 1967. – 784 с.

УДК: 371.14(477)(043)

Гонтарєва Ганна
Маріуполь

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ПЕДАГОГА У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Готовність до педагогічного дискурсу в структурі інноваційної діяльності педагога є невід'ємною складовою процесу управління інноваціями в освіті й постає як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [2, с. 277]. Разом з тим для дискурсу

обов'язковим є наявність особистісного підходу (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка вмотивованість на пошук нового в організації навчально-виховного процесу [1, с. 83-88].

Тому, насамперед, досліджуються мотиви, що спричиняють поведінку людини, прояви емоцій, суб'єктивних переживань (прагнень, бажань) та установок у поведінці суб'єкта. Один і той же мотив може спрямовувати людину до різних цілей, а дія може здійснюватись різними способами (це визначається умовами діяльності), тобто операціями. К. Замфир стверджує, що професійна мотивація педагога базується на його життєвих цінностях, які обумовлюються характером педагогічної праці. Це такі альтруїстичні цінності, як гордість за успіхи своїх учнів, можливість спілкуватися з ними, перебування в культурному педагогічному середовищі тощо [3, с. 237].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що професійна діяльність людини є полімотивованою. За В. Семиченко, мотиваційна сфера професійної діяльності охоплює декілька груп мотивів: мотиви розуміння призначення професії; мотиви власне професійної діяльності: процесуальні та результативні; мотиви професійного спілкування, престижу професії в суспільстві, соціального співробітництва та міжособистісного спілкування в професії; мотиви прояву особистості в професії: розвитку, індивідуалізації та самореалізації; зовнішні мотиви: заробітна плата, санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічна база, організація праці та інші [6, с. 335].

Мотиваційна сфера людини є багаторівневим утворенням. Перший рівень пов'язаний безпосередньо із суб'єктом-професіоналом. Він відображає настанову стати першопричиною, детермінуючою основою, вільною у своїх діях, незалежною від обставин та інших людей. Цей рівень досягається з часом, зі становленням професіоналізму та зміною системи відношень. Другий рівень пов'язаний із формуванням нових еталонів та стандартів. Вбачається тісний зв'язок між результативністю діяльності та мотивами досягнень. Це виявляється у формуванні великомасштабних цілей підвищення рівнів особистих стандартів та еталонів, схильності до самооцінки, в адекватності мотивації досягнення особистим можливостям. Така характеристика професійної мотивації, як багаторівневість, доводить, що мотиви в професійній педагогічній діяльності не є усталеним, застиглим утворенням особистості. Ця сфера у більшості педагогів зазнає якісних змін упродовж професійного шляху.

Такий висновок знаходить підтвердження в дослідженнях В. Семиченко, яка в динаміці розвитку професійної мотивації відмічає як позитивні, так і негативні тенденції. До ознак зрілої мотиваційної сфери вчений відносить: різноманітність спонукань, таких як: смисли, цілі, мотиви, інтереси, які підтримують мотивації в різних умовах професійної діяльності; якість та наявність необхідних параметрів кожного зі спонукань, наприклад дієвості, усвідомленості, стійкості; ієрархічність, супідрядність, виокремлення головних домінантних спонук, наприклад бажання працювати на благо інших конкретних людей; переважання конструктивної спрямованості мотиваційної сфери за відсутністю деструктивних мотивів, що гальмують професійну діяльність; гнучкість залежно від умов праці, логіки саморозвитку.

Усі вищеописані характеристики мотиваційної сфери професійної діяльності не зовсім повно відображають специфіку педагогічної діяльності та не дозволяють зрозуміти саме ті особливості прояву структурних складових діяльності, які властиві педагогічній професії. Вони не враховують найістотнішої ознаки педагогічної діяльності – її спрямованості на іншу людину. Виходячи із цих припущень, визначимо рівні реалізації цього структурного елемента педагогічної діяльності. Перший рівень: мотиваційна сфера педагога охоплює діапазон життєво важливих для нього потреб, задоволення яких зумовлює характер його діяльності. І учні, і предмет, що викладається, і стосунки з колегами стають засобом забезпечення цих потреб. Другий рівень – формально-рольової відповідності, яка, з одного боку, обмежує сферу реалізації потреб, локалізує її в царині внутрішніх функціональних стосунків. З іншого боку, поведінка педагога починає великою мірою залежати від того, які спонуки він вважає

прийнятними, припустимими. Третій рівень детерміновано передусім зміщенням уваги вчителя на потреби учнів. Науковці вважають, що за умови збалансованості всіх трьох рівнів деякі вчителі часто роблять себе засобом забезпечення можливостей для задоволення життєво значущих потреб учнів і свідомо йдуть на обмеження власної позиції (приділяють їм більше часу, йдуть на конфронтацію з колегами тощо). Але подібні відступи від правил поведінки егоцентричного і формально-рольового рівнів не призводять до внутрішнього дискомфорту [6, с. 335].

Стрижнем мотиваційної сфери педагога з позицій гуманістичної психології А. Орлов вважає його центрацію, як особливим способом побудовану взаємодію вчителя та учнів, в основі якої є емпатія, безоцінне прийняття іншої людини та конгруентність переживань і поведінки. Центрація трактується одночасно і як результат особистісного росту вчителя та учнів, розвитку їх спілкування, творчості, суб'єктивного росту в цілому [5, с. 103]. В особистісній центрації вбачає інтегральну та системотвірну характеристики педагогічної діяльності вчителя. Вчений визначив декілька головних центрацій учителя, які можуть домінувати в різних видах його педагогічної діяльності: егоїстична (базується на своєму «Я»), бюрократична, конфліктна, пізнавальна, альтруїстична, гуманістична [5, с. 96 - 97].

У форматі акмеології розробляється проблема професійної «я-концепції», як сукупності уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективах та цінностях в контексті здійснення обраної професійної діяльності. Суть професійної «я-концепції» полягає в тому, що самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості спеціаліста. Причому пред'явлені вимоги повинні бути декілька вищі наявних можливостей конкретної людини. Джерелом самовдосконалення є зовнішні соціальні фактори (у вигляді поставлених вимог до спеціаліста, престижу та привабливості його професії, організації праці в конкретних колективах), головні рушійні сили його все ж таки знаходяться усередині особистості спеціаліста (відношення до поставлених вимог, ступінь їх прийняття тощо). В процесі інтеріоризації зовнішній вплив виступає у нерозривні єдності з внутрішніми умовами [4, с. 351].

Таким чином, результатом усвідомленої взаємодії спеціаліста з конкретним соціальним середовищем, опосередковане самою особистістю, буттям, її вже сформованих внутрішніх феноменів, системою особистісних вимог людини до самої себе в ході яких він реалізує потреби виробити у себе такі особистісні якості, які дають успіх у професійній діяльності, професійному спілкуванні.

Література

1. Бужикова Р. Нові пріоритети розвитку сучасної освіти / Р. Бужикова // Вища освіти України. – 2006. – № 3. – С. 83–88.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 325 с.
3. Замфир К. Удовлетворенность трудом: Мнение социолога [Пер. с рум.] / К. Замфир. – М. : Политиздат, 1987. – 237 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – [3-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
5. Орлов О. М. Профессиональная компетентность будущего специалиста / О. М. Орлов // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – 352 с.
6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

УДК: 378. 147: 81’247

Данукало Наталья
Бердянск

РОЛЬ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВУЗЕ

Современная геокультурная ситуация в мире, процессы интеграции, проявляющиеся во всех сферах человеческой деятельности, требуют от молодежи умения строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего жизненного пространства, наводить межкультурные мосты между представителями различных культур и стран.

Востребованность межкультурной коммуникации обусловила необходимость формирования у студентов вузов иноязычной дискурсивной компетенции, которая, по мнению многих исследователей (Н. М. Власенко, Н. В. Елухина, О. И. Кучеренко, М. Л. Макаров, M. Canale, G Cook), предполагает не только получение лингвистических знаний, но и деятельностного опыта, готовности к межкультурному диалогу [2, с. 9-13].

Цель нашего исследования – рассмотреть какую роль играет развитие дискурсивной компетенции студентов при обучении иностранным языкам.

В контексте обучения иностранным языкам дискурсивная компетенция определяется как знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учетом ситуации общения. Она также способствует формированию наивысшего мотивационно-прагматического уровня владения языком. В таком качестве уровень дискурсивной компетенции является отражением особенностей языковой личности [4, с. 92].

Развитие дискурсивной компетенции в контексте формирования языковой личности приобретает особую актуальность в условиях межкультурной коммуникации, поскольку в данном случае оно направлено на усвоение элементов вербального и невербального кодов иностранного языка.

При обучении иностранному языку основное значение развития дискурсивной компетенции заключается в том, что она обусловливает реализацию основных функций данного предмета обучения. Кроме основной своей функции восприятия и порождения дискурсов, дискурсивная компетенция также способствует выполнению ряда учебных задач:

- определяет соответствие речевой деятельности характеру и типу общей деятельности;
- обеспечивает процессу формирования речевых навыков и умений упорядоченность, систематичность, преемственность и логичность;
- формирует мотивы иноязычного речевого общения в процессе обучения;
- обусловливает успешность обучения всем видам речевой деятельности;
- подготавливает студента к тому, чтобы использовать иностранный язык в качестве орудия речемыслительной деятельности [3, с. 156].

В конечном итоге студенты, обладающие дискурсивной компетенцией, приобретают способность интегрировать знания, полученные по другим предметам и на уроках иностранного языка, и создавать самостоятельный продукт на иностранном языке.

Необходимо отметить, что дискурсивная деятельность способствует формированию приемов и видов учебной деятельности студентов, которые могут быть перенесены на любой объект образовательной деятельности.

Особое значение дискурсивной деятельности в контексте формирования учебной компетенции заключается еще и в том, что она влияет на формирование сознания обучаемых, нахождение и присвоение ими личностных смыслов, приобретение рефлексивных свойств, овладение общей, информационной и профессиональной культурой. У студентов происходит оценивание своей деятельности с точки зрения нравственных, правовых норм, эстетических ценностей.

В таком контексте дискурсивная компетенция является важным элементом образовательной компетенции, представляющей собой единство теоретической и практической готовности и способности студента к осуществлению образовательной деятельности, готовности и способности учиться всю жизнь [1, с. 7-14].

Безусловно, развитие дискурсивной компетентности студентов тесно связано как с повышением их интеллектуального уровня, так и воспитанием, поскольку обеспечивает им выражение их личностного своеобразия в эмоционально-ценностном отношении к учебному предмету и интеллектуальному труду.

Таким образом, дискурсивная компетенция студентов отражается в социальном компоненте образовательной компетенции, характеризующем способность и готовность к включению в совместно-распределенную деятельность в образовательном процессе, желание и умение вступать в общение с другими людьми. Умение вступать в коммуникативный акт требует способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею, чему способствует развитие дискурсивной компетенции в рамках предмета «иностранный язык».

Литература

1. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – №2. – С. 17-24.
2. Елухина Н. В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методике формирования дискурсивной компетенции / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 9-13.
3. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280с.
4. Седов К. Ф. Дискурс и личность: Эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов.– М., 2004. – 140с.

УДК: 378.148(043)

Жигула Олена
Бердянск

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці.

Принцип гуманітаризації у сучасних наукових знаннях вважається одним з пріоритетних з поміж усіх. Вища школа має за мету підготовку не просто високоосвіченого фахівця, а працівника, який нестандартно, творчо мислить і здатний до професійної рефлексії. Це можливо лише за умови зміни змісту й організації навчання, коли інновація освіти передбачає зміну місця студента в навчальному процесі – перетворення його з об’єкта в суб’єкт навчання.

Рефлексія є предметом вивчення і засобом, який використовується в різних сферах людського знання: у філософії, психології, акмеології, управлінні, педагогіці, ергономіці, конфліктології та ін. Рефлексія на загальнонауковому рівні виступає як методологічний засіб міждисциплінарних розробок, як пояснювальний принцип для деяких соціальних та гуманітарних наук (мистецтвознавство, соціологія, лінгвістика та ін.) [1].

Зазначимо, що рефлексія (від лат.reflexio – повернення назад) є процесом самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів. «Рефлексія – міркування особистості щодо самої себе. Не рефлексуючи, людина не може усвідомити те, що відбувається в її душі, в її духовному світі. Рефлексія занурює нас у глибину нашої «самостійності» й оскільки людина

розуміє себе як розумну істоту, рефлексія належить її природі, її соціальній наповненості через механізми комунікації: «рефлексія не може зародитися поза комунікацією, поза прилученням до скарбів цивілізації й культури людства» [2, с.168].

У науковій літературі немає єдиної думки щодо природи досліджуваного феномену, недостатньо вивчені механізми рефлексії та їх прояви, дискусійним є й питання про усталену дефініцію поняття «рефлексія».

Поняття «рефлексії» вперше зустрічається у працях давньогрецьких філософів (Аристотеля, Сократа, Платона, Епікура), які розглядали її як процес роздумів індивіда про те, що відбувається в його власній свідомості. За часів Середньовіччя філософ Августин (354-430 до н.е.) вводить нове наповнення в теорію пізнання, і зазначає, що воля також бере участь у пізнанні. У західноєвропейській філософії XVII-XVIII століття англійський філософ Френсіс Бекон (1561-1626 рр.) стверджував, що знання можна одержати тільки завдяки спостереженню, аналізу, порівнянню й експерименту.

Пізніше поняття «рефлексія» розглядали в своїх роботах представники Нового часу та Просвітництва. Так, Декарт ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосередитися на утриманні своїх думок, абстрагувавшись від усього зовнішнього, тілесного. Кант трактував справжню рефлексію, як віднесення знань і подань до відповідних пізнавальних здібностей: визначає джерела пізнання (розум або почуття споглядання), які формують поняття або уявлення. У Гегеля рефлексія світового духу виступає рушійною силою його розвитку, внутрішньою формою історичної самосвідомості і саморозвитку культури.

Рефлексію ще часто пов'язують з інтроспекцією. Один з родоначальників методу інтроспекції англійський філософ Дж. Локк вважав, що існують два типи всіх людських знань: перший – це об'єкти зовнішнього світу, другий – діяльність власного розуму. Рефлексія згідно Локку – «спостереження, якому розум піддає свою діяльність». Він вказував на можливість «подвоєння» психіки, виділяючи в ній два рівні: перший – сприйняття, думки, бажання; другий – спостереження або споглядання структур першого рівня. У зв'язку з цим під інтроспекцією часто розуміють метод вивчення властивостей і законів свідомості за допомогою рефлексивного спостереження. [5].

З 20-х років минулого століття, рефлексія стала предметом психологічних досліджень. Одним з перших в психології розглядом рефлексії зайнявся А. Буземан (1925-1926 рр..), який тлумачив її як «перенесення переживання з зовнішнього світу на самого себе» [3, с.31–40.]. Зарубіжні та вітчизняні психологи по-різному досліджують рефлексію, використовують різні методи та підходи у площині даної проблематики. У зарубіжній психології рефлексія рідко виокремлюється як психологічна категорія, а вивчається в контексті досліджень «Я» людини (Р.Вікланд, М.Волбом, Дж.Добс, Є.Дінер, С.Дьювел, М.Евенс, Н.Кантор, А.Міченбаум, Дж.Пурвіс, М.Розенберг, А.Фенігстейн, Ч.Хоппер, М.Шнайдер). Вітчизняними психологами й педагогами поняття «рефлексія» почало розглядатися з розвитком тенденції гуманізації освіти (Б. Ананьєв, А. Бодальов, П. Блонський, Л. Виготський, В. Вульфов, В. Давидов, В.Загвязинський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, Д.Ельконін), оскільки в різних сферах професійної діяльності воно має велике значення. У їхньому трактуванні «рефлексія» виступає в якості одного з пояснювальних принципів організації та розвитку психіки людини і насамперед найвищої її форми – самосвідомості.

Існує три напрями вивчення даного феномена:

1) розробка методологічних питань дослідження рефлексії (С.Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков, Г.П. Щедровицький);

2) експериментальне вивчення рефлексії у традиційному розумінні – як необхідної компоненти теоретичного мислення (Т.Ю. Андрущенко, А.З. Зак, В.К. Зарецький, А. В. Захарова, Л.К. Максимов, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов, Н.М. Трунова);

3) експериментальне вивчення рефлексії у нетрадиційному розумінні – як пізнання людиною явищ чужої свідомості (П.В. Баранов, К. Е. Данилін, М.М. Муканов Є.В. Смирнова, А. П. Сопіков,).

Поділяючи погляди багатьох учених, ми вважаємо, що висококваліфікований викладач іноземної мови повинен володіти високою професійною компетентністю. Під професійною компетентністю ми розуміємо сукупність професійних знань, умінь та навичок, здобутих у процесі спеціального профільного навчання; наявність професійної самосвідомості, професійної ерудиції, кругозору та адекватної самооцінки.

Професійна рефлексія майбутнього викладача іноземної мови повинна стимулювати психофізичні, психічні та особистісні зміни, які відбуваються в людині в процесі оволодіння і тривалого виконання діяльності; забезпечувати якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних професійних задач в умовах навчально-виховного процесу. Процес формування професійної рефлексії у студентів передбачає: здійснення професійного самовизначення; організацію ефективної професійно-навчальної діяльності; створення рефлексивного середовища.

Отже, можна із впевненістю сказати, що поняття і термін «рефлексія» стає одним із найбільш досліджуваних. За останні 20 років у вітчизняній і зарубіжній педагогіці й психології з'явилося чимало різноманітних шкіл, напрямів і розробок, пов'язаних із використанням рефлексії.

Література

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. Психология. Словарь. / Под ред. А. В. Петровського и М. Г. Ярошевского.– М.: ИПЛ, 1990.– 702 с.
4. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : сб. статей / под общ. ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова ; отв. ред. В. К. Солондаев. – М. – Ярославль : Ремдер, 2004. – 240 с.
5. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности / В. М. Родин // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. – 230 с.

УДК: 371 13(4)

Журакова Юлія
Глухів

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ЯК ПРОВІДНОГО КОМПОНЕНТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Проблема професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя вчителя – одна з найактуальніших у сучасній педагогіці. Адже саме від вчителя, його особистісних характеристик та професійної компетентності залежить якість підготовки молодого покоління до життя. Тому провідною проблемою сучасної школи є питання про професіоналізм учителя, його професійну компетентність. Виходячи з потреби мати висококваліфікованих, інтелектуально розвинених громадян, держава ставить перед освітою конкретні завдання, з-поміж яких особливе місце належить формуванню комунікативних умінь, навичок вільного володіння всіма засобами літературної мови, формування культури мовлення сучасного вчителя.

Першою ознакою, яка за всіх часів і народів вирізняла людину освічену, інтелігентну, була її мова. «Мова – це наша національна ознака, в мові – наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – душа кожної національності, її святощі, найцінніший скарб. І поки живе мова – житиме й народ, яко національність. Не стане мови – не стане й національності: вона

розпорошиться поміж дужчим народом». [3, с. 239]. Ці слова були сказані ще на початку XX сторіччя визначним українським вченим І. Огієнком, палким поборником самобутності і самостійності української мови. Але й нині вони звучать дуже актуально. Сьогодні культура і мова виявилися об'єднаними в царині духовних вартостей кожної людини і всього суспільства.

Розгляд історико-культурних передумов проблеми дає підставу констатувати, що володіння словом тлумачилось надзвичайно широко. Воно включало в себе і багатство словникового складу та граматичної будови, й поставу голосу, і техніку й технологію мовлення, мистецтво організації і управління аудиторією з допомогою слова, вплив на зміну соціальних обставин.

У сиву давнину люди приділяли неабияку увагу мистецтву слова. У Давній Греції в систему Олімпійських ігор поряд з легкою атлетикою, метанням списа, боротьбою та іншими видами змагань включали такий вид діяльності, як ораторське мистецтво, виконання поетами своїх творів перед широкою аудиторією. В ті часи з'явились слова «оратор», «ораторське мистецтво». Еллінська школа в Греції започаткувала спалах розквіту ораторського мистецтва. Воно стало найважливішим чинником громадського життя, засобом всенародного визнання, шляхом до успіху й багатства. Знаменитих ораторів винагороджували почестями, вшановували як національних героїв, зараховували до національної еліти. До нашого часу дійшли імена майстрів ораторського мистецтва: Перикл, Лісій, Гермагор, Арістотель, Сократ, Лікург, Демосфен та багато інших. Дещо пізніше на основі грецького досвіду пережило свій «золотий вік» ораторське мистецтво в Давньому Римі. Це була римська школа, яку прославили Катон, брати Гракхи – Тіберій і Гай, Антоній, Крас, Цезар, Гортензій, Квінтіліан, а пізніше – Марк Туллій Цицерон.

Одним із перших педагог Я. Коменський у книзі «Велика дидактика», в підручнику з латинської мови, у посібнику для батьків «Материнська школа» визначив триєдине завдання, суть якого полягає у вихованні віри й благочестя, високої моральності та опанування мовою і науками. Вже в перші 6 років життя дитини Я.Коменський вимагав учити дітей «мистецтву мовлення». Запорукою успіху, на думку вченого, було висока культура мови самого вчителя.

А. Дісервег, відомий своїми нарисами про вчителя, в статтях про навчання і освіту педагогів вимагав вчити, як правильно викладати навчальний матеріал, слідкувати за чіткою і вірною вимовою, правильними наголосами, логікою думки. Продуктивними, з нашого погляду, є роздуми його щодо уміння вчителя користуватись діалогічним (питальним) способом викладання, при якому здійснюється навчально-виховна бесіда та встановлюється контакт, взаємопорозуміння між присутніми, тобто розв`язується і соціальна проблема.

І. Песталоцці звертав увагу на те, що одним з основних засобів розвитку дітей є мистецтво мови. Процес мовлення і опанування культурою мови І. Песталоцці вважав найважливішим засобом пізнання світу.

Великий внесок в теорію освіти й навчання та в методику вивчення мови зробив К. Ушинський. Він вважав, що без знання мови неможливе саме існування людського життя і людського суспільства. Основним завданням вихователя, на його думку, є те, щоб учень оволодів скарбницею рідного слова цілком свідомо. Він вважав, що, культура мовлення вчителя полягає в тому, щоб зберегти народне звучання слова й сприяти його розвитку, поліпшувати добробут та сприяти духовному розвитку вихованця.

У багатій і різноманітній творчості Івана Огієнка найвагоміше місце посідають дослідження з питань розвитку української мови. Вчений лише за 1917, перший рік проголошення Української Народної Республіки, опублікував такі конче потрібні праці: «Українська граматична культура: Розгляд підручників, з яких можна вчитись і вчити вкраїнської мови», «Вчимося рідної мови: Нариси про мову вкраїнську», «Український правопис, його історія і закони», «Рідна мова в українській школі», «Українська мова: Покажчик літератури до вивчення нашої мови», «Історична хрестоматія української мови: Зразки нашої мови з найдавніших часів», «Найперші завдання української філології» [1, с. 23]. Іван Огієнко велику увагу приділяв також майстерності мовлення. У

праці «Наука про рідномовні обов'язки» він пише: «Кожен інтелігент, що публічно промовляє: зо сцени, в церкві, в суді, в школі, на зборах, на відчитах і т. ін., зобов'язаний промовляти тільки соборною літературною мовою й вимовою. Добра літературна вимова – ознака інтелігентності людини, вона «зцементовує народ у свідому націю і надає йому почуття одності, де б він не жив і до якої держави не належав би»» [2, с. 19].

Вчений вважав, що кожний учитель – якого б фаху не був він – «мусить досконало знати свою соборну літературну мову і вимову та соборний правопис» [2, с. 20]. Не тільки в школі, але й поза нею він повинен говорити «взірцевою рідною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення» [2, с. 37].

На початку XX ст. (в листопаді 1918 р.) в Радянському Союзі з ініціативи Наркома культури А. Луначарського було відкрито Інститут Живого Слова. На відкритті цього закладу Луначарський сказав: «Я цілковито переконаний, що абсолютна сила-силенна художніх насолод, психологічних глибин, потаємних красот постає перед тією культурою, яка буде культурою озвученої літератури, коли поети як древні трубадури, будуть співати свої твори, коли заново написані повісті й романи будуть читатися на народних святкуваннях у присутності великої маси людей, які будуть певним чином на них реагувати».

А. Макаренко надавав виняткового значення вмінню педагога володіти своєрідною зброєю слова. Він писав, що ні один вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, якщо в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити. «Я б ввів у педагогічних інститутах як неодмінний предмет постановку голосу. Запросив би хорошого артиста, і він поставив би всім голос. Без постановки голосу дуже важко, адже це інструмент нашої роботи, треба його відгострити».

Особливої уваги слову надавав В. Сухомлинський. У статті «Слово про слово» він розмірковував: «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки». [4, с. 163]. Розмірковуючи про важливість слова вчителя у вихованні людини він казав: «Педагог повинен володіти найтоншим інструментом, в якому криється людяність, чуйність, терпимість до слабостей підлітка, словом. І далі: «...Хочеться порадити вчителям: якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу. Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її. Так оволодіймо цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса» [5].

Отже, культура мовлення – це проблема, що так чи інакше наявна в усякій національній спільноті, в усякій історичний період буває предметом публічного обговорення та пильної уваги мовознавців, письменників, педагогів, узагалі людей небайдужих до виражальних можливостей слова або до престижу своєї мови.

Література

1. Жулинський М. Людина праці і обов'язку // Наука і суспільство. – № 11. – 1990.: 23
2. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І.Огієнко. - Львів, 1995.
3. Огієнко І. Українська культура. / І.Огієнко. – К., 1918. – С. 239–240.
4. Сухомлинський В. Слово про слово // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т.– К.: «Рад. школа», 1977.

УДК: 371.135(043)

Задорожна-Княгницька Леніна
Маріуполь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Зміна завдань сучасної загальноосвітньої школи обумовлює вдосконалення змісту праці менеджерів освіти, що, у свою чергу, актуалізує проблеми підготовки керівників освітніх закладів, зокрема в умовах магістратури. Вагомою складовою її якості виступає добре сформована комунікативна, у тому числі дискурсивна компетенція, що виявляється в мовленнєвій поведінці менеджера освіти. Специфічними категоріями управлінської комунікації тут є риторико-педагогічний ідеал, гармонізований педагогічний діалог, образ керівника-ритора (А.К.Михальська).

Отже, дискурсивні вміння керівника освітнього закладу – це вміння, що забезпечують ефективне здійснення мовленнєво-мислительних операцій у межах управлінського процесу та гармонізують відносини між його учасниками. Базисом їх формування є еталонна матриця мовної особистості менеджера освіти, орієнтована на виявлення деструктивних процесів та потенції керівника й підлеглих, вдосконалення дискурсивних умінь менеджера освіти як таких, що забезпечують ефективне здійснення функцій керівника в межах управління діяльністю освітнього закладу [5].

Розробка ефективних технологій формування дискурсивних умінь майбутніх менеджерів освіти має базуватися на комплексі методологічних підходів, що обумовлюють багатоаспектний розгляд змісту педагогічного дискурсу. До таких підходів належать, перш за все, базові положення когнітивної семантики та концептуальні ідеї синергетики, у межах яких дискурс розглядається як мовленнєвий простір, локалізація якого визначається конкретною сферою комунікації, зокрема – професійним середовищем, у межах якого вирізняються окремі дискурсивні модуси.

Модус як спосіб дії (комунікації) керівника формується на підставі усвідомлення професійно-практичної спрямованості управлінської діяльності, необхідності самовираження учасників управлінського циклу, співпраці та співтворчості; закріплюється шляхом практичної участі магістра у розв’язанні професійних завдань, пов’язаних з організацією комунікативної взаємодії, що обумовлює необхідність формування дискурсивних умінь менеджерів освіти на різних рівнях.

Макрорівень передбачає усвідомлення майбутніми керівниками освітнього закладу себе як носія статусно-орієнтованого інституційного мовлення та реалізується через оволодіння ними основами ораторського мистецтва засобами виступів на семінарських заняттях з навчальних курсів «Українська мова (науки, аналітичної форми управління)», «Іноземна мова ділового спрямування», «Філософія освіти», «Соціологія управління», «Історія управління освітою в Україні та регіоні», «Регіональні проблеми управління освітою»; у межах участі в наукових семінарах, «круглих столах», науково-практичних конференціях тощо. Така участь забезпечує оволодіння магістрами базовими дискурсивними поняттями - «модус (дискурсу)», «дискурсна формація» (М.Фуко), «порядок дискурсу» (Н.Феарклоу), «регістр (дискурсу)» тощо).

Базовими диференційними ознаками сформованості дискурсивних умінь майбутніх менеджерів освіти на мезорівні є усвідомлення ними головних рис комунікативної взаємодії з підлеглими, якими є:

- діалогічність (відкритість поведінки керівника, його готовність до спілкування «на рівних», до сприйняття позиції, судження, думки колег, здатність викликати відгук на власні висловлювання та дії) [1];
- аксіологічність (прийняття цінностей, тобто норм, що регламентують управлінську діяльність та виступають як пізнавально-діюча система, яка виконує роль

посередника між суспільною думкою щодо сучасних проблем управління освітнім закладом та діяльністю керівника освітнього закладу);

- реверсивність (постійне та різноманітне варіювання змісту й форми управлінської комунікації) [5, с.12];
- інтерактивність (взаємодія керівника та підлеглих в конкретній ситуацій за допомогою вербальних і невербальних засобів мовного коду) [2, с. 326];
- ретиальність (синхронно-групове залучення учасників дискурсу до процесу мовленнєвої взаємодії, передача колективних знань колективному адресату) [5, с.13].

Основою формування дискутивних умінь на мезорівні постає оволодіння магістрами змістом навчальних курсів «Теорія та практика управління освітнім закладом», «Менеджмент організації», «Управління персоналом», «Педагогічна майстерність керівника освітнього закладу», «Психологія управління», «Самоменеджмент керівника», у межах яких здійснюється спостереження та аналіз реальних професійних ситуацій, моделювання управлінської діяльності, розв'язання психологічних завдань професійного спрямування, самоаналіз власних управлінських дій тощо.

Завдання формування дискурсивних умінь на мікрорівні вирішуються засобами включення кожного магістра у систему практичної професійної діяльності, основою якої є рефлективність. Педагогічна рефлексія - це методологічна дія, яка дозволяє здійснити цикл управління: збирання інформації стосовно ситуації, що склалася, її оцінювання, вибір критеріїв оптимальності та обмежень, обґрунтування способу діяльності та його втілення. Вона спрямована на обґрунтування факторів, які впливають на ситуацію, суперечностей, що виникають під час дії факторів, визначенні на цьому підґрунті проблеми і способів її вирішення [3].

Саме протягом безвідривної педагогічної практики на керівних посадах в конкретних загальноосвітніх закладах майбутні менеджери освіти оволодівають вміннями, що гармонізують педагогічний дискурс:

1) змістовими (здійснення дискурсивної реалізації: досягнення згоди, взаєморозуміння суб'єктів);
2) формальними (створення умов для дискурсивної організації: зближення, єднання суб'єктів, спільна організація та впорядкованість їхньої діяльності);
3) інтенційними (забезпечення дискурсивної спрямованості: результативність, успішність, ефективна взаємодія суб'єктів).

Таким чином, формування дискурсивних умінь майбутніх менеджерів освіти є багатоаспектною проблемою, що потребує наукового аналізу, методологічного обґрунтування та розробки його ефективної методики у контексті викладання кожної з фахових дисциплін та в межах комплексу педагогічних практик.

Література

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М.: Наука. - 2008. – 110 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 360 с.
3. Дмитренко Т.О. Концептуальні засади формування понятійного базису педагогіки / Т.О.Дмитренко, К.В.Яресько // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. – Х., 2008. – Вип. 21. – С. 18–24.
4. Прохорова О.Н. Реверсивность как средство концептуализации в разноструктурных язиках [Електронний ресурс]. – Режим жоступу : http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Philologia/4_127846.doc.htm - Назва з екрану.
5. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать. Учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. – М.: Флинта. – 2010. – 440 с.

УДК: 378.2.015

Зьома Наталія
Маріуполь

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МОДЕЛІ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'Я» В АСПЕКТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Метою сучасної школи є підготовка дітей до життя. Здобути знання, проявити свої здібності, вміти використовувати отримані знання щодо прийняття оптимальних рішень зі збереження та зміцнення власного здоров'я у різних життєвих ситуаціях (у тому числі екстремальних), визначення життєвої перспективи, і, нарешті, бути корисним суспільству може тільки особистість, яка фізично розвинена, фізіологічно гомеостатична, соціально адаптована, психічно врівноважена, гармонізована у зв'язках з природою та має чіткі усвідомлені позитивні цінності, духовну основу.

Державною національною програмою «Освіта» (1993) визначено, що пріоритетними напрямами реформування освіти є забезпечення в кожному навчально-виховному закладі гуманістичного підходу до дитини, відповідних умов для розвитку фізично та психічно здорової особи, запобігання пияцтву, наркоманії, насильництву, що негативно позначаються на здоров'ї дітей.

За визначенням Всесвітньої організáції охорóни здорóв'я (ВООЗ), здоров'я – це стан повного фізичного, психічного (духовного) та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби чи фізичних вад. Тому здоров'я розглядається як мета життя.

Національною програмою „Діти України" визначено чотири аспекти здоров'я: фізичне, психічне, духовне, соціальне. Проаналізуємо змістовні контексти поняття «здоров'я».

Фізичне здоров'я. З точки зору медичного визначення – це стан росту і розвитку органів і систем організму, основу якого складають морфологічні та функціональні резерви, які забезпечують адаптаційні реакції. Сутність педагогічного визначення поняття полягає в удосконаленні саморегуляції в організмі, гармонійній взаємодії фізіологічних процесів, максимальна адаптація до навколишнього середовища.

Психічне здоров'я. Медичне визначення поняття лежить у площині з'ясування стану психічної сфери дитини, основу якої складають статус загального психологічного комфорту та адекватна поведінка особистості. З точки зору педагогіки, психічне здоров'я означає високий рівень свідомості, розвитку мислення, велику внутрішню та моральну силу, що спонукають особистість до творчої діяльності.

Соціальне здоров'я. З точки зору медичного визначення – це оптимальні, адекватні умови соціального середовища, які перешкоджають виникненню соціально обумовлених захворювань, соціальної дезадаптації та які визначають стан соціального імунітету, гармонійний розвиток особистості в соціальній структурі суспільства. Педагогічний контекст поняття означає моральне самовладання особи, адекватну оцінку нею свого «я», самовдосконалення особистості в оптимальних соціальних умовах мікро- та макросередовища (родині, навчальному закладі, соціальній групі тощо). *Духовне здоров'я* визначають комплекс потреб, мотиваційної та інформативної сфери життєдіяльності людини, основу якого становить система цінностей, настанов і мотивів поведінки індивіда в суспільстві.

Ознаками здоров'я індивіда є такі: специфічна (імунна) і неспецифічна стійкість до дії факторів, що шкодять здоров'ю; показники росту і розвитку; функціональний стан і резервні можливості організму; наявність і рівень якого-небудь захворювання або дефекту розвитку; адекватний віку рівень розвитку психічних процесів; ступінь прояву психологічних станів; рівень сформованості особистісних якостей особистості; рівень ціннісно-мотиваційної спрямованості особистості.

Нині виділяють декілька концептуальних моделей визначення поняття „здоров'я". У кожній з них дається концептуальна інтерпретація специфічного змісту даного поняття, розкриваються основна точка зору, ідея і спосіб трактування здоров'я, які покладені в основу тієї

чи іншої моделі. *Медична* або функціональна модель здоров'я вміщує тільки його медичні ознаки і характеристики. Здоров'ям вважають відсутність хвороб, їх симптомів, а фізичні функції та взаємодію систем організму характеризують тільки з одної медичної точки зору, тобто здоров'я визначають як стан організму, за якого він здатен повноцінно виконувати свої функції. У *біологічній моделі* поняття «здоров'я» вміщує медичні і біологічні ознаки і розглядається як відсутність у людини органічних порушень і суб'єктивного відчуття нездоров'я, як біологічно нормальний стан і функціонування організму, тобто „здоров'я" – це такий стан, за якого поточність формоутворених, фізіологічних і біологічних процесів в організмі підпорядковується доцільним біологічним закономірностям. Згідно з *біосоціальною моделлю* здоров'я біологічні та соціальні ознаки розглядаються в єдності, хоча соціальним ознакам надають пріоритетного значення. За *ціннісно-соціальною* моделлю здоров'я є соціальною цінністю і передумовою для соціалізації особистості, включення її у систему соціальних відносин та залучення до життя суспільної системи. *Інтегрована* модель здоров'я передбачає, що поняття «здоров'я» включає медичні, біологічні, психологічні, соціальні, природні, функціональні ознаки і чинники навколишнього середовища.

Актуальним в роботі загальноосвітньої школи стає впровадження регіональної програми «Здоров'я через освіту» за такии напрямами: виявлення тенденцій у стані здоров'я учасників освітнього процесу, корекція та прогнозування здоров'язберігаючого педагогічного процесу на підставі моніторингових досліджень; сприяння створенню єдиного інформаційного простору, спрямованого на формування у дітей свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я громадян як найвищої цінності, засад здорового способу життя.

Таким чином, сучасні навчальні заклади, педагогічні колективи повинні систематично працювати над розв'язанням низки завдань щодо: виявлення рівня та динаміки оздоровчої функції освіти конкретного навчального закладу; встановлення факторів, які позитивно або негативно впливають на здоров'я учнів і вчителів; прогнозування здоров'язберігаючої інфраструктури освітніх установ (раціональної організації навчальної діяльності, стану здоров'я учнів і педагогів, здоров'язберігаючих заходів).

Стан здоров'я значною мірою залежить від способу життя людини. Здоровий спосіб життя молодої людини позитивно впливає на успіх у навчанні, сприяє інтелектуальному й духовному розвитку особистості. Він впливає на фізичний стан організму, сприяє гармонійному розвитку людини та високому рівню функціонування систем організму. Людина, яка веде здоровий спосіб життя, вільніше долає психоемоційні труднощі, стресові ситуації. Здоровий спосіб життя позитивно впливає на духовну сторону здоров'я: на ціннісні орієнтири, оптимізм, моральні й вольові якості. Важливо, щоб і дорослі й діти оволоділи знаннями, прийомами і навичками здорового способу життя в дусі безумовного пріоритету цінностей індивідуального і громадського здоров`я в усіх його проявах, сферах, рівнях .

Література

1. Здоров'я через освіту // Матеріали Міжгалузевої регіональної науково-практичної конференції у м. Донецьку, 22 квітня 2009 року. – У 2 –х томах / Донецьк: Каштан, 2009.- 398 с.
2. Навчання заради здоров'я.Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку навичок: важливий компонент школи, дружньої до дитини, школи, що підтримує здоров'я: Навч. посіб./ВООЗ. Київ:ВКТФ «Кобза», 2004. –123 с.

УДК: 372.881.111.22

Kazhan Julia
Mariupol

ENTWICKLUNG DER DISKURSIVEN KOMPETENZ DER ANGEHENDEN DEUTSCHLEHRER

Philologische Sprachkompetenz impliziert ein Bild von Sprache in ihrer Varianz, Vielgestaltigkeit und Funktion sowie Bewusstheit von spezifischen Normen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Textsorten und Registern. Angehende Lehrer, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sollten sowohl mündliche als auch schriftliche Kompetenz beherrschen sowie ein Sprachbewusstsein aufweisen, dem eine besondere Rolle im universitären Kontext zukommt. Nach A. Knapp-Potthof schließt das Sprachbewusstsein folgende Kategorien ein:

- Sprachstrukturbewusstheit;
- Sprachvariationsbewusstheit;
- Lernersprachbewusstheit;
- Sprachverwendungsbewusstheit;
- Kommunikationsbewusstheit;
- Lernbedarfsbewusstheit;
- Sprachlernprozessbewusstheit [2, S. 13].

Wie es aus der oben angeführten Klassifikation hervorgeht, impliziert die vorgeschlagene Auffassung pragmatische und diskursive Aspekte, die für die philologische Ausbildung besonders relevant sind. Es sei unterstrichen, dass das Sprachbewusstsein sich am besten in der bewussten Auseinandersetzung mit den sprachlichen Strukturen und Bedeutungsmustern und in der linguistischen Analyse sprachlicher Strukturen entwickeln kann [1, S. 86]. Daraus folgt, dass die Kognitivierung und die Bewusstmachung der fremdsprachlichen Regeln und Normen als dominierendes Lehr- und Lernverfahren zu betrachten sind.

Es geht dabei nicht mehr allein um das kommunikative Können und das effektive Kommunizieren. Kommunikatives Können und kommunikatives Wissen, produktive und reflektiv-analytische Kompetenzen müssen so miteinander verbunden werden, dass die Förderung der Gesprächsstruktur Aspekte von kommunikativer Ethik und interkultureller Verständigung impliziert.

Entscheidend für die philologische Ausbildung ist der Aufbau der diskursiven Kompetenz, die sich darin zeigt, dass die Studenten in der Lage sind, ein Gespräch als Einheit anzusehen und verschiedene Gesprächsphasen zu erkennen. Sehr wichtig ist dabei die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, d.h. der Befähigung zur Erkennung und Interpretation von sprachlichen Indikatoren in den Redebeiträgen des Gesprächpartners.

M. Pieklarz-Thien vereint die diskursive und die pragmatische Kompetenz zur pragmatisch-diskursiven [3, S. 423–424]. Im produktiven Bereich versteht man darunter die Fähigkeit, kommunikative Ziele im Rahmen von sprachlichen Handlungsmustern und größeren diskursiven Kontexten in Kooperation mit dem Gesprächspartner zu realisieren. Im rezeptiven Bereich wird darunter gemeint, dass man in der Lage ist, die Äußerungen des Gesprächspartners angemessen zu deuten. Die pragmatische Kompetenz schließt das Wissen über die Funktionsweise von Gesprächen, u.a. Kenntnisse über den Sprecherwechsel, die Aufgaben des Erzählers usw.

Es sei betont, dass es nicht genügt, Studierende einem angemessen differenzierten Input auszusetzen und darauf zu vertrauen, dass sich pragmatisches und diskursives Wissen von allen entwickeln. Deswegen sollten sprachliche Phänomene nicht isoliert und kontextlos, sondern in ihrer textuellen, authentischen Einbettung vermittelt werden. Sie müssen ausdrücklich thematisiert werden mit der gleichzeitigen Veranschaulichung authentischer Kommunikationssituationen. Der ungesteuerte Erwerb von pragmatischen Diskursphänomenen (Implikaturen, Perzeption von Indirektheit usw.) dauert wesentlich länger als das Erlernen dieser Fähigkeiten mit expliziten Erklärungen.

Ausgangspunkt eines diskursiven Unterrichts ist immer eine sogenannte Handlungssituation. Sie stellt einen spezifischen Ausschnitt einer Lebenswelt dar, der für die beteiligten Studenten unmittelbar als bedeutsam erkannt werden soll. Die Handlungssituation hat sich als ein Bereich aktueller Verständigungsbedürfnisse zwischen den Beteiligten zu erweisen, als etwas, das die Studenten direkt angeht.

Zur Förderung der diskursiven und der pragmatischen Kompetenz sollten im philologischen Unterricht authentische Gespräche (Ton- und Videoaufnahmen) eingesetzt werden, in denen das gesamte Spektrum der verschriftlichen Äußerung und ihres Kontextes wiedergegeben wird.

Literatur

1. Joachimsthaler J. Wieviel Germanistik braucht die Grammatik? Hochschuldidaktische Überlegungen zum sprachpraktischen Unterricht in der polnischen Germanistik / Joachimsthaler J.// Grammatik im Fremdsprachenunterricht – aus polnischer Sicht. Beiträge zu den Karpacz-Konferenzen 1999 und 2000 / Ulrich Engel. – Bonn, 2001. – S. 80–90.
2. Knapp-Potthof A. Sprachlernbewusstheit im Kontext / A. Knapp-Potthof // Fremdsprachen lehren und lernen. – 1997. – № 26. – S. 9–23.
3. Pieklarz-Thien M. Zur Förderung der pragmatisch-diskursiven Kompetenz im philologischen Fremdsprachenunterricht. Beispiel «sprachliche Höflichkeit» [Електронний ресурс] / Pieklarz-Thien M.// Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen (online). – 2011. – S. 413–437. – Режим доступу до журн. : http://www.staff.amu.edu.pl/~macbor/convivium /archiv/2011/2011_inhalt.html

УДК: 378.147:811-243(043)

Короткова Юлія
Маріуполь

ДИСКУРСИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК МЕТА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ ІНШОМОВНОМУ ПИСЕМНОМУ ДИСКУРСУ

Головною якістю мовної особистості студента-філолога є сформована в нього іншомовна комунікативна компетенція (ІКК). Традиційно виділялись такі складові ІКК, як мовна, мовленнєва та соціокультурна. Але залежно від зміни уявлень дослідників про структуру і роль мови і мовлення в комунікативній компетенції поступово виділялись й інші її компоненти: соціальна, стратегічна, дискурсивна, предметна, професійна.

У процесі професійної підготовки філологів передбачається розвиток усіх названих компонентів ІКК, хоча в дійсності головна увага продовжує приділятись формуванню мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій, а, наприклад, дискурсивна компетенція перебуває на периферії дидактичних завдань викладача іноземної мови, що негативно позначається на подальшій професійній діяльності випускника.

Аналіз визначень сутності поняття «дискурсивна компетенція» (Н. Аниськіна [1], Н. Головіна [2],О. Кучеренко [3], О. Кучерява [4], О. Лущинська [5] та інших), дозволяє стверджувати, що поряд з деякими розбіжностями у поглядах, учені розуміють дискурсивну компетенцію як сукупність знань, умінь, навичок, а також способів діяльності, пов'язаних з побудовою та інтерпретацією різних типів дискурсу з урахуванням екстралінгвістичних особливостей ситуації спілкування, ролей учасників комунікації та способів взаємодії комунікантів.

Робота з формування дискурсивної компетенції студентів-філологів у письмі передусім спрямована на формування вмінь розрізняти типи дискурсів на основі вивчення і самостійного дослідження їхніх типологічних ознак, будувати цілісні наукові, публіцистичні, ділові, побутові, художньо-літературні дискурси, враховуючи комунікативний намір і параметри комунікативної ситуації, використовуючи адекватні мовні засоби.

О. Тарнопольський виділяє такі види вправ для навчання письма як виду мовленнєвої діяльності: вправи, що вчать листування; вправи, що вчать написання деяких видів ділових документів; вправи, що вчать написання статей, доповідей, інструкцій; вправи, що вчать написання творів та інші [6, с. 222-235]. Для розвитку в студентів дискурсивної компетенції, необхідно перед виконанням тієї чи іншої вправи чітко окреслити комунікативну ситуацію та мету спілкування, щоб майбутні філологи вчились адекватно будувати свої висловлювання.

Розглянемо можливі варіанти таких вправ на матеріалі новогрецької мови.

1. Вправи для формування вмінь писати листи за прийнятим у даній іншомовній соціокультурній спільноті стандартом оформлення.

2. Вправи для формування стилістичних умінь написання листів. Наприклад,

Μπροστά σας έχετε το γράμμα στο φίλο σας Έλληνα, όπου περιγράψατε ένα γεγονός που σας είχει συμβεί σ'ένα ελληνικό πολυκατάστημα. Εκεί κατά τη διάρκεια του ταξιδιού σας αγοράσατε ένα προϊόν χαμηλής ποιότητας. Στο γράμμα σας περιγράφετε το γραπτό παράπονο πού κάνατε στο κατάστημα. Όμως η περιγραφή σας δεν είναι καθόλου επίσημη. Μετατρέψτε το διατηρώντας το επίσημο στυλ.

Варіантом тієї самої вправи будуть вправи на редагування стилю. Наприклад,

Ο φίλος σας σας ζήτησε να διορθώσετε την επιστολή-αίτησή του για τη συμμετοχή σ'ενα επιστημονικό συνέδριο. Όμως η επιστολή αυτή είναι γραμμένο με πολλά υφολογικά λάθη, με λαϊκές λέξεις και φράσεις. Να διορθώσετε αυτά τα λάθη διατηρώντας το επίσημο στυλ.

3. Вправа для розвитку вмінь висловлювання думок у письмовій формі при листуванні. Такий вид вправи може мати і професійну спрямованість, наприклад,

Γράψτε ένα γράμμα στον Έλληνα Καθηγητή της Ξένης Γλώσσας, όπου να περιγράψετε τη διδακτική μέθοδο, το οποίο ακολουθείτε στη διδασκαλία σας, και να παρακαλέσετε τον καθηγητή να εκφράσει τη γνώμη του και να περιγράψει τη δική του μέθοδο.

4. Вправи на написання деяких видів ділових документів.

Εσείς υποβάλλετε την αίτηση σε ένα ερευνητικό κέντρο για την πρόσληψή σας στη θέση του γραμματέα με άριστη γνώση της Ελληνικής Γλώσσας. Ετοιμάστε το βιογραφικό σας, δίνοντας εμφάση στα απαραίτητα προσόντα που τα διαθέτετε.

5. Вправи, що вчать написання статей, звітів, доповідей, інструкцій.

а) άρθρο.

Σας ζήτησαν να γράψετε ένα σύντομο άρθρο για το ελληνικό φοιτητικό περιοδικό με Θέμα την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Ουκρανία. Το άρθρο αυτό Θα είναι μέρος μιας σειράς κειμένων που θα ονομάζεται «Οι ξένες γλώσσες στην Ευρώπη». Γράψτε ένα άρθρο με 100-150 λέξεις.

б) εισήγηση.

Σκοπεύετε να πάρετε μέρος σ'ένα φοιτητικό επιστημονικό συνέδριο. Ετοιμάστε την εισήγηση που αφιερώνεται στη βελτίωση της οργάνωσης αυτόνομης εκμάθησης των ξένων γλωσσών.

6. Вправи, що вчать написання творів (есе).

а) Η έκδοση ενός ελληνικού περιοδικού ζήτησε από τους αναγνώστες του να στείλουν το σύντομο δοκίμιο (120-180 λέξεις) περιγράφοντας τις ιδέες και τις σκέψεις τους πάνω στο θέμα «Ποια θα είναι η ζωή το 2050». Γράψτε το δοκίμιο σας και στείλτε το στο περιοδικό.

б) Εμείς πρέπει να προετοιμαστούμε για τη συζήτηση πάνω στο θέμα «Πανεπιστήμιο του όνειρού μου». Γράψτε μια έκθεση με την περιγράφη ιδανικού κατά τη γνώμη σας Πανεπιστημίου (σημειώστε όλα τα χαρακτηριστικά: τοποθέτηση του Πανεπιστημίου, εσωτερική και εξωτερική ώψη, οργάνωση σπουδών κ.λ.π.). Μετά θα διαβάσετε τα έργα σας και θα κάνουμε τη συζήτηση.

в) Οι μαθητές του σχολείου, όπου σπουδάζατε, στα μαθήματα της ξένης γλώσσας εκδίδουν ένα περιοδικό. Αυτοί απευθύνθηκαν σε σας ως στον απόφοιτο του σχολείου με την παράκληση να γράψετε ένα δοκίμιο για το περιοδικό τους σχετικά με το σημαντικότερο επίτευγμά σας στη ζωή σας. Ακόμα πρέπει να εξηγήσετε γιατί αυτό το επίτευγμα θεωρείτε το πιο σπουδαίο.

г) Η εκδοσή του ελληνικού περιοδικού ζήτησε από τους αναγνώστες του να στείλουν τα μικρά δοκίμια που θα παρουσιάσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους σχετικά με την ιδανική, κατά τη

γνώμη τους, εργασία και σταδιοδρομία. Μην ξεχάσετε να αναφέρετε στο δοκίμιο τις λεπτομέρειες σχετικά με τους μισθούς, τις συνθήκες και ώρες εργασίας, τα καθήκοντά σας.

Отже, дискурсивна компетенція є невід'ємним компонентом іншомовної комунікативної компетенції, формування якої передбачає цілеспрямовану і планомірну роботу викладача з розробки системи відповідних комунікативних вправ і завдань, створення ситуацій спілкування, допомоги у відборі адекватних мовних засобів тощо.

Література

1. Аниськина Н. Новые подходы к оценке образования: от «подготовленности» к «компетентности» / Н. Аниськина [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=102&level1=main&level2=articles.
2. Головина Н. П. Формирование дискурсивной компетенции у учащихся старших классов в процессе обучения репродукции и продукции иноязычных письменных текстов (школа с углубленным изучением английского языка): автореф. дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень общего образования)» / Н. П. Головина. – Санкт-Петербург, 2004.
3. Кучеренко О. И. Чему обучать: тексту или дискурсу / О. И. Кучеренко // Новые технологии коммуникативного обучения иностранному языку: сб. науч. тр. М, 2000. – Вып. 449. – С. 84–89.
4. Кучерява О. Система роботи з формування дискурсивної компетенції у сфері писемної комунікації / О. Кучерява // Вісник Львів. ун-ту. Серія Філологія, 2010. – Вип.50. – С. 54–261.
5. Лущинская О. В. Дискурсивная компетенция как цель в обучении будущих журналистов-международников иноязычному письменному дискурсу / О. В Лущинская [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/19962/1/ДИСКУРСИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ В ОБУЧЕНИИ.pdf.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К.: Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

УДК: [378+81'25](477)

Куца Оксана
Тернопіль

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

В наш час невпинно зростає інтерес до морально-етичної складової професійної компетентності майбутніх фахівців у тій чи іншій галузі. Важливе місце у зазначеному контексті займає толерантність. Вивченням толерантності у різних її проявах займалася низка науковців, серед яких: А. Асмолов, Р. Бернс, І. Воробйова, О. Грива, О. Зарівна, Л. Звікер, О. Клепцова, Дж. Лорсен, П. Ніколсон, Г. Солдатова, О. Столяренко та інші. Все ж особливої уваги потребує розгляд досліджуваного нами феномену у педагогічному дискурсі.

Тому метою нашої розвідки є аналіз та розкриття сутності проблем формування толерантності у педагогічному дискурсі.

Доцільним вважаємо спершу з'ясувати значення понять «дискурс» та «педагогічний дискурс».

Дискурс досліджували такі вчені, як Л. Альтюсер, Ш. Баллі, М. Бахтін, В. Жайворонок, В. Карасик, О. Селіванова, М. Хомський та інші. Цікаво, що дослідниця Л. Колток вважає, що проблема педагогічного дискурсу була поставлена у філософсько-педагогічній літературі ще в античні часи, посилаючись на те, що сократичні бесіди,

академічні діалоги Платона, Арістотеля можна повною мірою вважати зародком дискурсного спілкування [7].

У процесі аналізу наукової літератури нами було встановлено, що поняття «дискурс» є категорією міждисциплінарного аналізу, що дозволяє вивчити все хитросплетіння векторів історичної реальності, визначаючи ґендерні, етнічні та класові відносини [3]. Це твердження суголосне із думкою С. Тхоровської, яка, опираючись на дослідження Дж. Кана, пише, що дискурс, історію його виникнення та дослідження можна уявити у вигляді дерева з багатьма гілками, кожна з яких виросла завдяки працям різних учених різним дисциплінам та ракурсам дослідження, які, маючи власну мету та цілі дослідження, доповнюють один одного [10, с. 50]. Відтак дискурс – це зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними, прагматичними, соціокультурними й іншими чинниками [6, с. 113].

Варто зазначити, що педагогічний дискурс слід розглядати одночасно як педагогічну технологію та технологію навчання. Як педагогічна технологія дискурс відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявних певних умов. Педагогічний дискурс має акумулювати і виражати загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмету. Як технологія навчання, педагогічний дискурс має моделювати шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. Відтак педагогічний дискурс, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати унікальним надбанням навчально-виховної системи [1, с. 13, 19].

Розглянемо, як у педагогічному дискурсі висвітлене питання формування толерантності.

Є. Клєпцова у своїх статтях зазначає, що в наш час відбувається перехід від навчально-дисциплінарної педагогіки до педагогіки толерантності, не насилля, партнерства, співробітництва, взаєморозвитку та співробітництва. В останні роки актуалізувалося дослідження проблем толерантності [5, с. 38 – 40].

П. Степанов вивчає методику виховання міжкультурної толерантності у підлітків. Науковець виокремлює фактори, які стримують розвиток толерантності, зокрема: соціально-політичні; соціально-психологічні; соціально-педагогічні [8, с. 80 – 81].

Т. Болотіна висвітлює у своїх працях питання формування толерантності в сучасній російській освіті. Толерантність вона визначає як вміння без ворожості ставитися до чужої думки, до чужого способу життя, до іншої національної культури, до іншого роду релігійних поглядів, мови, почуттів, думок, вірувань, як визначену світоглядну і морально-психологогічну установка особистості на те, до якої міри їй приймати чи не приймати відмінності, перш за все чужі ідеї, звичаї, культури, норми поведінки, слухати і поважати думку інших, не вороже зустрічати думку, відмінну від власної [2, с. 3].

О. Зарівна вказує на те, що на сучасному етапі через поняття «толерантність» визначається важливий принцип організації та оцінювання людської поведінки в рамках діалого-культурологічної моделі, яка становить гуманістичну альтернативу авторитарним і маніпулятивним підходам у мікро- та макро-стосунках [4, с. 84 – 86].

О. Столяренко в одній зі своїх розвідок цілком слушно зауважує, що усвідомлення того, що існує два шляхи розвитку особистості: толерантний (шлях людини, яка відмовилася від домінування та насильства, яка добре знає себе і розуміє інших, готова до взаємодії на засадах злагоди і поваги, людини з доброзичливим ставленням до інших культур, поглядів, традицій, з високим рівнем емпатії) та інтолерантний (шлях людини зі сталими переконаннями щодо власної винятковості, низьким рівнем вихованості та особистої культури, невизнанням протилежних щодо її власних поглядів і думок, звичаїв, низьким рівнем емпатії), висуває перед педагогічною наукою проблему розвитку та вивчення толерантності, визначення її наукового статусу, теоретичного обґрунтування і пошуку шляхів та умов розвитку толерантності майбутніх спеціалістів у процесі навчання і виховання [9, с. 17].

Підсумовуючи викладені вище факти й міркування, можна дійти висновку, що педагогічний дискурс в наш час стає все популярнішим, оскільки дозволяє знайомитися з інноваціями, методами та технологіями в педагогіці. Це, в свою чергу, дозволяє покращувати систему освіти і готувати висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців. Численні дослідження проблем формування толерантності у педагогічному дискурсі свідчать про актуальність формування та розвитку цього багатоаспектного феномену в процесі професійної підготовки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні компонентів, видів та функцій толерантності як невід'ємної ознаки професійності.

Література

1. Андрущенко В. Технології сучасного педагогічного дискурсу / В. Андрущенко, О. Скубашевська // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. Збірник наукових праць. – Вип. 14. – Київ: Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 13–20.
2. Болотина Т. В. Вопросы толерантности в современном российском образовании / Т. В. Болотина // Преподавание истории в школе. – 2010. – № 1. – С. 3 – 5.
3. Ганошенко Ю. Полісемія в літературознавчій термінології [Електронний ресурс] / Юрій Ганошенко. – Режим доступу: http://web.znu.edu.ua/99/l-article.php?item=29
4. Зарівна О. Глобалізаційні виклики епохи: потреба в толерантності / О. Зарівна // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. – К. – 2007. – № 4. – С. 84 – 87.
5. Клепцова Е. Ю. Индивидуально-типические особенности педагогов и их влияние на личностное развитие ребенка / Е. Ю. Клепцова // Наука и школа. – М.: МПГУ. – 2007. – № 5. – С. 37– 40.
6. Колісник Ю. Текст і дискурс: проблеми дефініцій / Юлія Колісник // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології» – 2010. – № 675. – С. 111–114.
7. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Леся Богданівна Колток– К., 2009. – 222 с.
8. Степанов П. Методика воспитания межкультурной толерантности у подростков / П. Степанов // Воспитательная работа в школе. – М. – 2003. – №5. – С. 79 – 90.
9. Столяренко О. Методологічні та теоретичні засади розвитку толерантності у міжособистісних взаєминах студентів / О. Столяренко // Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 17 – 20.
10. Тхоровська С. В. Стратегії ідеологічного дискурсу / С. В. Тхоровська // Вісник СумДУ. Серія Філологія. – 2007. – №1. – Том 2. – С. 50 – 55.

УДК: 371.11 (043)

Кучер Людмила
Мариуполь

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ДИСКУРСИВНОЕ ИСКУССТВО ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ

Педагогический дискурс является одним из видов институционального дискурса; понимается как процесс коммуникативного взаимодействия учителя (преподавателя) и учащихся в профессиональной педагогической сфере (А.Р.Габидуллина); как коммуникативное событие, включающее в себя «значения, общедоступные для участников коммуникации, знание языка, знание мира, установки и представления» (Т. ван Дейк) [5].

Педагогический дискурс – это объективно существующая динамическая система, функционирующая в образовательной среде учреждения образования, включающая участников дискурса, педагогические цели, ценности и содержательную составляющую образования, отражающая стилистическую специфику педагогического взаимодействия субъектов (администрации – учителей; педагогов-учащихся; педагогов-родителей и т.д.) и обеспечивающая формирование ключевых компетентностей участников образовательного процесса: социокультурной, коммуникативной, когнитивной, межкультурной, информационной.

В.И.Карасик предложил модель анализа институционального дискурса, в том числе и педагогического. Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества. Хронотоп педагогического дискурса – это учебное заведение и специально отведенное время для общения (урок, лекция, экзамен). Ценности педагогического дискурса сводятся к признанию и закреплению социальных традиций. Стратегии этого дискурса определяются основной целью – социализацией человека – и сводятся к коммуникативным интенциям, которые конкретизируют основную цель дискурса. Участниками педагогического дискурса являются учитель и ученик, выступающие в различных ситуациях общения.

Мы считаем, что одним из видов педагогического дискурса является управленческий или административный дискурс. *Управленческий дискурс*, обладающий всеми свойствами институциональности, понимается как технология коммуникативного взаимодействия государства и общества (Шилина, 2011); как жанровый корпус текстов, который развернут в пространстве и времени, а также как способ передачи когнитивного содержания, вкладываемого адресантом адресату через текст в его языковой реализации и заложенных в нем определенных стратегий подачи информации (Рахимкулов 2007, Менджерицкая 2008). Управленческий дискурс имеет такие характеристики: менеджмент, корпоративная культура, статусно-ролевые и ситуативно коммуникативные характеристики участников, маркетинг, паблик рилейшнз и другие аспекты.

Педагогический дискурс проявляется в управленческой практике директора школы. Используя модель анализа институционального дискурса В.И.Карасика, рассмотрим управленческий дискурс в практике директора школы. Цель дискурса – обеспечение функционирования школы в режиме развития. Хронотоп дискурса – это учебное заведение (школа) и специально отведенное время для общения (совещания, беседы, нормативные, методические акты). Ценности управленческого дискурса сводятся к упрочению традиций учебного заведения и заключены в его ключевых культурных концептах (деятельность, образование, обучение, развитие, стандарты качества, компетенции).

Стратегии управленческого дискурса определяются основной целью – создание благоприятного микроклимата и обеспечение режима развития учебного заведения – и сводятся к коммуникативным интенциям, которые конкретизируют основную цель дискурса. Участниками дискурса являются директор школы и педагоги, ученики и родители; директор школы и другие субъекты менеджмента. В процессе реализации управленческих функций (анализа, мотивации, планирования, организации, коррекции, контроля) директор школы реализует также и функции педагогического общения: конструктивную, организаторскую и собственно коммуникативная, включающая в себя все виды совместной деятельности субъектов управления учреждением образования.

Участники коммуникационного процесса в институте образования действуют в соответствии с принятыми в нем правилами и нормами, а также выстраивают свою систему ожидания действий собеседника в соответствии с ними. В управленческой деятельности директор школы демонстрирует стратегии и тактики педагогического дискурса. Коммуникативная стратегия – это линия речевого поведения субъекта общения в условиях социального взаимодействия, направленное на достижение коммуникативных целей и задач и выраженное конкретными языковыми средствами. Тактики общения направлены на реализацию данных стратегий [1].

Речевые действия участников коммуникации в образовательной системе стереотипны, институциализированы, что обусловливает выбор собеседниками языкового кода в зависимости от коммуникативной ситуации и вида отношений друг с другом. Субъязык школы имеет как универсальные характеристики, общие для представителей разных уровней системы среднего образования, так и специфические, характеризующие особенности использования языка на отдельном уровне системы школы. В субъязыке школы наблюдается функционирование разнородных стилистических элементов: сильно различаются речевой жанр администрации школы, публичная и неофициальная речь учителей и, особенно, непринуждённая речь школьников. Последние два речевых жанра следует считать разновидностями разговорной речи. Язык публичного общения учителей и устная форма речевого жанра школьной администрации, в основном, представляют литературно-разговорный стиль (хотя в них иногда встречаются вкрапления и других функциональных стилей). Если под жанром школьной администрации иметь в виду официальную, канцелярско-бюрократическую речь руководства школы, отражённую в директивах и распоряжениях, то разговорная речь школьников, живая, эмоциональная, стилистически сниженная, часто вульгарная, переливается различными экспрессивными красками. Речь администрации школы, даже в своих умеренных вариантах, резко отличается по своей литературности, книжности, официальности от живой, эмоционально окрашенной, стилистически сниженной речи учащихся [6].

Дискурсу в образовании, выступающему как власть в дисциплинарном пространстве, присущи свойства ограничения, контроля, ритуализации поведения на всех уровнях, присвоение субъекту изучаемой системы новых статус-функций. Участники коммуникационного процесса в институте образования действуют в соответствии с принятыми в нем правилами и нормами, а также выстраивают свою систему ожидания действий собеседника в соответствии с ними. Речевые действия участников коммуникации в образовательной системе стереотипны, институциализированы, что обуславливает выбор собеседников языкового кода в зависимости от коммуникативной ситуации и вида отношений друг с другом [7].

Управленческий дискурс директора включает в себя в качестве необходимого элемента аргументацию; управление реализуется в процессе коммуникации, которая, в свою очередь, в современных условиях предполагает наличие профессиональных навыков эффективного использования аргументативных ресурсов [4, с. 163]. Основными формами аргументации, которыми должен владеть директор школы, являются *доказательство, внушение и убеждение*. Исследуя прагмалингвистический и когнитивный аспекты дискурса, В.С.Григорьева называет "убеждение" речевой стратегией аргументативного дискурса, «утверждение» – речевой тактикой аргументативного дискурса. «Предложение» и «совет» рассматриваются в качестве речевых тактик аргументативного дискурса, «предупреждение» и «угроза» как речевые тактики аргументативного дискурса, «просьба» и «требование» как речевые тактики аргументативного дискурса [2].

Эффективный руководитель, успешный директор владеет дискурсивным искусством, под которым вместе с О.Ф. Русаковой понимаем искусство управления процессом коммуникации, связанное с установлением такого режима общения, в ходе которого между всеми его участниками достигается состояние доверия, понимания, согласия, солидарности [3, с. 10].

Литература

1. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. фил. наук : спец. 10.02.01. (русский язик). / Н.А. Атонова. – Саратов – 2007. – 25 с.
2. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В.С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 288 с.

3. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология») – Екатеринбург : Изд.Дом «Дискурс-Пи», 2006. – 177 с.
4. Сорина Г.В. Аргументативные практики и вопросно-ответные процедуры в управленческом дискурсе. / Г.В.Сорокина. – С. 160 –174.
5. Карасик В.И. Характеристики педагогического дискурса / В.И.Карасик // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград : Перемена, 1999. – С. 3–18.
6. Пеньков Б.В. Анализ лексико-семантических маркеров педагогического дискурса (на материале субъязыка американской средней школы) / Б.В. Пеньков // Язык, коммуникация и социальная среда. – Вып. 7. – Воронеж: ВГУ, 2007. – С.87–116.
7. Шеляхина Н.В. Дискурсивные практики в образовательном пространстве : автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. соц. наук : спец. 22.00.06. / Н.В.Шеляхина. – Саратов, 2004. – 24 с.

УДК: 378.12:81

Мачинська Наталія
Львів

ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПЕДАГОГІЧНОГО МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ

Якість та ефективність навчання залежать від багатьох чинників, серед яких: умови навчання, професійний рівень викладацького складу, ставлення студентів до навчально-виховного процесу та інші. Але поряд зі згаданими, існує вагомий чинник, який поєднує їх усі та впливає на них. Таким є рівень педагогічної взаємодії, структурним елементом якого виступає педагогічне спілкування.

Ефективне педагогічне спілкування – значною мірою зумовлює ефективність організації процесу навчання у різних типах вищих навчальних закладів.

Педагогічне спілкування є надзвичайно потужним засобом передачі не лише навчального матеріалу, а й змісту об'єктивно позитивних моральних норм та цінностей, віри в їхню істинність. Цей вид спілкування можна назвати універсальним інструментом виховання. У контексті педагогічного спілкування педагог взаємодіє з різними категоріями осіб, що вимагає володіння викладачем елементами педагогічного мовленнєвого етикету.

Безумовно, спілкування стає більш плідним, коли педагоги майстерно володіють певними прийомами, методами, способами, що забезпечують його ефективність. Однак, ефективність стилю спілкування значною мірою залежить від індивідуальних якостей людини, від її ставлення до учасників комунікативного процесу.

Слід зазначити, що відсутність у співрозмовників, зокрема й у педагогів, елементарних навичок мовленнєвого етикету, зумовлює появу бар'єрів у спілкуванні. І хоча, інколи, вони виникають ненавмисно, зовні виглядає все безконфліктно, та внутрішньо кожен учасник педагогічної взаємодії переживає напруження, незадоволення у спілкуванні, негативні емоції та ін. [3, с. 26]. Одним із продуктивних чинників подолання бар'єрів педагогічного спілкування є підвищення індивідуальної культури спілкування, культури побудови відносин з іншими людьми, що передбачає формування елементів педагогічного мовленнєвого етикету. Звертаємо увагу на доцільність дотриманні певних порад у процесі спілкування з різними категоріями осіб, зокрема, і в процесі реалізації завдань педагогічного спілкування [4, с.24]:

- необхідно уникати зловживань критикою та засудженням інших людей (критика корисна як знаряддя в боротьбі із консерватизмом, порушенням норм моралі, але некорисною стає тоді, коли стає власне метою, перетворюється в суцільний негативізм);
- слід підкреслювати щире зацікавлення до співрозмовника (при цьому необхідно проявляти повагу до партнера, намагатися зрозуміти його);
- необхідно навчитися слухати людину до кінця, не перебиваючи її;

- допомогати співрозмовнику відчути його особистісне значення (кожна людина гідна поваги);
- поважати думку інших людей;
- уникати непотрібних суперечок, адже перетворювати суперечки на головну ціль у спілкуванні – не вихід із скрутного становища;
- частіше усміхатися: щира усмішка ламає бар'єри недовіри.

Таким чином, педагог, який одночасно виступає суб'єктом та об'єктом педагогічної взаємодії, повинен досконало володіти не тільки різними засобами спілкування, але й навичками етикету, що визначатиме його професійну майстерність, впливати на ефективність педагогічного процесу та забезпечувати зворотній зв'язок у структурній взаємодії викладач-студент-викладач.

Література

1. Бандурка О. М. Основи психології та педагогіки : підручник / О. М. Бандурка, В. О. Тюріна, О. І. Федоренко. – Х. : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 336 с.
2. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні / Н. Ю. Бутенко – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
4. Ануфриева Н. М. Социальна психология: Курс лекцій / Н. М. Ануфриева, Т. Н. Зелинская, Н. Е. Зелинский. – 3-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2000. – 246 с.

УДК: 372.881.1'243(043)

Михайличенко Лилия
Мариуполь

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВУЗЕ

Необходимость обновления системы обучения иностранному языку в высшей школе не вызывает сомнений в настоящее время ни в отечественной, ни в зарубежной практике. Проблема совершенствования обучения в высшей школе ставит перед преподавателями вузов задачи повышения интенсивности учебного процесса; развития интереса к изучаемому предмету; активации учебной и самостоятельной деятельности студентов; повышения коэффициента полезного действия – эффекта всех учебных видов работы в тесной связи с научными, воспитательными и профессиональными задачами обучения.

Главным направлением в деятельности преподавателя высшей школы является всемерное повышение качества подготовки специалистов и укрепление связи преподавания с передовой наукой, производством и общественной практикой. На современном этапе только совместные коллективные усилия ученых психологов, педагогов, методистов позволяют выработать наиболее действенную систему обучения, основанную на определенных требованиях к видам речевой деятельности: говорению, аудированию, чтению и письму:

а) свободное владение говорением, достижение необходимой коммуникативной компетенции в наиболее типичных ситуациях общения – установление и поддержание контакта в разговоре, выражение своего мнения и побуждение собеседника к ответной реакции. Речь выпускника должна быть четкой и интонационно правильно оформленной с точки зрения фонетических особенностей иностранной речи. Выпускник должен владеть навыками монологического и диалогического высказывания;

б) навыки аудирования предполагают полное понимание прослушанного текста для адекватного реагирования на услышанное, умение извлечь значимую информацию;

в) уровень владения чтением на иностранном языке предполагает достижение выпускником необходимой компетенции, обеспечивающей ему умение читать аутентичные

тексты разных функциональных стилей языка. Чтение должно осуществляться с полным пониманием содержания текста, выделением основной мысли и идеи. Темп чтения должен соответствовать темпу чтения на родном языке. При необходимости выпускник языкового вуза может овладеть навыками скорочтения на иностранном языке;

г) владение письмом у выпускника должно быть на уровне достижения необходимой компетенции, обеспечивающей умения: заполнять анкеты, писать письма, эссе, доклады, лекции, переводить тексты без существенных искажений.

Проблема заключается в том, что в настоящее время не выполняется ни одно из выше предъявленных требований в полном объеме. Это подтверждается результатами экзаменационных сессий в языковых вузах, мнениями преподавателей иностранного языка в высшей школе, публикациями по этому вопросу ученых и педагогов, практикой работы студентов – выпускников вузов, а также результатами проведенных констатирующих экспериментов. Все перечисленное выдвигает необходимость разработки новых методов и подходов, среди которых – интенсивное обучение и оптимизация процесса обучения.

Согласно энциклопедическому определению слово «интенсификация» определяется как напряженный, усиленный, дающий высокую производительность. «Интенсификация» означает усиление, увеличение напряженности, производительности, действенности.

Интенсивный метод обучения проектируется, как правило, следующим образом – в традиционный метод обучения вводятся какие-либо новшества, позволяющие добиться за один и тот же отрезок времени более высоких результатов. Или, в ином случае, традиционный метод обучения полностью или частично заменяется более совершенным методом обучения. При интенсивном обучении используются наиболее важные достижения психолого-педагогической и других наук. Среди этих новшеств могут быть – грамотное научно-обоснованное построение процесса обучения иностранному языку по этапам, периодам, циклам, модулям, широкое применение различных, и в первую очередь, технических средств, использование активных игровых форм и методов, что способствует развитию стремления обучающихся к творчеству, самообразованию, непрерывному совершенствованию; развитию и использованию способности учащихся к обучению с учетом их индивидуальных запросов и психологических характеристик. Для достижения поставленных целей интенсификация должна быть научно-обоснована и управляема. С внедрением в учебно-воспитательный процесс интенсификации каждый педагог нуждается в специальной психолого-педагогической подготовке, так как в его профессиональной деятельности реализуются не только специальные предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, методики обучения и воспитания. Педагог должен выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых идей, теорий и концепций.

Необходимость интенсификации учебного процесса в современных условиях развития общества, культуры, образования определяется рядом обстоятельств, среди которых:

- социально-экономические преобразования, вызывающие потребность коренного обновления системы образования, методологии и метода организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе;
- усиление гуманитаризации содержания обучения, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин и их составных частей, введение в программу обучения новых дисциплин;
- предоставление педагогу определенной самостоятельности в выборе новых программ, учебников, приемов и способов педагогической деятельности, проведение экспериментов и исследований (при постоянном их анализе и оценке);
- вхождение вузов в рыночные отношения и создание реальной ситуации их конкурентноспособности.

Основными факторами, определяющими социально-экономические приоритеты в профессиональной подготовке высшей школы, являются: а) возрастание роли

квалифицированного труда в обществе, что обусловливает стимулирование процесса овладения знаниями, т.е. интенсификацию этого процесса, расширяет и углубляет систему высшего образования и, как следствие, приводит к необходимости количественных и качественных преобразований в подготовке корпуса специалистов в интересах обеспечения жизнеспособности страны и конкурентноспособности ее продукции; б) увеличение объема научно-технической информации, т.к. динамизм прогресса требует от современных специалистов быстро и на высоком профессиональном уровне осваивать новые области знаний, оперативно менять специализацию; в) интенсивное формирование новых направлений в науке, преобладание интеграции над дифференциацией в различных областях знаний, системного взгляда на различные явления, объекты, процессы, преобладающие в сознании окружающего мира; г) совершенствование средств труда, широкое использование персональных компьютеров в процессе обучения ведет к возрастанию удельного веса творческих задач в деятельности специалиста, в его общей культуре и личностных качествах; д) системное мышление специалиста, когда каждое явление рассматривается как часть широкой системы со всеми выходящими отсюда закономерностями; е) усиление межпредметных связей, построение всего процесса по специальности как единоцельной системы, по которой наилучшим образом можно построить целостную систему подготовки специалистов ;ж) направление всех средств деятельности на самого человека, изменение его взглядов на научную и профессиональную деятельность.

Литература

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания иностранных языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин - Санкт- Петербург, 1999. – 471с.
2. Андреева И. А. Обучение иностранному языку с использованием разножанровой музыки/ И. А. Андреева. – Армавир, 2005. – 60с.
3. Бурдешок Г. М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам / Г. М. Бурдешок. – Кишинёв, 1985. – 130с.
4. Дмитренко Т. А. Теоретические основы исследования интенсификации процесса обучения в высшей школе / Т. А. Дмитренко. - М., 2000. - 131с.
5. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения / Т. А. Дмитренко. - М., 2003. – 327с.

УДК: 811.161.2’373:371.134 (043)

Мороз Оксана
Маріуполь

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ФІЛОЛОГА-УКРАЇНІСТА В ХОДІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У сучасній лінгвістиці й методиці актуальним є питання мовної особистості, яке набуває останнім часом психологічних, філософських, культурологічних, а також педагогічних і лінгвістичних вимірів. У мовознавстві й лінгвокультурології поняття мовної особистості окреслено й описано в працях Ю. Караулова, В. Карасика, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Ф. Бацевича, Л. Струганець та інших.

Мовна українська освіта важлива у форматі різних навчальних закладів, але особливої ваги набуває у вищій школі в ході підготовки фахівця української філології, який, як майбутній учитель, повинен бути готовий до формування мовної особистості учнів.

Поведінка мовця соціально зумовлена. Мовець перебуває в просторі мови – у спілкуванні, мовних стереотипах і значеннях, особливих смислах текстів [3, с. 7]. Однак поняття мовної особистості не обмежується власне лінгвістичними вміннями, а передбачає глибоку внутрішню культуру людини, її ціннісний потенціал. На переконання С. Єрмоленко,

мовній особистості властивий «найтривкіший українознавчий світогляд, національно-культурна самоідентифікація і мовна стійкість» [2, с. 120].

Особливо відповідальним у мовній підготовці студента-філолога є процес засвоєння основних понять лексикології, опанування лексичного матеріалу української мови. Лексика – це база формування мовної особистості. На думку дослідників, саме лексичний рівень є важливим, бо в ньому найповніше виражається національно-мовний образ світу [1, с. 12]. Від кількості засвоєного лексичного матеріалу, від його якісних характеристик і смислових ліній залежить рівень сформованості мовних умінь фахівця. Безперечно, вивчення студентами-філологами лексикології у ВНЗ – процес вторинний, адже спирається на вже здобуті в загальноосвітній школі знання та вміння. При цьому актуальним є не «перезасвоєння» лексичних одиниць, а вивчення таких, які значущі для формування мовної особистості як «узагальненого образу носія мовної свідомості, національної мовної картини світу» [4, с. 27]. Отже, пріоритетними під час вивчення лексикології повинні стати культурологічно спрямовані лексичні одиниці, адже їх використання дозволяє формувати національну культуру, виховувати особистість духовно.

Вивчення лексики української мови вимагає спеціального фактичного матеріалу, дискурсивно визначеного. Так, теоретичні аспекти лексикології є явищем загальним, і, скажімо, антоніми у всіх мовах – і слов'янських, і неслов'янських свого лінгвістичного статусу не змінюють. Питання інше: як ці одиниці, за допомогою яких прикладів і ситуацій розглянути, через які образи подати, щоб відтворити типову для мовця картину світу. У зв'язку з цим видається доречним осмислення процесу добору прикладів для аргументування певних лексичних одиниць. Джерелом такої практики є насамперед твори художньої літератури, які фіксують мовну свідомість етносу. Наприклад, протилежне сприймання дійсності відтворюють антоніми поезій Дмитра Павличка: «*Позаду зникла радість умлівіч, Попереду печаль стоїть, як ніч*». Та й самі видатні українські мовотворці, їх мовні особистості становлять надійну основу для практики виховання сучасних мовців [2, с. 122].

Формування мовної особистості відбувається й на лекціях, і на семінарах. На обох видах занять актуальною є методика формування проблемних питань і завдань. Це стимулює навчально-пізнавальну діяльність, забезпечує її успішність [5, с. 12]. Проблемна лекція з лексикології дозволяє студенту бути активним учасником навчального процесу, організовувати дискусії й брати в них участь, розв'язуючи певні проблеми й відшукуючи істинні відповіді. Наприклад, у темі «Неологізми» доречно порушити питання про статус неологізмів в українській мові й динамічні їх характеристики. Так, слово 'мрія' колись було неологізмом, і також відомо, що воно має свого автора (М. Старицький), що не є типовим для цієї групи одиниць. Подібні проблемні ситуації увиразнюють засвоєння окремих лексичних груп, а також актуалізують інформацію про мовні стереотипи, смаки, уподобання. Справді, лексика – це своєрідне «дзеркало» соціуму, у якому вербально відображаються типові ситуації спілкування й поведінка мовця. Фахівець-філолог і повинен цим «дзеркалом» послуговуватися, відчувати мовно весь навколишній світ, відтворюючи його відповідними засобами, усталеними в мові й національно в ній заґрунтовані.

Лексика української мови – це основа культури мовлення, і тому важливо, наскільки правильно мовець-філолог послуговується словами в певних культурно визначених ситуаціях. Для мовної особистості фахівця української філології, як переконана Л. І. Мацько, «особливо фахово важливим є виразний індивідуальний стиль та висока культура мовлення» [4, с. 72]. Культура мовлення – це не тільки правильне використання слів, відповідно до значення й ситуації, а й індивідуальна поведінка мовця, позиціонування його виразної особистості. Деякою мірою це визначено генетично, однак здебільшого виховується, формується, і знову ж таки за активного використання слова через призму мовотворчості письменників, публіцистів. Отже, ми приходимо до того, що навчання фахової майстерності слід здійснювати через слово, реалізоване в дискурсивних практиках різних часів – від появи нової української літературної мови й до сьогодення.

У ході лекцій з лексикології української мови, а також і семінарських занять потрібно не тільки зосереджувати увагу на засвоєнні різних філологічних теорій, а й формувати мовну особистість студента як майбутнього словесника. Формувати, у першу чергу, власним прикладом, бездоганною мовною майстерністю. Головне, прищепити любов до слова, актуалізувати яку слід за допомогою вдало дібраного ілюстративного матеріалу, у межах якого закодована мудрість і минулих поколінь, і сучасних. Доречним вважаємо, наприклад, вислови про вагу слова, мови загалом, про українську мову зокрема. І не йдеться тільки про українських авторів, які залишили нам такий спадок, а й про українські переклади світової скарбниці мудрості. Такі вислови варто включати в хід лекції, а на семінарах цей матеріал повинен бути об'єктом лексикологічного аналізу. Наприклад, доцільно залучити до практики формування мовної особистості один із висловів відомого поета Олександра Олеся: «Мова – це не просто спосіб спілкування, а щось більш значуще. Мова – це всі глибинні пласти духовного життя народу, його історична пам'ять, найцінніше надбання віків, мова – це ще й музика, мелодика, барви буття, сучасна художня, інтелектуальна і мислительська діяльність народу». Таким чином, опанування словесної творчості підвищує загальну культуру спілкування, а «словесна культура – запорука дальшого розумового розвитку, високої творчої активності» [7, с. 26]. Ця словесна культура і формується за допомогою лексики, володіння ж культурно й національно значущим, оцінним лексичним матеріалом сприяє формуванню повноцінної й повносилої мовної особистості фахівця-україніста. Отже, «чим вправніша й досвідченіша людина в мові, тим швидше, ясніше й точніше здатна вона передати потрібний зміст, найрізноманітніші відтінки й переходи думки» [7, с. 19].

Таким чином, словесна майстерність українського філолога формується з перших занять сучасної української літературної мови, а саме з вивчення лексикології, що є базою формування мовної особистості майбутнього фахівця-словесника.

Література

1. Данилюк Н. Культурологічна лексика сучасної української народної мови / Н. Данилюк // Дивослово. – 1999. – № 8. – С. 12–13.
2. Єрмоленко С. Формування української мовної особистості / С. Єрмоленко // Українознавство. – 2010. – № 1. – С.120–123.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Л. Мацько. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
5. Остапченко О. Проблемні завдання та лінгвістичні ігри у вивченні лексики української мови / Олена Остапченко // Українська мова й література в сучасній школі. – 2013. – № 2. – С. 12-14.
6. Петькун С. Мова як складова частина людської культури / С. Петькун // Українознавство. – 2009. – № 4. – С. 203–205.
7. Селігей П. Науковець і його мова / Пилип Селігей // Українська мова. – 2012. – № 4. – С. 18-28.
8. Шляхова В. Українознавчі засади сучасної мовної освіти / В. Шляхова // Українознавство. – 2009. – № 4. – С. 216–221.

УДК:371(470+571)(043)

Олейніченко Ірина
Маріуполь

ДИСКУРСИВНІ АСПЕКТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ

Психолого-педагогічні засади полікультурного виховання учнів закладені провідними вітчизняними вченими в їх численних наукових працях. Зокрема К.Ушинський підкреслював необхідність знання духовного життя інших народів. П.Каптерєв акцентував увагу на взаємозв'язку національного та загальнолюдського в педагогіці. В.Сухомлинський вважав необхідним формувати у дітей емоційно-ціннісне ставлення до людей інших національностей, Л.Виготський розкрив феномен присвоєння культурно-історичного досвіду в процесі діяльності.

Однак, вивчення проблеми полікультурного виховання в сучасних умовах передбачає узагальнення підходів до полікультурного виховання, що склалися у світовій філософській та педагогічній думці. Найбільш поширеними з них є:

- аккультураційний, де під полікультурною освітою розуміють поліетнічну освіту, пов'язану з нормалізацією стосунків між етнічно різними групами та індивідами (Ю.Босс–Нюнінг, Ю.Зандфукс, А.Соннер);
- діалоговий, що базується на діалогічності відносин різних культур, на ідеях відкритості, толерантності, культурного плюралізму, охоплює виховання культури міжнаціональних стосунків шляхом розкриття культурних досягнень інших народів та оволодіння ними (М.Бахтін, Л.Баткін, М.Каган, П.Гайденко, В.Біблер, З.Гасанов, Є.Тарасов, Ю.Сорокін, Дж.Померін, М.Хохман, М. Крюгер-Потратц);
- соціально-психологічний, який розглядає полікультурне виховання як особливий спосіб формування певних соціально-настановчих та ціннісно-орієнтованих нахилів, комунікативних та емпатійних умінь, які дозволяють випускнику загальноосвітньої школи здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, виявляти толерантність щодо їх носіїв (Дж.Бенкс, А.Джуринський, Г.Дмитрієв, В.Єршов, О.Ковальчук, І.Лощенова, В.Макаєв, М.Тайчинов) [1].

У процесі полікультурного виховання школяр проходить декілька ступенів: толерантність, розуміння та прийняття іншої культури, повага до культури й усвідомлення культурних розбіжностей.

Полікультурне виховання – це процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв [2; 5].

Полікультурне виховання забезпечує:

– на когнітивному рівні: засвоєння зразків і цінностей національної та світової культури, культурно-історичного та соціального досвіду різних держав та народів;

– на ціннісно-мотиваційному рівні: формування соціально-настановчих та ціннісно-орієнтаційних схильностей учнів до інтеркультурної комунікації та обміну, розвиток толерантності відносно інших суспільств, народів, культур і соціальних груп;

– на діяльнісно-поведінковому рівні: активну соціальну взаємодію з представниками різних культур при збереженні власної культурної ідентичності.

Полікультурне виховання реалізує принцип діалектичної єдності національного і загальнолюдського, що дає змогу людині глибоко відчувати приналежність до рідного народу і водночас усвідомлювати себе громадянином і суб'єктом світової цивілізації.

Особливістю полікультурного виховання є багатоаспектність його змісту, що сприяє дослідженню проблеми полікультурного характеру в комплексі навчальних дисциплін

гуманітарного спрямування. Кожен гуманітарний предмет робить свій внесок у здійснення діалогу та комунікації між культурами, основним чинником яких виступає мова [3].

Використання лінгвокультурологічної змістової лінії викладання предметів гуманітарного циклу допоможе учням засвоїти духовні цінності народу, мова якого вивчається, географічні та історичні реалії в їх культурно-історичному аспекті, систематизувати й закріпити лексику, що відбиває національно-культурний компонент семантики. Для реалізації цієї мети потрібно використовувати всі реальні можливості процесу навчання гуманітарних предметів.

Загальні закони мови поєднуються із різноманіттям національних і культурних відмінностей, що потребує їх розуміння, прийняття та поваги. Йдеться про інтеркультурну комунікацію як форму комунікативної культури, що характеризується адекватним взаєморозумінням двох або більше учасників комунікативного акту, які належать до різних національних культур, інтеркультурною компетентністю, толерантністю, прагненням особистості до міжнаціональної злагоди в усіх сферах спілкування [6].

Результативність інтеркультурної комунікації залежить від розуміння старшокласниками притаманних культурі провідних цінностей, а її успішність обумовлена знанням принципів комунікативної взаємодії, коректним вибором спеціальних мовних варіантів та дискурсивних стратегій, якими користуються комуніканти. У результаті оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається (мовної та концептуальної картини світу носіїв мови), у старшокласників формується сукупність здібностей до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під яким розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур.

Формування вторинної мовної особистості, завдяки чому старшокласник виявляє здібність до ефективної участі в інтеркультурній комунікації, є стратегічною метою полікультурного виховання й освіти.

Основними компонентами інтеркультурної комунікації є: *лінгвістичний* (безеквівалентні мовні одиниці, параміологічний та фразеологічний фонди мови, міфологізовані мовні одиниці, лексика повсякденного спілкування); *комунікативний* (адекватність спілкування його меті та завданням); *прагматичний* (правила та норми поведінки, прийняті у певному суспільстві); *історичний* (минуле суспільства, мова якого вивчається); *етнографічний* (особливості побуту та звичаї даного етносу); *естетичний* (художня культура, що відображає традиції народу); *етнопсихологічний* (специфіка сприйняття навколишнього світу та цінностей інших культур, національні особливості менталітету представників даної культури) [4,8].

Превалюючим у цьому процесі є емпатичний підхід, що забезпечує глибинне спілкування (В. Батіщев, Н. Крилова) – другодомінантність, яка відображає спрямованість поведінки на сприйняття значущості іншої людини.

У другодомінантності виражається орієнтованість індивіда не лише на співробітництво з іншим, а й на різні грані сприйняття іншого як індивідуальності, що породжує взаєморозуміння і довіру [9].

У світовій освітній практиці існують різні моделі полікультурної шкільної освіти, в яких враховані вимоги до змісту й організації навчально-виховного процесу в умовах полікультурності. Найвідомішими є: дидактична(ґрунтується на припущенні про те, що розуміння культури приходить із знанням історії, традицій і звичаїв, необхідним для ефективної взаємодії з її представниками), експериментальна (основа якої – переконання, що найбільше знань люди беруть із власного досвіду, наприклад, з особливого роду активності і рольових ігор-симуляцій, які створюються для того, щоб виявити проблемні ситуації при підготовці або в процесі міжкультурної взаємодії), культурно-специфічна (дозволяє учням зрозуміти принципи взаємодії з представниками конкретної культури, або – ширше – специфіку цієї культури), загальнокультурна (приводить до усвідомлення того, що існують психологічні явища (негативні стереотипи, упередження і тощо), які заважають гармонійним міжетнічним відносинам), когнітивна (робить акцент на отриманні учнями інформації про

культури і міжкультурні відмінності), емоційна (орієнтована на трансформацію установок, пов'язаних з міжкультурною взаємодією, відчуттями людей по відношенню до «інших» (від упередженості до толерантності або навіть до активної діяльності, спрямованої на розвиток близьких взаємостосунків), поведінкова (покликана формувати вміння і навички, що підвищують ефективність спілкування) [9].

Отже, полеміка навколо сутності полікультурної освіти спричинила неоднозначне її тлумачення. Полікультурну освіту трактують як особливий спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності; процес залучення юного покоління до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури; спосіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їх прагненні до миру, прогресу через культурний розвиток; модель сучасної освіти. Ми вважаємо, що Україні необхідна модель полікультурної освіти, побудована на основі компаративного аналізу світових моделей з урахуванням дидактичного, експериментального, культурно-специфічного, загальнокультурного, емоційного, поведінкового підходів.

Література

1. Багатокультурність і освіта. Перспективи запровадження засад полікультурності в системі середньої освіти України. Аналітичний огляд та рекомендації / За ред. О.Гриценка. – К.: УЦКД, 2001. – 96 с.
2. Белогуров А.Ю. Фактор поликультурности в контексте этнонациональной стратегии развития российского образования / А.Ю.Белогуров // Проблемы поликультурного образования: межд. сб. научн. ст. – Махачкала: ДГУ. – 2001. – С. 43 – 51.
3. Болгаріна В., Лощенова І. Культура і полікультурна освіта / В.Болгаріна, І.Лощенова // Шлях освіти. – 2002. – №1. – С. 2-6.
4. Васютенкова И.В. Сущностные аспекты и актуальность поликультурного образования в современных условиях / И.В.Васютенкова //Личность, общество и образование в современной социокультурной ситуации: межвуз.сб.науч.тр. – СПб.: ЛОИРО, 2007. – 574 с.
5. Голік Л. О. Полікультурна освіта в Україні / Л. О. Голік, Т. В. Клинченко, М. Ю. Красовицький, Г. І. Левченко // Завуч. – 1999. – № 29/35 (жовтень). – С. 3-4.
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – №10. – С. 3–12.
7. Кузьменко В. В., Гончаренко Л. А. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи: навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко – Херсон: РІПО, 2006. – 92 с.

УДК: 811.161.2'253:378.147

Ольховська Алла
Харків

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СИНХРОННОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Останнє десятиліття ознаменувалося зростаючою інтеграцією України до європейських та світових структур. Саме тому на сучасному етапі актуальною є підготовка висококваліфікованих фахівців у галузі перекладу (зокрема синхронного), метою навчання яких є формування перекладацької компетентності.

Проблему дослідження синхронного перекладу та методики його навчання не можна назвати достатньо розробленою. Основи теорії синхронного перекладу та методики його викладання розробили Г. В. Чернова [10] та А. Ф. Ширяєва [11], дослідження яких і досі залишаються актуальними. Цікавим та корисним з методичної точки зору є дослідження,

присвячене вивченню стратегій у синхронному перекладі [3]. Незважаючи на те, що воно проведене на матеріалі англо-російської та російсько-англійської комбінації перекладів, більшість стратегій характерні і для виконання синхронного перекладу з української мови на англійську. Існують і практичні посібники з формування навичок та вмінь синхронного перекладу, однак нам вдалося знайти такі посібники лише по відношенню до англо-російської та російсько-англійської комбінації мов [1; 7].

У нашій країні інтерес до синхронної перекладацької діяльності зростає, свідченням цього є поява праць, присвячених розв'язанню окремих питань з навчання синхронного перекладу, а саме: вивчаються головні особливості синхронного перекладу [5], а також методичні передумови формування компетентності у синхронному перекладі з використанням інформаційних технологій [4]. Однак, попри наведений список досліджень, проблема розробки методики навчання синхронного перекладу з української мови на англійську залишається досі нерозв'язаною, що робить її актуальною. Виходячи з цього, метою роботи є опис основ формування перекладацької компетентності у синхронному перекладі, що мають стати передумовою для розробки відповідної методики.

Професійний синхронний переклад – це такий вид усного перекладу, який здійснюється одночасно з одноразовим сприйняттям на слух (інколи сюди додається й зорове сприйняття «з аркуша») усного повідомлення на мові оригіналу в спеціальній кабіні, що ізолює перекладача від аудиторії та в процесі якого (в екстремальних умовах діяльності) у будь-який відрізок часу переробляється інформація чітко обмеженого обсягу [10]. Як відомо, цей вид перекладу є найважчим з усіх видів перекладу, оскільки він вимагає від перекладача одночасного виконання кількох видів діяльності, спричиняючи значне психологічне навантаження.

У науковій літературі виділяють такі види синхронного перекладу [11]: 1) синхронний переклад на слух: найрозповсюдженіший різновид, під час якого перекладач знаходиться в ізольованій кабіні, сприймає текст оригіналу через навушники та перекладає його практично одночасно з мовленням мовця, лише з невеликим відставанням. Саме цей різновид синхронного перекладу можна назвати класичним; 2) синхронний переклад з аркуша з попередньою підготовкою або без неї: у даному випадку перекладач отримує письмовий текст виступу мовця заздалегідь або безпосередньо перед виступом та виконує переклад з опорою на письмовий текст, слідуючи за мовцем та корегуючи свій переклад, у разі якщо мовець змінює текст виступу; 3) синхронне читання заздалегідь перекладеного тексту: під час виступу мовця перекладач читає підготовлений письмовий текст перекладу, підлаштовуючись до мовлення мовця та корегуючи свій переклад, у разі якщо мовець змінює текст виступу; 4) синхронний переклад у формі «нашіптування», коли перекладач («шептун») знаходиться безпосередньо поряд з людиною або групою людей, для яких він перекладає синхронно; 5) «контрольний» синхронний переклад, під час якого перекладач знаходиться в окремій кабіні, а текст оригіналу надходить через навушники. Завдання перекладача у даному випадку полягає у тому, аби перекладати текст оригіналу подумки та паралельно з цим набирати текст перекладу на комп'ютері. Виконуючи даний різновид синхронного перекладу перекладач має не відставати від мовця та якомога повніше передавати зміст тексту оригіналу. У нашому дослідженні ми зосередимо нашу увагу на класичному різновиді синхронного перекладу.

Формування компетентності у синхронному перекладі має відбуватися із врахуванням психологічного складу синхронної перекладацької діяльності. Як відомо, структуру будь-якої діяльності утворюють дії (вміння), які у свою чергу складаються з операцій (навичок) [9]. Навички по суті є оптимальним якісним рівнем виконання дій, вони належать до автоматизованих компонентів діяльності [9] та визначаються як «психічні новоутворення, завдяки яким індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психічної енергії» [8]. Умінням називають здатність ефективно використовувати навички для здійснення певної діяльності [9], в нашому випадку синхронного перекладу. Така структура перекладацької діяльності

обумовлює два типи вправ, спрямованих на формування перекладацьких навичок та подальше їхнє включення до структури перекладацьких вмінь. Зокрема обов'язковому формуванню підлягають навички та вміння специфічного орієнтування в умовах синхронного перекладу, навички та вміння пошуку й прийняття перекладацьких рішень на основі обмеженої інформації та в умовах жорсткого ліміту часу, навички й вміння говоріння одночасно з орієнтуванням у мовленні мовця та пошуком перекладацьких рішень тощо.

Оскільки синхронний переклад здійснюється за умов жорстких часових обмежень, заданого мовцем темпу мовлення, одноразовості пред'явлення відрізку промови мовцем, перекладач має володіти вмінням ймовірнісного прогнозування на рівні слів, словосполучень, речень; «відставати» від мовця на певну кількість лексичних одиниць; розподіляти увагу тощо [2]. Окрім цього формування фахової компетентності у синхронному перекладі передбачає також засвоєння певних теоретичних знань [11]. Саме тому логічно припустити, що для розвитку усіх цих вмінь та надання необхідних теоретичних знань слід виділити додатковий тип вправ, який можна назвати підготовчим. До змісту таких вправ не входить власне переклад, однак вони є необхідними, оскільки розвивають важливі для перекладача якості [6].

Перспективу наших подальших досліджень вбачаємо в розробці методики навчання синхронного перекладу з урахуванням психологічних особливостей цього виду перекладацької діяльності.

Література

1. Виссон Л. Практикум по синхронному переводу с русского языка на английский (с аудиоприложением) / Л. Виссон – М. : Р. Валент, 2002. – 200 с.
2. Гоман Ю. В. Методика обучения синхронной переводческой деятельности студентов старших курсов языковых вузов : на материале английского языка : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Гоман Юлия Валентиновна. – Санкт-Петербург, 2002. – 278 с.
3. Илюхин В. М. Стратегии в синхронном переводе (на материале англо-русской и русско-английской комбинации перевода) : дис. … канд. филол. наук : 10.02.20 / Илюхин Владимир Михайлович. – Москва, 2001. – 206 с.
4. Кириченко Т. Г. Методичні передумови формування усної перекладацької компетенції з використанням інформаційних технологій / Т. Г. Кириченко // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2010. – Вип. 17. – С. 12–19.
5. Кіщенко Ю. Головні особливості синхронного перекладу / Ю. Кіщенко // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. Серія: Філологічні науки. – 2010. – Вип. 89 (1). – С. 70–73.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В. Н. Комиссаров– М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
7. Мирам Г. Э. Курс синхронного перевода (англо-русская языковая пара) / Г. Э. Мирам, С. В. Иванова, П. В. Амплеев – Киев : Ника-Центр, 2007. – 341 с.
8. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтка]. – К. : Вища школа, 1982. – С. 98.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [в 2 т.] / С. Л. Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.; Т. 2. – 322 с.
10. Чернов Г. В. Основы синхронного перевода : [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / Г. В. Чернов – М. : Высшая школа, 1987. – 256 с.
11. Ширяев А. Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А. Ф. Ширяев– М. : Воениздат, 1979. – 183 с.

УДК: 378.147:81.111.1(043)

Підько Людмила
Маріуполь

ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ І МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ще в кінці минулого століття в світі прийшли до консенсусу відносно того, що будь-якому суспільству необхідний оновлений процес освіти для вирішення завдань XXI століття, пов'язаних з забезпеченням інтелектуальної незалежності, виробництвом і просуненням нових знань, підготовкою і формуванням відповідальних і освічених громадян і високо кваліфікованих спеціалістів, без яких не можливий ні економічний, ні соціальний, ні культурний, ні політичний прогрес. Оскільки суспільство все більше і більше потребує знань, освіта, особливо вища виступає в якості основних компонентів культурного соціально-економічного і екологічного стійкого розвитку людства. Актуальність теми пов'язана з тим, що розвиток освіти у більшості країн світу віднесено до найважливіших національних пріоритетів. В Україні також відбувається становлення нової системи освіти , орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу.

Наука і освіта сьогодні відносяться до тих соціальних інститутів суспільства, де вага високопрофесійної інтелектуальної праці надзвичайно велика і де професійна якість наукових і педагогічних кадрів має вирішальне значення.

Викладачі ВНЗ виступають однією з основних професіональних груп, на яку суспільство покладає дві, надзвичайно важливі і взаємопов'язані задачі:

1. Збереження, примноження і трансляція культурного і науково-технічного здобутку суспільства і цивілізації в цілому.
2. Соціалізації особистості на відповідальному етапі її формування, пов'язаної з отриманням професійної підготовки, яка вимагає вищого професійного рівня.

Сучасні умови розвитку суспільства заклали нові вимоги до спеціалістів, яких почали більш спрямовано готувати за різними інтегрованими програмами. Це вимагало від викладацького корпусу серйозних трансформацій. Досить гостро постали питання, якими знаннями і навичками повинні володіти викладачі, щоб навчитися на практиці використовувати отримані знання? Як організувати підготовку професіоналів в умовах , коли неможливо передбачити еволюцію професійної діяльності?

Отже, зараз в умовах глобалізації та трансформації суспільства актуальною постає проблема професійної підготовки викладача вищого навчального закладу, який відповідав би запитам і вимогам цього суспільства.

Існують різні підходи, щодо тлумачення поняття педагогічної майстерності, які включають різні критерії та компоненти.

М. І. Дьяченко і Л. О. Кандибович визначають педагогічну майстерність як високий рівень професійної діяльності викладача. Зовні воно виявляється в успішному творчому рішенні найрізноманітніших педагогічних задач, в ефективному досягненні способів і цілей навчально-виховної роботи. З внутрішньої сторони педагогічна майстерність виступає як функціонуюча система знань, навичок, умінь, психічних процесів, властивостей особистості, що забезпечує виконання педагогічних задач [1, с. 57].

Якщо акценувати увагу на професійній діяльності викладача вищої школи, то варто наголосити на тому, що дана діяльність є багатоаспектною, вона охоплює наукові пошуки, суто викладацьку діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на студентство, самовдосконалення.

Викладач вищого навчального закладу повинен розуміти, що його професійна діяльність має певні обмеження. Знань, які за його допомогою формуються в студентів, їм вистачить не на довго, тому що вони швидко застаріють. За таких обставин, місія викладача

вищої школи полягає у формуванні фундаментальних основ зі свого фаху, у сприянні розвитку студентів, їх прагненню й здатності навчатися, оновлювати знання, у формуванні вимогливості до власної діяльності і її результатів [2, с. 101]. Як слушно зазначив Р. Олдінгтон, «нічого з того, що важливо знати, навчити не можна, все, що може зробити вчитель (викладач), – це вказати стежки».

Варто наголосити, що теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача вищої школи розроблені в працях Я. А. Коменського, І. Дістервега, К. Д. Ушинського, А. С. Макаренка, О. А. Захаренка, А. І. Архангельського, І. А. Зязюна.

Сучасна парадигма вищої освіти висуває об'єктивну вимогу спеціальної підготовки викладацьких кадрів. Розвиток педагогіки і психології, інтерес до особистості та її потенційних можливостей саморозвитку, розуміння освіти як неперервного процесу, який характеризує життєдіяльність сучасної людини, спричинили підвищений інтерес до питань підготовки і перепідготовки викладачів вищої школи [3]. Для здійснення спеціальної підготовки викладацьких кадрів для вищої школи необхідно розробити її методологію, теорію і практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людинознавчих знань в області педагогіки, психології і біології, які є адекватними викладацькій діяльності [4].

Викладач має бути всесторонньо розвиненою особистістю і крім фахової інформації йому необхідно цікавитися процесами, які відбуваються в сучасному суспільстві та світі, розвивати творчі, етичні та естетичні смаки.

Отже, основними компонентами формування педагогічної майстерності та професіоналізму є: державна кадрова політика; навчально-виховний процес; педагогічні знання; психологічні знання; фахові знання; всебічний розвиток.

І лише при наявності всіх цих компонентів можна говорити про викладача – професіонала, майстра своєї справи [5].

В цілому варто зазначити, що лише сукупність таких компонентів як педагогічні, психологічні, фахові, різносторонні знання, вміння та навички, а також підтримка з боку керівництва та держави є запорукою професійного росту та формування педагогічної майстерності викладача.

Література

1. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1978. – 304 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К: Вища школа, 1997. – 422 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання [Електронний ресурс] / А. І. Кузьмінський // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – №2. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions
4. Мелещенко Т. В. Психолого-педагогічна модель викладача вищої школи та шляхи її реалізації [Електроний ресурс] / Т. В. Мелещенко. – Режим доступу: http: www.pshyh.kiev.ua
5. Педагогічна майстерність та творчість вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/

УДК: 372.881.111.1.(043)

Плінер Ольга
Маріуполь

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ТЕСТУВАННЯ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ПРОБЛЕМИ

Активний процес міжнародного спілкування, робота та навчання за кордоном вимагає не тільки професійної кваліфікації, але й знання іноземної мови для підтвердження мовної компетенції. Для бажаючих вчитися або працювати за кордоном, сьогодні існує можливість здати велику кількість міжнародних стандартизованих тестів з англійської мови як іноземної, а саме – TOEFL, TOEIC, IELTS, GRE, GMAT та ін. Основна мета даних тестів – оцінка рівня підготовки тих, для яких англійська мова не є рідною.

Слід зазначити, що тести постійно привертали увагу науковців. Найбільш вивчено тестування за кордоном (Р. Дюбуа, Г. Ченс, Д. Доббін, А. Анастазі, Г. Міллер). Менше ця проблема була розроблена у вітчизняній педагогіці. Проте за останнє десятиліття багато публікацій з проблеми тестування з'явилось в Україні (І. Булах, О. Локшина, О. Ляшенко, М. Олійник, Ю. Романенко). На думку російського вченого В. Каднєвського, у сучасному світі тести стали важливою складовою життєдіяльності суспільства. Їх універсалізм, широта застосування, високий рівень об'єктивності одержуваних результатів дозволяють говорити про тести як про феномен людської цивілізації [4].

Щодо визначення самого поняття, то слово «тестування» згадано в усіх сучасних фундаментальних і спеціалізованих словниках. У переважній більшості вказується на те, що в сучасному своєму значенні воно потрапило в українську мову з англійської «test»– випробування, проба. Проте трактування поняття кожен з словників дає по-своєму.

За соціологічним словником, тестування (англ. test - випробування, перевірка) - експерементальний метод псіходіагностики, застосовуваний в емпіричних соціологічних дослідженнях [5]. Психологічний словник тлумачить тестування як стандартизирову методику психологічного виміру, призначену для діагностики вираженості психічних властивостей або станів індивіда при вирішенні практичних завдань [2, с. 380].

Беручи до уваги педагогічний словник, тестування – це метод вимірювання результатів навчання учнів, інструментом в якому є дидактичний тест, а методом оцінювання – шкалування. Педагогічне тестування – це система завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності, що дозволяє якісно оцінити структуру і виміряти рівень підготовленості учнів і студентів. Тематичне тестування – це завдання стандартної форми, виконання якого допомагає виявити знання з певної теми, сформовані вміння та навички [1, с. 329].

Однією з найуспішніших освітніх реформ демократичної України стало введення зовнішнього незалежного оцінювання. Традиційна форма вступу (вступні іспити) була замінена на прийняття до ВНЗ абітурієнтів на основі балів, одержаних під час зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Головна мета введення зовнішнього незалежного оцінювання в Україні – це забезпечення об'єктивності при оцінці знань випускників, створення умов, за яких визначати можливість вступу до ВНЗ зможе тільки рівень знань абітурієнта, а не знайомства та гаманці.

Зовнішнє незалежне оцінювання проходить під контролем державного органу – Українського центру оцінювання якості освіти. Діяльність центру оцінювання спрямована на підготовку здійснення зовнішнього незалежного оцінювання; проведення моніторингу якості освіти; проведення соціально-психологічних досліджень та атестації педагогічних працівників; ведення реєстру осіб, які пройшли зовнішнє незалежне оцінювання; оформлення і видача сертифікатів; надання інформації про результати зовнішнього незалежного оцінювання за запитами загальноосвітніх навчальних закладів та вищих навчальних закладів [6].

Зовнішнє незалежне оцінювання проходить у формі тестів. Тестування в педагогіці відоме дуже давно. Для перевірки знань учнів тестування вперше було застосоване у Великобританії в 1864 році Дж. Фішером. The SAT Reasoning Test, стандартизований тест для вступу до коледжу в США, веде свою історію з 1901 року, коли вперше 973 абітурієнта пройшли тестування, за результатами якого приймалося рішення про зарахування на навчання до коледжу. У Радянському Союзі інтерес до тестування в педагогіці з'явився у 1926 році, тоді була розроблена й перевірена перша в СРСР система тестування для

школярів, заснована на розробках американської школи педагогіки. Сьогодні система тестування для оцінки рівня знань абітурієнтів застосовується в багатьох країнах світу: Австралії, Бразилії, Франції, Росії, Німеччині, Індії, Китаї, Ізраілі та в багатьох інших.

Історія зовнішнього незалежного оцінювання в Україні починається у 1993 році, коли був проведений експеримент – тестування в декількох школах. В 2006 році почав працювати Український центр оцінювання якості освіти, створені вісім регіональних центрів. В 2008 році проходження зовнішнього незалежного оцінювання стала обов'язковою умовою для вступу до ВНЗ. Тестування проводилося з української мови та літератури, історії України, всесвітньої історії, зарубіжної літератури, хімії, біології, фізики, математики, основ права, географії й основ економіки. В 2009 році були додані іноземні мови: англійська, французька, іспанська та німецька. Випускники могли пройти тестування з п'яти предметів, обов'язковим залишився тест з української мови та літератури [3].

Необхідно зазначити значення впровадження зовнішнього незалежного оцінювання в освітній простір України. Вплив відбувся як на зміни в суспільстві, так і на покращення системи вищої освіти та шкільної освіти. Введення ЗНО в Україні дало можливість підвищити якість освіти, насамперед через покращення умов вступу абітурієнтів до ВНЗ. Якщо абітурієнт вступає до ВНЗ на основі результатів зовнішнього оцінювання, то це забезпечує йому справедливий доступ до вищої освіти.

Сьогодні впровадження тестових технологій в освітній простір України є, з одного боку, закономірністю розвитку тестування в світі, а з іншого – нагальною потребою раціоналізації освітнього процесу.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375с.
2. Зинченко В. П. Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. – 4-е изд., расш. – М.: Высш. шк., 2003. – 456 с.
3. Історія незалежного тестування в Україні [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/test/training/5048/
4. Кадневский В. М. Тестовая культура как феномен цивилизации // Образование: исследовано в мире [Электронный ресурс] / В.М. Кадневский. – М. : OIM.RU. – Режим доступа: http://www.oim.ru.
5. Кизименко Л.Д., Бєдна Л.М. Словник-довідник соціального працівника. Львів: Видавництво Дослідницького Центру Міністерства освіти і науки України, 2000. – 68 с.
6. Український центр оцінювання якості освіти [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://testportal.gov.ua/about/

УДК: 372.881.111.1(043)

Плотникова Елена
Мариуполь,
Фризби Мартин,
Великобритания

ВЛИЯНИЕ АУТЕНТИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ СРЕДЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФИЛОЛОГОВ

В данной статье обобщен опыт организации стажировок студентов МГУ в Колледже Фризби (Великобритания) и результатом многих наблюдений за процессами, происходящими со студентами во время их общения с носителями языка. Стажировка является продолжением научно-методической работы и подтверждением на практике теоретических основ.

Известно, что перемена привычной классной аудитории и русскоязычного преподавателя, обладающего тем же социокультурным менталитетом, что и студенты, на непривычную обстановку страны изучаемого языка, требует от студентов мобилизации всех полученных раннее знаний. Вся информация, описанная в учебниках, пособиях, учебных компьютерных программах вдруг оживает на глазах стажирующихся, вовлекая их в языковую среду, где главной целью становится не только употребление заученной фразы из учебного текста, а жизненно важные цели: быть понятым в различных ситуациях, выразить свое мнение, обсудить вопрос, отстоять свою точку зрения. Эти задачи обостряют умения и навыки студентов, полученные в аудиториях, заставляют принимать адекватные решения без ожидания реакции преподавателя и оценки своих знаний.

Элемент новизны и непредсказуемости, сопровождающий стажирующихся студентов, положительно влияет на них и в корне изменяет их отношение к изучению языка и к самому языку в целом. Речевые аспекты перестают существовать в аспектах, но сливаются в единое социокультурное целое, становясь средством общения и способом познания. Искусственно создаваемые ситуации в аудиториях отходят на второй план, оставляя студента один на один с англоязычной культурой. Преодолевая культурный шок, студенты вступают в непосредственный диалог с носителем языка, пользуясь развитой речевой компетенцией и знаниями, полученными в учебной аудитории. Таким образом, теоретико-практический багаж знаний студентов становится базой для практической реализации и развития имеющихся навыков.

Обучение в Колледже Фризби, куда приезжают студенты из многих стран Европы и Азии, и с которым Мариупольский государственный университет имеет долгосрочную программу сотрудничества, подкрепленную договором, построено по принципу соединения воедино всех аспектов иностранного языка: грамматики, говорения, письма, аудирования и чтения. Целью курса является активизация всех видов речевой деятельности в естественной обстановке посредством интенсивного курса обучения в количестве шестидесяти часов в течении десяти дней. Курс предполагает знакомство с британскими средствами массовой информации, обсуждение злободневных событий, проблемных статей, знакомство с лучшими представителями английской культуры и литературы. Последующие посещения Национальной галереи и Британского музея в Лондоне, музея Фицуильяма в Кембридже усилят полученные впечатления. Неформальная дружеская атмосфера в учебных аудиториях устанавливается с первых минут общения с преподавателями Колледжа. Их цель – добиться раскрепощения студентов, дать им возможность выговориться, понять и решить свои проблемы, развить свои сильные стороны и продемонстрировать их в обсуждениях предлагаемых ситуаций, написании кратких эссе и защите своих взглядов. Преподаватели колледжа – яркие творческие личности – читают свои стихотворения на уроках, предлагают музыку для прослушивания, объясняют тексты песен, предлагают для прослушивания художественное чтение романов английских писателей, к примеру, роман Чарльза Диккенса «Дэвид Копперфилд», многие страницы которого были написаны как раз в городе Грейт Ярмуте, где находится колледж. В области грамматики внимание уделяется практической стороне употребления времен в сравнении и сопоставлении.

Немаловажен факт расположения колледжа в небольшом английском городке, где студенты могут прочувствовать образ жизни, который ведут жители страны. Наблюдения за студентами после стажировки показывают, что преодоление языкового и психологического барьеров происходит раз и навсегда. По возращению домой студенты свободнее выражают свои мысли, проявляют активный интерес в дальнейшем обучении в университете. Следует также подчеркнуть, что подобный эффект наблюдается только в тех школах, где предлагается полноценное интенсивное целенаправленное обучение с большим количеством внеурочного неформального общения с иноязычными студентами и принимающими семьями.

Приходим к выводу, что в результате стажировки и насыщенной программы пребывания в Великобритании происходит психологический сдвиг в сознании, в результате

которого студент ощущает себя по отношению к изучаемому языку не вне его, а внутри него как социокультурного явления, приближаясь тем самым к установлению с ним таких же отношений, как и с родным языком. Констатируем безусловное благотворное влияние аутентичной среды на формирование речевой компетенции, также как и на формирование мировоззренческой позиции в отношении культуры страны изучаемого языка.

УДК: 371.14

Проценко Олена
Маріуполь

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Підготовка майбутнього викладача вищого навчального закладу в сучасних умовах модернізації освіти в Україні передбачає оновлення змісту професійно орієнтованих курсів. Поряд з традиційними, усталеними поняттями студенти опановують ті поняття, що поступово вводяться в науковий обіг лінгводидактики й методики навчання окремих дисциплін. До таких термінів належать поняття педагогічного дискурсу, неоднозначно трактоване різними гуманітарними науками, де зустрічається широке й вузьке його тлумачення.

Теоретичні засади дискурсу досліджували зарубіжні й вітчизняні вчені, зокрема Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Р. Крейд, Б. Палек, М. Фуко, М. Хомський; Н. Арутюнова, М. Бахтін, О. Богданова, А. Вежбицька, В. Дем'янков, І. Ільїн, Ю. Караулов, М. Макаров, Ю. Степанов. Вивченню проблем педагогічного дискурсу присвячені роботи Л. Антонової, Т. Ладиженської, Д. Макарової, А. Михальської тощо.

Метою статті є визначення основних напрямів організації підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу до реалізації педагогічного дискурсу.

Педагогічний дискурс в соціо- і прагмалінгвістичних дослідженнях постає як соціально детермінований тип спілкування, відповідно, мовленнєва діяльність педагога – це спосіб, навчальний текст – форма (зовнішнє вираження мовленнєвого спілкування в мовному коді), а мова навчальної терміносфери – засіб, знаряддя здійснення навчально-мовленнєвої діяльності. Незважаючи на використання термінів «спілкування», «взаємодія», педагогічний дискурс характеризується як комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки викладача, що здійснюється у сфері організованого навчання й має відповідний набір інваріантних і змінних ознак: соціальних норм, відношень, ролей, конвенцій, показників інтерактивності тощо [2, с.9].

Взаємодія учасників педагогічного дискурсу здійснюється відповідно до їх статусно-рольових характеристик в різних комбінаціях агентів та клієнтів дискурса: викладач-студент, студент-студент, запрошений експерт-студент, викладач-батьки. У цьому контексті інтерес представляють основні дискурсивні вміння майбутнього викладача, а саме: вміння рефлексувати та імпровізувати, вміння прогнозувати, передбачати (антиципація), вміння ефективно слухати, запам'ятовувати, вміння проявляти емпатію, толерантність, вміння протистояти деструктивним явищам у спілкуванні (мовленнєва агресія, словесне маніпулювання, вульгаризація, жаргонізація мовлення) [1, с.40].

У процесі формування і вдосконалення означених вмінь у майбутніх викладачів, слід враховувати основні особливості педагогічного дискурсу, що представлені у таких позиціях як:

– своєрідній суспільній меті (соціалізації члена суспільства, розширенні його пізнавальних можливостей у організованому навчальному процесі);

– особливостях психологічних характеристик суб'єктів педагогічного спілкування, що виявляється в мотивації діяльності (наприклад, пов'язаної навчанням мови чи опануванням мови для подальшого становлення особистості);

– хронотопі (єдності часу й місця, які характеризують те чи інше спеціально організоване заняття);

– цінностях, притаманних цьому виду спілкування як основі формування світогляду студента (шанобливе ставлення до слова);

– жанрах педагогічної комунікації (урок, семінар, лекція, тематичний вечір, екскурсія тощо);

– своєрідних прецедентних текстах (тексти підручників, прислів'я, приказки, загадки відповідної тематики, навчальні пам'ятки, схеми мовного аналізу тощо);

– особливостях застосування педагогічних стратегій.

Доцільно зауважити, що засвоєння основних понять педагогічного дискурсу, його особливостей майбутніми викладачами спрямоване на формування їхньої професійної компетенції, насамперед вироблення вмінь оперувати базовими термінами професійно орієнтованих дисциплін, удосконалення дискурсного мовлення, умінь аналізувати тексти й модельовані комунікативні ситуації.

На думку Л. Колток вивчення майбутніми фахівцями особливостей педагогічного дискурсу сприяє інтенсифікації навчального процесу у вищому навчальному закладі, впливає на мисленнєву діяльність студента і спонукає його до майбутньої самостійної діяльності. Дослідниця виділяє основні чинники інтенсифікації навчання: підвищення цілеспрямованості професійного педагогічного навчання; посилення мотивації; збільшення інформативної місткості змісту освіти; застосування активних методів і форм навчання з прискоренням темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання комп'ютерів та інших нових інформаційних технологій [3, с.68].

Слід виділити форми роботи, під час яких формуються вміння володіти педагогічним дискурсом: дискусія, бесіди, круглий стіл, вебінар, випадок, подія, проблемна ситуація, рольова гра, які стимулюють увагу студента, змушують його замислитися та посперечатися.

Таким чином, основними напрямами підготовки майбутніх викладачів вищого навчального закладу до педагогічного дискурсу відносимо такі: формування дискурсивних вмінь викладача, опанування знаннями щодо сутності та особливостей педагогічного дискурсу, інтенсифікація навчального процесу, вибір відповідних форм роботи (дискусія, бесіда, вебінар тощо).

Література

1. Волкова Т.А. Педагогический дискурс и дискурсивно-коммуникативная модель перевода / Т.А. Волкова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 33 (248). – С. 39–41.
2. Габідулліна Алла Рашатівна Навчально-педагогічний дискурс: категоріальна структура та жанрова своєрідність : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філол. наук: 10.02.02. – «Російська мова» / Алла Рашатівна Габідулліна. – Київ, 2009. – 30 с.
3. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : дис... канд. наук: 13.00.04 / Колток Леся Богданівна. – Київ, 2009. – 189 с.

УДК: 378.147:811.111

Розумна Тетяна
Бердянськ

ПРАВИЛА УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Докорінні зміни у системі освіти України потребують принципово іншого підходу до вивчення дисципліни «Іноземна мова» у вищий школі. Сьогодні необхідні спеціалісти, які дійсно володіють іноземною мовою. Змінився і мотиваційний фон вивчення іноземної мови –

студенти хочуть володіти іноземною мовою як засобом спілкування, вони розуміють усю важливість знання іноземної мови у подальшому успішному працевлаштуванні.

Головна мета навчання – володіння іноземною мовою як засобом формування думок у сфері повсякденного та професійного спілкування. «Іноземна мова» – це єдиний навчальний предмет, в процесі оволодіння яким людина свідомо працює над культурою спілкування. Тобто, виникає ситуація, коли спілкування є засобом навчання та водночас комунікативна діяльність з іноземної мови є і найважливішою метою навчання. Викладач з іноземної мови, як ніхто інший, повинен володіти комунікативною компетенцією – здатністю встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Проблемі спілкування присвячені наукові праці Б. Ананьєва, О. Бодальова, Н. Бутенко, Д. Ельконіна, О. Киричук, Х. Лійметса, О. Леонтьєва, Б. Ломова, А. Мудрика, В. М'ясищева та інших. О. Вербицький, Ю. Ємельянов, М. Зажирко, М. Коць, Л. Петровська та інші науковці вивчали психолого-педагогічні умови та засоби розвитку комунікативного потенціалу особистості.

Необхідно зауважити, що комунікація та спілкування не є аналогічними поняттями. Комунікація – це не спілкування у всьому його комплексі та багатогранності, а лише акт спілкування – зв'язок між двома і більше індивідами, повідомлення інформації однією особою іншій. Комунікація у спілкуванні має ряд характерних рис:

- інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється і розвивається;
- кожен із тих, хто спілкується, займає активну позицію у взаємодії;
- для передачі інформації використовуються певні засоби спілкування, тобто способи кодування, передачі, переробки і розшифровки змісту спілкування;
- для спілкування використовується система вербальних і невербальних засобів передачі інформації;
- в умовах людської комунікації можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, що носять соціальний чи психологічний характер [1, с. 44].

Зміст інформації передається за допомогою мови, тобто приймає вербальну або словесну форму. При цьому частково зміст інформації викривляється або і зовсім втрачається. Г. Бройнінг сформулював дев'ять правил успішної комунікації, характерних для англійської мови, але їх можна застосовувати і до будь-яких інших мов:

1. Необхідно створювати грамотну, зрозумілу конструкцію речення. Довгі речення розуміються важко, для їх розуміння партнеру необхідно бути уважним та зосередженим, зміст питання часто зникає у підрядному реченні.

2. Краще використовувати короткі речення (8–15 слів), в яких сформульована завершена думка і немає сполучників «тому що», «що», «але», «так як». Короткі речення завжди наглядні та точні.

3. Голос є самим дієвим інструментом переконання, його виразність сприймається партнером не лише розумом, але й почуттями тому монотонність мовлення часто є причиною невдачі у комунікації.

4. Паузи, що переривають зливу слів, виконують також психологічні функції: посилюють увагу, заспокоюють, підкреслюють те, що вже було сказане, допомагають відпочити.

5. Необхідно розширювати активний словник. Якість та кількість словника посилюють вплив того, що вже було сказане. Пасивний словник (слова, які здатна фіксувати пам'ять) в залежності від рівня освіти складається з 30–50 тисяч слів. Активний словник (слова, що використовують під час спонтанного мовлення) складається з 3–12 тисяч слів.

6. Краще використовувати у мовленні дієслова, а не іменники. Дієслова надають висловлюванню наочність, а у іменників більш абстрактне е змістовне значення. Наприклад, під словами «школа», «книжка», «домівка» кожен може собі уявити відповідний предмет з конкретними індивідуальними відмінностями. Коли ж використовуються дієслова то у людській уяві формується конкретна картина. У свою чергу, прикметники можуть мати інше, нехарактерне експресивне забарвлення тому, по можливості, не треба їх використовувати.

7. Вчений рекомендує використовувати активну, а не пасивну форму дієслова тому, що в активній формі дієслово стає більш живим. Наприклад: «Я запросив його», а не «Він був мною запрошений», пасив створює дистанцію між партнерами і несе мінімальну емоційну загрузку.

8. Не треба використовувати безособові формулювання. Дистанційно та безособово діють формулювання типу «Згідно цього можна зрозуміти що», великі числа теж не призводять до необхідного результату. Умовні речення «Я би сказав», «Я повинен був» – не виражають реальної дії, а скоріше створюють дистанцію між співбесідниками.

9. Серйозна проблема виникає тоді, коли партнер не до кінця розуміє або інакше розуміє слова або зміст висловлювання, який він відповідно розширює або звужує. Чим абстрактніше поняття, тим більше інтерпретацій воно має, тому необхідно ще на початку розмови пояснити поняття, повідомив партеру, що ви конкретно під ним розумієте [2, с. 36].

Характерним для процессу комунікації є те, що ролі її учасників не можливо розділити на активні (відправник інформації) та пасивні (одержувач інформації), адже адекватна інтерпретація інформації її одержувачем зумовлює його активність, а саме передбачає необхідність зворотнього зв'язку.

Отже, вищезазначені правила успішної комунікації, ефективно впливають на процесс спілкування, створюють необхідну емоційно-психологічну атмосферу та допомагають викладачу викликати бажання у студентів вступити у комунікацію з іншою особою.

Література

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник / Н. Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
2. Суховершина Ю. В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю. В. Суховершина, Е. П. Тихомирова, Ю. Е. Скоромная – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2009. – 111 с. – (Тренинги и практикумы).

УДК: 371.68 (043)

Ромашенко Викторія
Маріуполь

КОМП'ЮТЕРНИЙ ДИСКУРС ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ БАКАЛАВРІВ ФІЛОЛОГІЇ

Чіткого та загальноприйнятого визначення «дискурсу», яке охоплювало б усі випадки його вживання, не існує, тому значення залежить від того, які специфічні аспекти його прояву хоче акцентувати автор. Найбільш широке розуміння дискурсу (фр. discours, англ. discourse, від лат. discursus «біганина вперед-назад; рух, кругообіг; бесіда, розмова»), мовлення, процес мовленнєвої діяльності; спосіб говоріння [6].

Узагальнюючи погляди на природу дискурсу і його функції, О. Л. Михальова пропонує його розуміти як «вербалізацію певної ментальності…» [2]. Таким чином, дослідження зосереджується на конкретних різновидах дискурсу, які об'єднують стилістичну специфіку і тематику (ідеологію), тобто спосіб говоріння створює предметну сферу дискурсу та відповідні їй соціальні інститути. Так виникають поняття персонального та інституціонального дискурсу, які розглядаються В. І. Карасіком з позицій соціолінгвістики. На думку дослідника, інституціональний дискурс представляє собою спілкування в заданих рамках статусно-рольових відношень, отже має такі види: політичний, дипломатичний, адміністративний, юридичний, воєнний, релігійний, містичний, медичний, діловий, рекламний, спортивний, науковий, сценічний і масово-інформаційний [6]. Виділяють також педагогічний та комп'ютерний дискурс [3, с. 200-206].

Досліджуючи педагогічний дискурс як один із видів інституціонального, А. С. Роботова зазначає, що складності виділення того чи іншого виду дискурсу пов'язані зі специфікацією знань, мовленнєвих жанрів, прагматикою різних дискурсів та не погоджується з підходом В. І. Карасіка щодо визначення учасників педагогічного дискурсу (учитель – учень) і виокремлення концепту «навчання». Натомість дослідниця пропонує розширити склад учасників і збагатити концептуальне визначення, на її думку, не можна обмежуватися тільки університетом або школою [5]. Сучасне розуміння педагогічного дискурсу зосереджується в тематичній площині і дозволяє вживати цей термін на позначення текстів з педагогіки: теоретичних, методичних, навчальних у писемній та усній формах. Разом з цим, сучасний педагогічний дискурс не мислиться без інформаційно-комунікаційних технологій, тож електронні тексти (зокрема і розміщені в мережі Інтернет) є його невід'ємною частиною.

Комп'ютерний дискурс є комплексним утворенням, адже являє собою складну комбінацію різних видів дискурсу: побутового, ділового, наукового, рекламного, політичного. До жанрів комп'ютерного спілкування відносять електронну пошту, чат, форум, електронні дошки оголошень, вебінари, комп'ютерні конференції. Ознаками комп'ютерного дискурсу є віртуальність, глобальність, гіпертекстуальність [1, с. 19].

Як вид інституціонального дискурсу, комп'ютерний дискурс включає в себе науковий, розмовний, педагогічний тощо. Отже, на перетині двох інституціональних дискурсів виникає широке поле діяльності, яке потребує всебічного дослідження. Оцінити можливості комп'ютерного дискурсу у формуванні інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології допоможе аналіз методичного та дидактичного потенціалу його жанрів.

Інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології у змістовому аспекті, на нашу думку, має інформатичну, інформаційну і комунікаційну складові. Інформаційна складова – пошук і аналіз інформації, оперування даними, створення інформації. Комунікаційна складова – створення комунікації і управління нею. Інформатична складова – знання, уміння, навички і досвід у сфері інформатики, тобто вивчення основ інформатики, обізнаність із технічними засобами і програмним забезпеченням, необхідним для успішної експлуатації комп'ютера.

Дискурс як мовлення, занурене в життя, як текст, вписаний у комунікативну ситуацію, як спілкування в заданих рамках статусно-рольових відношень тощо, поєднує в собі інформаційну і комунікаційну складові. Комп'ютерний дискурс здійснюється за допомогою комп'ютерних технологій, а отже, включає також і інформатичну складову. Таким чином, формуючи інформаційно-комунікаційну компетенцію бакалаврів філології, не можна оминути увагою комп'ютерний дискурс.

Визначимо критерії, які будуть актуальними для оперування комп'ютерним дискурсом як засобом формування інформаційно-комунікаційної компетенції: стилістичні і жанрові різновиди, правила етикету, ознаки комп'ютерного дискурсу, методичні та дидактичні можливості відносно педагогічного дискурсу.

Серед жанрів комп'ютерного дискурсу найбільше виділяється комп'ютерна конференція та вебінар. Вебконференція виконує функцію он-лайн уроку, адже надає можливість спілкування з конкретною аудиторією в реальному часі за допомогою тексів, набраних на клавіатурі, а також за допомогою голосу і відео. Як і під час аудиторного уроку, у вебконференції забезпечується візуальний контакт, інтерактивне спілкування, демонстрація наочності, графічна підтримка пояснень учителя і опитування учасників [4, с. 54-60].

Освоєння студентами технології проведення вебінарів та конференцій дає можливість розвинути вчителю-філологу всі складові ІК-компетенції. У нього покращуються навички інформатичної складової (програмне забезпечення, робота з web-камерою, інтернет-платформами), інформаційної (активне оперування інформацією в режимі он-лайн), а також комунікаційної (створення та підтримання інтернет-комунікації впродовж певного терміну –

45-60 хвилин). До того ж засвоюються правила комп'ютерного спілкування – етикету, розширюється спектр дискурсивної компетентності філологів, іншими словами, відбувається поєднання дискурсивних практик і інформаційно-комунікаційних технологій. Крім того, відбувається вдосконалення професійної компетентності – студенти засвоюють методику викладання мови і літератури за допомогою ІКТ, отримують необхідні знання, уміння, навички, а також досвід дистанційного навчання дітей.

Інші жанри комп'ютерного дискурсу у педагогічній діяльності також мають певний методичний і дидактичний потенціал, тому введення їх у канву педагогічного дискурсу є прийнятним у комплексі методів формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології.

Таким чином, процес формування ІК-компетенції бакалаврів філології поєднує два інституціональні дискурси (комп'ютерний і педагогічний). У дискурсивній компетентності філологів необхідним компонентом є комп'ютерний дискурс, що має високий методичний та дидактичний потенціал як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології Врахування взаємозв'язку дискурсивних практик і інформаційно-комунікаційних педагогічних технологій дозволить оптимізувати і активізувати процес формування ІК-компетенції, підвищити її якісний показник.

Література

1. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис.на соискание научной степени канд. филол. наук спец. 10.02.04 / Е. Н. Галичкина. – Волгоград, 2001. – 19 с.
2. Михалева О. Л. Политический дискурс: способы реализации агональности [Электронный ресурс] / О. Л. Михалева. – Режим доступа: www.rus-lang.com/about/group/mikhaleva /state2/
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография / В. И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
4. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності / С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009 – 380 с.
5. Роботова А. С. Современный педагогический дискурс [Электронный ресурс] / А. С. Роботова // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 12. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article /n/sovremennyy-pedagogicheskiy-diskurs
6. Фролкова Н. Компьютерный дискурс как разновидность институционального дискурса [Электронный ресурс] / Н. Фролкова. – Режим доступа: http://rudocs.exdat.com/docs/index-152278.html

УДК: 372.881.161.2(043)

Сарахман Олена
Маріуполь

ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ ЗАСОБАМИ РІДНОЇ МОВИ

На сучасному етапі культурного й державного становлення України особливої ваги набуває гуманітаризація середньої освіти, що передбачає удосконалення прогресивних технологій виховання молоді, диференціацію та інтеграцію навчання, оновлення науково обґрунтованої методики, спрямованої на підвищення рівня освіченості сучасного учня й удосконалення його комунікативно розвиненої особистості. Тому одним із пріоритетних питань сьогодення стає формування комунікативної компетентності школяра загалом і дискурсивного мовлення зокрема.

У комунікативно спрямованому навчанні української мови одне з провідних місць посідає оволодіння дискурсивним мовленням, тобто формування в учнів школи умінь володіти мовою.

Задля вирішення завдань дослідження звернемось до тлумачення терміну «дискурс». У соціальних науках дискурс характеризується як «формалізований спосіб мислення, який може бути маніфестований за допомогою мови, як соціальна межа, що визначає те, що може бути сказаним на певну тему». У вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці питання комунікативно-когнітивної природи дискурсу, його структуру, диференційні ознаки, специфіку функціонування розглядали такі дослідники, як Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, В. Борботько, Т. ван Дейк, А. Загнітко, І. Ільїн, О. Ільченко, В. Карасик, С. Коновець, В. Кох, О. Падучева, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, В. Різун, О. Селіванова, К. Серажим, І. Соболева, І. Штерн та ін..

Дискурс, в перекладі з латинської мови означає розмірковування (discursus). Український вчений у галузі комунікативної лінгвістики і філософії мови Ф. Бацевич акцентує увагу на комунікативній значущості у визначенні дискурсу: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, тривалий у часі процес, утілений у певній (іноді значній) кількості повідомлень; мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, друковану, паралінгвальну тощо), відбувається у межах одного чи кількох каналів комунікації, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування і є складним синтезом когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колоритом «форм життя», залежних від тематики спілкування [1, с. 42-43]».

Беручи до уваги специфіку і природу дискурсу, під дискурсивними вміннями розуміємо здатність особистості на підставі засвоєних знань і життєвого досвіду організовувати, породжувати і сприймати адекватно до означеної комунікативної ситуації певні типи дискурсів з метою досягнення успішної комунікації.

Когнітивний підхід до аналізу факторів, що впливають на побудову дискурсу, дає змогу виявити потенційні можливості щодо формування дискурсивних умінь не лише внаслідок накопиченого індивідом життєвого досвіду, під час спілкування і спостережень, а й у процесі спеціально організованого навчання.

Оскільки дискурсивні вміння розглядають як практичні вміння, необхідні для встановлення мовленнєвих контактів з іншими членами суспільства, вони передбачають здатність аналізувати ситуацію спілкування, швидко і правильно орієнтуючись в умовах спілкування; враховувати контекст комунікативної взаємодії; розуміти і сприймати співрозмовника; проектувати спілкування відповідно до вибраного типу дискурсу, визначаючи зміст і засоби для його передачі, доцільно вибираючи невербальні засоби.

Для успішного розвитку дискурсивних умінь рекомендуємо застосовувати різноманітну систему вправ у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови у загальноосвітніх навчальних закладах: репродуктивні вправи; вправи, спрямовані на удосконалення в учнів умінь зіставляти й аналізувати дискурсивне мовлення, знаходити в ньому спільне і відмінне; репродуктивно-креативні вправи; ситуативні вправи; креативні вправи тощо.

Для засвоєння й поглиблення лінгвістичних знань шкільних розділів варто застосовувати репродуктивні вправи, що мають на меті визначати тему, мету і завдання спілкування, удосконалювати вміння пояснювати лінгвістичні поняття, вжиті в мовленні, визначати ознаки цього висловлювання, «згортати» і «розгортати» його, редагувати, конструювати.

Особливу увагу слід відводити вправам, спрямованим на удосконалення в учнів умінь зіставляти й аналізувати дискурсивне мовлення, знаходити в ньому спільне і відмінне. Важливими особливостями таких вправ є правильна послідовність, чіткість, логічність створюваного мовлення, урахування норм сучасної української літературної мови, демонстрація теоретичних знань і мовленнєвої культури учня.

Серед репродуктивно-креативних вправ особливе місце займають вправи на конструювання та редагування, що сприяють самоперевірці в оволодінні учнями мовленнєвих понять, а також виробленню в них стилістичних умінь.

У ході розробки системи вправ з формування дискурсивного мовлення варто приділяти увагу редагуванню усного і писемного мовлення, що вважається одним з ефективних прийомів удосконалення власного висловлювання школярів. Активізації дискурсивного мовлення учнів сприяє редагування текстів, складених самими учнями. Воно реалізує такі завдання: формує вміння вільного оволодіння системним об'єднанням слів, доцільного слововживання, сполучення слів, словосполучень, речень за смислом відповідно до теми тексту, його стилю, типу, жанру. Вправи на редагування розвивають у школярів усне й писемне мовлення та критичне ставлення в доборі матеріалу, удосконалюють уміння працювати зі словниками, енциклопедіями, додатковою літературою.

Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу в навчанні мови повинна відбуватися з використанням у шкільній практиці різноманітних ситуативних вправ, основаних на залежності змісту й мовленнєвого оформлення висловлювань від мовленнєвої ситуації. Такі вправи розвивають в учнів уміння вільно, комунікативно виправдано використовувати мовні засоби, спонукають їх до спілкування в умовах звичайного мовленнєвого дискурсу. Ситуативні вправи мають не тільки навчальний та розвивальний потенціал, але й виховний, оскільки сприяють підвищенню культури мовленнєвого спілкування школярів, удосконалюють їх мовне чуття.

Для успішного розвитку мовленнєвої компетенції учнів важливим є застосування креативних вправ. Вони мають здебільшого дослідницький характер і передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання складних або проблемних завдань. Одне з основних завдань креативних вправ – визначити рівень засвоєння учнями мовленнєвих понять, що забезпечує активізацію когнітивних чинників із розвитку мовлення. Це сприяє активному сприйманню, глибокому розумінню й подальшому продукуванню висловлювань. Позитивним результатом креативних вправ стають сформовані у процесі роботи з дискурсивним мовленням такі уміння й навички: вироблення в учнів мовного чуття, вміння стилістично диференціювати усне і писемне, діалогічне й монологічне мовлення, цілеспрямовано підходити до вибору мовних і мовленнєвих засобів власного висловлювання, продукувати чуже мовлення, трансформувати й редагувати його, докладно конструювати власні висловлювання, аргументовано доводити свою думку, переконувати, дотримуватися мети і завдань спілкування, передбачаючи його кінцевий результат.

Використання запропонованої системи вправ забезпечує розвиток комунікативних навичок учнів школи в роботі з дискурсивним мовленням, що є не лише передумовою успішної навчальної діяльності, а й подальшого професійного зростання особистості. Таким чином, у забезпеченні комунікативно-діяльнісного навчання рідної мови в загальноосвітньому навчальному закладі особливе місце займають дискурсивні уміння, які формують готовність особистості адекватно діяти в різноманітних конкретних комунікативних ситуаціях.

Література

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації/ Ф. С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – М. : Высшая школа, 1993. – 320 с.
3. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–7.
4. Пентилюк М. Концепція комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15–20.

5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
6. Сидоров Е. В. Онтология дискурса / Е. В. Сидоров. – М. : Наука, 2008. – 304 с.

УДК: 373.21 (47)

Семенова Альона
Маріуполь

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Початкові спроби осягнення витоків суспільного дошкільного виховання на українських землях припадають на перші десятиріччя XX ст. Вони представлені в науковому доробку А.Животка, С.Русової, С.Сірополка.

Перші дитсадки в Україні були започатковані наприкінці XIX ст. з ініціативи й на кошти приватних осіб та педагогічних товариств. Спроби прогресивної педагогічної громадськості домогтися від царського уряду введення дитячих садків до системи державної освіти та державного фінансування успіху не мали.

В січні 1918 р. відділ дошкільного виховання вніс пропозицію «підняти питання про загальне обов'язкове дошкільне виховання дітей і провести це законодавчим порядком», що фактично і було зроблено. В оформленні суспільного дошкільного виховання як рівноправної ланки в системі народної освіти стала ухвала на початку 1919 р. Радою Міністрів УНР Закону «Про надання прав державної служби співробітникам позашкільної освіти і дошкільного виховання». За ним різні категорії дошкільних працівників (завідувачі відділів, інструктори різних рівнів, керівники дошкільних закладів) прирівнювалися до відповідних категорій працівників початкової, середньої і вищої школи.

У складі створеного Центральною Радою ще в серпні 1917 р. Генерального секретарства народної освіти (з 8 січня 1918 р. – Міністерство народної освіти) був відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Очолила цей відділ С. Русова, відома українська громадська діячка, педагог. Зважаючи на вікові особливості дошкільнят, вона ставить питання про єдність родинного й суспільного виховання. Умови дитячого садка мають бути наближені до умов рідної домівки.

С. Русова очолювала департамент позашкільної освіти в Міністерстві освіти УНР доби Директорії. 1917 р. заснувала перший український дитячий садок. В цей час розробила план розвитку дошкільного виховання України, схвалений міністром освіти Іваном Огієнком.

Дитсадки в Україні, як і всі інші навчально-виховні заклади, були російськомовними, далекими від української культури, духовного життя українського народу за змістом виховання і навчання. Перші дошкільні заклади, як самостійні навчально-виховні установи особливого типу, виникли в Україні тільки у XIX столітті. Є відомості, що у Полтаві в 1839 р. було відкрито притулок, куди приймали дітей безоплатно від 3 років. У цьому притулку діти перебували з 7 години ранку до 21 години влітку, а взимку з 7 години до 20 години.

Перший дитячий садок у Києві було організовано 1 вересня 1871 р. Його відкрили сестри Ліндфорси – Марія і Софія (пізніше за чоловіком Русова – видатна українська діячка в освітній справі) [1, с. 9-12]. В ньому виховувалися діти з українських інтелігентських родин, і був він водночас осередком національної культури України.

Київ став центром дошкільної роботи в Україні, оскільки там діяли різноманітні товариства та організації, а саме: Товариство народних дитячих садків, Фребелівське товариство, різноманітні ліберально-філантропічні організації. Метою їхньої діяльності була боротьба з бездоглядністю дітей, дитячі заклади були двох типів: платні для заможних верств населення і безплатні – для бездоглядних дітей з бідних сімей, які повністю чи частково утримувались на кошти товариств і організацій. Відсутність державного фінансування

свідчила про те, що дитячі садки як суспільно-виховні заклади приживалися дуже важко, відкривалися повільно, а кількість їхня була незначною.

У Західній Україні питання про організацію дошкільного виховання вперше порушила Н. Кобринська на жіночому вічі у Стрию в 1891 р. Того ж року з ініціативи священика К. Селецького в селі Жужілі Сокальського повіту був організований перший на Галичині дитячий садок. З ініціативи Н.Кобринської в 1900 р. у Львові було організовано товариство «Руська Захоронка», що пізніше стало називатися «Українська захоронка». В 1902 році це товариство відкрило перші дитячі садки у Львові. З того часу і почало розвиватися в Галичині дошкільне виховання. Організація захоронок у селах і містах приносила велику користь, допомагала працівникам у вихованні дітей, особливо сільським жінкам під час літніх польових робіт [2].

В 90-х роках XIX ст. в Україні дитячі ясла почали відкривати земства. Спочатку ці установи відкривались переважно на час літніх робіт, а згодом вони стали працювати протягом року. Наприклад, Полтавське губерніальне земство відкрило дитячі ясла у 1897 р. Однак, діяльність земств у зазначеному контексті була епізодичною. Причина цього криється в суворій регламентації діяльності зеиств постановами волосних, повітових та губернських земських зібрань, недооцінювалось значення виховання дітей дошкільного віку.

Кінець XIX - початок XX ст. – це період розвитку та формування системи суспільного дошкільного виховання в Україні. Цей час характеризується відкриттям народних дитячих садків для різних верств населення з ініціативи і на кошти приватних осіб та педагогічних товариств. Прогресивна педагогічна громадськість вимагала від царського уряду введення дитячих садків у державну освітню систему, надання їм державного фінансування. Проте ці зусилля були марними – Міністерство народної освіти обмежувалося обіцянками у справі розвитку дитячих садків.

Тільки з поваленням царизму для українського народу відкрилась можливість приступити до будівництва дошкільних установ – дитячих садків, майданів, клубів – на ґрунті національного оточення дитини: рідної мови, пісні, гри. У містах і селах почали відкриватися ці установи на кошти міських та сільських громад. В перші роки після революції радянський уряд постійно приймав постанови, які істотно впливали на структуру органів управління народною освітою.

Отже, при активному сприянні держави до кінця 1921 р. основним типом дошкільних закладів став дитячий садок з безперервною річною роботою і перебуванням у ньому дітей, залежно від умов роботи матерів, протягом 7, 9 та 12 годин. Велика частина дитячих садків утримувалася на кошти держави і лише окрема – на кошти підприємств та господарських організацій. Крім дитячих садків, існували інші форми суспільного дошкільного виховання: дитячі літні та зимові майданчики, дошкільні групи, вечірні дитячі кімнати при пунктах ліквідації безграмотності в клубах. Відкривалися також дитячі садки і дитячі сезонні майданчики в селах, що надалі набули розвитку [3,с. 168-219].

.

Література

1. Бондар А. З історії розвитку дошкільного виховання / А. Бондар // Дошкільне виховання. – 1966. – № 11. – С. 9-12.
2. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в реґіоні. – Хмельницький: Поділля, 1997. – 384 с.
3. Бондар Олександра Владиславівна. Становлення і розвиток системи дошкільного виховання в УРСР (1919-1933 рр.) : Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2005. – 219 арк.

УДК: 37.01

Стьопін Максим
Маріуполь

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ЯК РІЗНОВИД ПЕДАГОГІЧНОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ

Всесвітня комп'ютерна мережа Інтернет має велику цінність для реалізації найрізноманітніших завдань у навчанні англійської мови як іноземної. За своєю сутністю Інтернет – одне з найважливіших джерел поточної інформації, яку дуже важко знайти в традиційному підручнику або навчальному посібнику. Різні Інтернет-ресурси, освітні програми, створені на основі Інтернет, широко використовуються в так званому Інтернет-дискурсі.

У сучасній науці існує декілька визначень поняття «дискурс». В деяких працях вітчизняних лінгвістів (В. І. Карасик, Н. Д. Арутюнова) існує традиція трактувати поняття «дискурс» як «вербалізовану діяльність, яка реалізується в цілісному мовному творі, що містить не тільки лінгвістичні, але й екстралінгвістичні компоненти».

На думку В. І. Карасика, з позиції соціолінгвістики дискурс може бути двох типів: персональний (особистісно-орієнтований) та інституційний. В персональному дискурсі мовець виступає як особистість, в ньому відображається багатство його внутрішнього світу. В інституційному дискурсі особистість виступає як представник певного соціального інституту [1, с. 12].

Розглядаючи педагогічний дискурс, слід зазначити, що в ньому представлені як особистісно-орієнтований так і інституційний типи. Основою даного дискурсу є спілкування в межах статусно-рольових відносин.

Різновидом педагогічного Інтернет-дискурсу можна вважати дистанційну освіту. Позитивною рисою даної педагогічної взаємодії є той факт, що в результаті спілкування в Інтернеті зростає аудиторія, яку навчають, та колектив, який навчає. Крім того, завдяки інтерактивним властивостям Інтернету можливим є широке спілкування великої кількості учнів з великою кількістю викладачів.

Дистанційне навчання включає в себе сучасні форми й методи конструювання та відображення змісту навчання, елементи модульного та комп'ютерного навчання, теорії та практики, самостійної роботи студентів, застосування у навчанні сучасних інформаційних технологій, комп'ютерів, телекомунікацій і є цілеспрямованим інтерактивним процесом взаємодії студентів та викладачів-модераторів. До переваг дистанційного навчання відносять асинхронність, доступність інформації, зменшення соціальної дистанції.

Ключовим елементом побудови дистанційного навчання сьогодні є інтерактивні мультимедійні навчальні курси, розміщені на спеціалізованих сайтах або порталах, що забезпечують нормальну підтримку, як учбового процесу, так і контролю за процесом навчання [2, с. 39].

Найважливішим аспектом проведення дистанційного навчання є забезпечення методичної підтримки слухачів. Сучасне дистанційне навчання надає ряд інструментів, які можуть бути використані при проведенні навчання: відеоконференції, форуми, чати (від англ. chat – бесіда), блоги (від англ. web log – інтернет-журнал, щоденник).

Вищезазначені інструменти використовуються не лише для організації спілкування викладача зі студентами, але і для спілкування студентів між собою.

Деякі науковці, такі, як А. Є. Войськунський, О. П. Белінська, О. Є. Жичкіна, І. С. Шевченко, зазначають, що Інтернет-комунікація має наступні можливості для формування полікультурної мовної особистості в процесі навчання іноземних мов:

1) «всесвітня павутина» сприяє знищенню кордонів, що дозволяє здійснювати реальну полікультурну комунікацію, надаючи можливість як групової, так і міжособистісної взаємодії для вивчення певних питань;

2) відсутність психологічного ризику за рахунок віртуального характеру комунікації дозволяє студентам відкрито реалізовувати себе, використовувати різні мовні та мовленнєві засоби, розробляти й випробовувати на практиці різні комунікативні стратегії;

3) можливість конструювання власної ідентичності та зміна способів самопрезентації в середовищі Інтернет, що позитивно відображається на розвитку творчого підходу до мови, за допомогою якого відбуваються процеси самоактуалізації мовної особистості;

4) знижена чутливість емоційної взаємодії позитивно впливає на розвиток лінгвістичного компоненту полікультурної мовної особистості, тому що в цьому випадку актуальною стає проблема свідомого та ретельного відбору мовних та мовленнєвих засобів для досягнення комунікативної мети в ситуації практичної відсутності засобів комунікації [3, с. 18].

Вітчизняна наука ще тільки починає розглядати процес навчання за допомогою Інтернет-комунікації, але, тим не менш, вже зараз можна говорити про наявність дидактичних переваг, які роблять педагогічний Інтернет-дискурс привабливим для застосування в практиці викладання іноземних мов. До них можна віднести гнучкість, швидкість, поєднання інформаційної та комунікативної складових, особистісна орієнтованість, можливості співпраці, які сприяють активному формуванню знань у студентів через самостійну роботу та колективне обговорення, розвивають та вдосконалюють інтелектуальні вміння, продуктивне та творче мислення, а також дозволяють активно формувати професійні та соціальні навички майбутніх фахівців.

Література

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М., 2004. – 264 с.
2. Коваль Т. І. Інформаційні технології у педагогічній освіті викладача вищого навчального закладу / Т. І. Коваль // Матеріали виїзного засідання наукової школи з проблем творчості і технологій у неперервній професійній освіті (Хмельницький, 14-16 травня 2009 р.): Наукове видання / За ред. С. О. Сисоєвої. – Хмельницький, 2009. – С. 38-62.
3. Халяпина Л. П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: автореф. на соискание уч. степени доктора наук / Л. П. Халяпина. – СПб, 2006. – 48 с.

УДК: 371(477.7)(043)

Шурдова Оксана
Маріуполь

СИСТЕМА ОСВІТИ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Протягом другої половини XIX – початку XX ст. в освітньому просторі Півдня України відбувалися значні зміни, пов’язані з реформаторською політикою уряду, суспільно-педагогічним рухом громадськості, інтенсивними еміграційними процесами в регіоні. Ці зміни мали як загальноімперський, так і регіональний характер. Комплекс зазначених вище перетворень обумовив розподіл процесу становлення й розвитку освіти регіону на окремі історичні періоди, що мали і специфічні особливості.

О.Білецьким визначено чотири етапи становлення й розвитку освіти в регіоні:

- перший етап – 1861-1874 рр. – характеризується переважанням церковно-парафіяльних та повітових училищ у системі освіти та остаточним визначенням мети й завдань школи;

- другий етап – 1874-1890 рр. – відзначається різким збільшенням кількості підвідомчих навчальних закладів (училищ, шкіл грамоти, початкових шкіл для іноземних колоністів (греків, німців));
- третій етап – 1890-1908 рр. – характеризується значним пожвавленням діяльності земств, за сприяння яких на території регіону з`явився принципово новий тип сільської елементарної школи, а також стрімке поширення приватних та громадських навчальних закладів;
- четвертий етап – 1908-1917 рр. – характеризується суперечливістю розвитку освіти, що мала прояв у піднесенні рівня освіти у народних училищах, посиленням змістовності, фундаментальності в організації освіти з одного боку та, з іншого, соціально-політичними суперечками, зокрема у питанні навчання української мовою в українських школах [1].

Таким чином, в основу розподілу досліджуваного періоду на зазначені вище етапи О.Білецьким покладено кількісні та якісні зміни, що відбулися в освітньому полі Півдня України.

В основу періодизації розвитку освіти, наведеної у дисертаційному дослідженні М.Мінц покладено особливості діяльності початкових навчальних закладів. Дослідник виокремлює наступні історичні етапи:

1. Дореформений період (1800-1861 рр.), що характеризувався переважаючим функціонуванням парафіяльних шкіл.
2. Період становлення нової системи початкової освіти під дією реформ 1864 та 1874 рр. (60 -70-ті рр. XIX ст.), для якого характерним є підсилення уваги уряду до діяльності освітніх установ, утворення нових контролюючих структур, виникнення й успішне функціонування міських та земських шкіл, а також шкіл грамоти.
3. Період зміни освітньої політики уряду в бік згортання демократичних процесів в освіті та активного опору земств зазначеній політиці. Цей період характеризується суперечливими тенденціями: зростанням чисельності учнів початкових шкіл та зміна їх соціального складу (переважання дітей селян та солдатів), розквіт діяльності німецьких колоністських, єврейських, болгарських навчальних закладів, слабкий матеріальний стан навчальних закладів, відсутність підготовлених учителів, низький рівень грамотності серед населення [3].

Періодизація розвитку освіти Півдня України досліджуваного періоду, наведена у працях І.Задерейчука, побудована на іншому принципі, - в її основу покладено особливості освітньої теорії та практики німецьких і менонітських колоністів, що складали вагому частину населення поліетнічного регіону. Він виокремлює наступні етапи:

1.Період становлення й розбудови освітньої системи в німецьких колоніях Півдня України, що характеризується підпорядкованістю колоніальних навчальних закладів Міністерству державного майна й Міністерству внутрішніх справ Російської імперії (1789-1881 рр.).

2.Період підпорядкування німецьких навчальних закладів Міністерству народної освіти, що характеризується розквітом освітньої системи, виникненням та бурхливим розвитком різнорівневих навчальних закладів (елементарних та професійних шкіл, центральних училищ, навчальних закладів для жінок та для осіб з особливими потребами (глухонімих) (1881-1914 рр.).

3.Період кардинальних змін освітньої політики уряду щодо німецьких переселенців, пов’язаних з участю Росії у першій світовій війні, що виявилися у суттєвих обмеженнях німецької освітньої автономії, нищівному посиленні асиміляційних процесів [2].

Схожа періодизація пропонується у дисертаційному дослідженні О.Правдюк «Освіта менонітів у контексті культурного розвитку Півдня України (XIX - 20-ті роки XX ст.)». За основу розподілу процесу розвитку освіти менонітських спільнот на території Півдня України дослідниця взяла комплекс чинників, серед яких:

- специфіка діяльності навчальних закладів як складових освітньої системи менонітів (їх утворення, функціонування, зміст освіти, переважаючі форми та методи навчання й виховання);
- особливості підготовки та діяльності педагогічних кадрів;
- підпорядкованість навчальних закладів та вплив на них державної освітньої політики;
- зміни в освіті менонітів під впливом асиміляційних процесів;
- діяльність менонітських вчених та просвітителів, що суттєво впливала на характер розвитку педагогічної теорії та практики.

Відповідно комплексу зазначених вище критеріїв О.Правдюк виокремила наступні періоди розвитку освіти й педагогічної думки менонітських колоній Півдня України:

1. 20 – 40–і роки XIX ст. Характерними рисами зазначеного періоду є упровадження уніфікованого змісту освіти у школах, введення у навчальний процес навчальних закладів різних типів підручників та посібників єдиного зразка, створення органів управління освітою в колоніях, виокремлення середньої ланки загальної освіти, виникнення та зміцнення навчальних закладів спеціальної та професійної освіти у колоніях (комерційні, сільськогосподарські училища, школи для глухонімих).

2. Друга половина XIX – початок XX ст. Надзвичайно складний та довготривалий період, характерними рисами якого є функціонування структурованої системи освіти у менонітських колоніях, удосконалення змісту навчання та методики викладання через організацію педагогічних конференцій та з'їздів, започаткування полікультурного педагогічного діалогу між менонітами та прогресивними педагогами - українцями та представниками етносів Півдня України.

3. 20-ті роки XX ст. Період поступового занепаду менонітської системи в умовах соціокультурної кризи у суспільстві: активні асиміляційні процеси у регіоні; русифікація освіти; еміграція німців під впливом соціально-політичних чинників [4].

Зазначене вище дозволяє стверджувати відсутність єдиної точки зору сучасних науковців щодо періодизації розвитку освіти Півдня України XIX –початку XX ст., що обумовлено умовами становлення та розвитку різноманітних автономних систем освіти численних етнічних та конфесійних спільнот регіону.

Література

1. Білецький О. Розвиток приватної початкової освіти у Катеринославській губернії (друга половина XIX – початок XX століття) / О. Білецький // Рідна школа. – 2004. – №3. – С.68-70.
2. Задерейчук І. П. Розвиток системи освіти в німців на Півдні України 1789 – 1938 рр.: дис. …кандидата істор. наук: 07.00.01 / Задерейчук Іван Панасович.–К., 2000.- 245 с.
3. Мінц М. О. Початкова освіта першої половини XIX ст. на території Херсонської губернії / М. О. Мінц // Південний архів: зб. наук. праць.- Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2006. – Вип. 22. — С.232–237. – (Серія: Історичні науки).
4. Правдюк О. В. Освіта менонітів у контексті культурного розвитку півдня України (XIX – 20-ті рр. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Правдюк Ольга Володимирівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.

АВТОРИ ЗБІРНИКА

Аполонова Лілія Андріївна	викладач Запорізького національного університету
Алексєєва Лариса Олександрівна	к.пед.наук, доцент кафедри загального мовознавства та слов'янської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Андрієвська-Герланець Раїса Миколаївна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач комунального дошкільного навчального закладу комбінованого типу (КДНЗКТ) «Ясла-садок №156 «Дельфінятко» Управління освіти Маріупольської міської ради
Балабан Олена Олександрівна	к.філол.н., доцент кафедри англійської філології МДУ
Бассай Світлана Миколаївна	аспірант Запорізького національного університету
Беланович Елена Владимировна	ст. преподаватель, Минский государственный лингвистический университет (Республика Беларусь)
Белова Ольга Владиславовна	д.филол.н., профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения РАН (Россия)
Бессонова Людмила Александровна	к.филол.н., доцент кафедры культуры речи и межкультурных коммуникаций Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Республика Беларусь)
Тарасова Наталья Викторовна	к.филол.н., доцент кафедры культуры речи и межкультурных коммуникаций Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Республика Беларусь)
Білоконенко Людмила Анатоліївна	к.філол.н., доцент, докторант Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара
Богданова Юлія	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Бочкарева Нина Станиславна	д.филол.н., профессор кафедры мировой литературы и культуры Пермского государственного национального исследовательского университета (Россия)
Бумбур Юлія Миколаївна	к.філол.н, доцент, зав. кафедри англійської філології МДУ
Frisby Pamela	Frisby's College (Great Britain)
Бушев Александр Борисович	д.филол.н., профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин филиала ФГБОУ «Санкт-

	Петербургский государственный инженерно-экономический университет» г. Тверь (Россия)
Варламова Ганна Олександрівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», вихователь-методист дошкільного навчального закладу № 141
Васильєва Наталія Борисівна	ст. викладач кафедри англійської філології МДУ
Верховцова Ольга Михайлівна	ст. викладач Київського національного авіаційного університету
Вишник Олена Олександрівна	ст. викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Волкова Валентина Борисівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», директор Маріупольської спеціалізованої школи ІІ-ІІІ ступенів із спортивними класами № 62 Управління освіти Маріупольської міської ради
Волкова Наталія Петрівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», заступник директора з виховної роботи ЗОШ № 53 Управління освіти Маріупольської міської ради
Волчанська Ганна Василівна	к.філол.н., доцент кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка
Чорна Олена Олегівна,	викладач кафедри перекладу та загального мовознавства Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка
Врубель Олександр Олександрович	магістрант кафедри загального мовознавства та слов'янської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Вусик Ганна Леонідівна	к.філол.н., доцент кафедри загального мовознавства та слов'янської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Вялкова Валентина Георгіївна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач Кальчикським яслі-

	садом №7 Володарського району Донецької області
Гавенко Олена Сергіївна	асистент кафедри італійської мови, літератури та культури МДУ
Ганжело Світлана Миколаївна	асистент кафедри німецької філології МДУ
Гоголь Наталія Валеріївна	к.пед.н., доцент кафедри української і зарубіжної літератури Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
Гоменюк Олена Олегівна	аспірантка кафедри української мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Гонтарєва Ганна Іванівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», вихователь-методист ДНЗ №151 Управління освіти Маріупольської міської ради
Грузевич Наталя Іванівна	ст. викладач кафедри англійської філології МДУ
Гуляр Тарас Богданович	аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка
Дабло Любов Григорівна	аспірант кафедри культурології та інформаційної діяльності МДУ
Даниленко Оксана Сергіївна	асистент кафедри німецької філології МДУ
Данукало Наталя Григорівна	ст. викладач кафедри іноземних мов Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Дорменєв Віктор Стефанович	ст. викладач кафедри німецької філології МДУ
Дребет Віктор Васильович	к.філол.н., доцент, докторант кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
Дуброва Оксана Володимирівна	к.філол.н., доцент кафедри романо-германської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Євстратова Ольга Володимирівна	асистент кафедри англійської філології МДУ
Євченко Віра Володимирівна	к.філол. наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації ННІ іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка

Єрьоміна Анастасія Олегівна	методист факультету іноземних мов МДУ
Жигула Олена Олександрівна	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Задорожна-Княгницька Леніна Вікторівна	к.пед.н., доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ
Зьома Наталія Олександрівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», директор Маріупольської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 10 Управління освіти Маріупольської міської ради
Кажан Юлія Миколаївна	к.пед.н., ст. свикладач кафедри німецької філології МДУ
Кеба Дарія Олександрівна	аспірантка кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам′янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Кеба Олександр Володимирович	д.ф.н., профессор, зав.кафедри германських мов і зарубіжної літератури, проректор з наукової роботи Кам′янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Кеба Тетяна Василівна	к.ф.н., доцент кафедри англійської мови Кам′янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доцент
Кобиленко Наталя Костянтинівна	ст. викладач кафедри грецької філології МДУ
Копчак Маріанна Миколаївна	асистент кафедри іноземних мов факультету міжнародних відносин Львівський національний університет імені Івана Франка
Коргун Ольга Вікторівна	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Корольов Ігор Русланович	к.філол.н., доцент кафедри загального мовознавства та класичної філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Короткова Юлія Михайлівна	к.пед.н., доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ
Кремінь Тарас Дмитрович	к.філол.н., доцент, докторант кафедри української та зарубіжної літератури і методики навчання імені М.М.Максимовича ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Куца Оксана Ігорівна	аспірант кафедри теорії і практики перекладу Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
Кучер Людмила Вікторівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», директор ЗОШ І-ІІІ ступенів №15 Управління освіти Маріупольської міської ради
Левченко Анастасія Віталіївна	асистент кафедри англійської філології МДУ
Левчук Тетяна Анатоліївна	аспірантка кафедри германських мов та зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
Леміш Наталія Євгенівна	к.філол.н., доцент, докторант кафедри зіставного мовознавства та теорії і практики перекладу Київській національний лінгвістичний університет
Мачинська Наталія Ігорівна	к.пед.н., доцент; професор кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ
Михайліченко Лілія Леонідівна	ст. викладач кафедри англійської філології МДУ
Мірзагалієва Кристина Ізгаліївна	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Монахова Тетяна Василівна	к.філол.н., доцент, докторант кафедри української мови Національного університету «Києво-Могилянська академія»
Морєва Галина Георгіївна	к.філол.н, доцент, завідувач кафедри німецької філології МДУ
Кожухова Галина Оревівна	ст. викладач кафедри німецької філології МДУ
Мороз Оксана Анатоліївна	к.філол.н., доцент кафедри української філології МДУ
Назаренко Надія Іванівна	к.філол.н., доцент кафедри англійської філології МДУ
Негрівода Олена Олексіївна	к.пед.н., викладач кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов ДВНЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського»
Ніколаєнко Віктор Володимирович	асистент кафедри німецької філології МДУ
Олейніченко Ірина Володимирівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ спеціальність «Управління навчальним закладом», вчитель ЗОШ № 59 Управління освіти Маріупольської міської ради

Олійник Сергій Валерійович	к.філол.н., доцент кафедри англійської філології МДУ
Ольховська Алла Сергіївна	ст. викладач кафедри теорії та практики перекладу англійської мови факультету іноземних мов Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна
Петренко Оксана Василівна	асистент кафедри німецької філології МДУ
Підько Людмила Василівна	ст. викладач кафедри англійської філології МДУ
Плінер Ольга	студентка ОКР «Магістр» МДУ спеціальності «Мова та література (англійська)»
Плотнікова Олена Валеріївна	ст. викладач кафедри англійської філології МДУ
Мартін Фрізбі	директор коледжу Фрізбі (Великобританія)
Покляцька Катерина Анатоліївна	магістр 2-го року навчання Інституту журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Полякова Алла Анатольевна	к.филол.н, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Черниговского государственного института экономики и управления ЧГИЭУ
Пономаренко Ольга Володимирівна	к.філол.н., доцент, докторант кафедри іспано-італійської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Яковенко Наталя Леонідівна	д.іст.н., професор кафедри міжнародних організацій і дипломатичної служби Інституту міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, професор
Постоєва Лілія Сергіївна	аспірант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ
Правдюк Ольга Владимировна	ст. преподаватель кафедры иностранных языков, филиал Московского государственного университета им. М. Ломоносова (г. Севастополь)
Проценко Олена Борисівна	к.пед.н., доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ
Рибалка Ірина Сергіївна	асистент кафедри англійської філології МДУ
Розумна Тетяна Сергіївна	ст. викладач кафедри романо-германської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету

Романенко Лідія Валеріївна	к.філол.н., доцент кафедри української філології МДУ
Ромашенко Вікторія Євгенівна	аспірант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ
Рохман Яна Вадимівна	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Сабадаш Юлія Сергіївна	доктор культурології, професор, зав. кафедри італійської мови, літератури та культури МДУ
Сарахман Олена Степанівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», директор Маріупольської ЗОШ І-ІІІ ступенів № 55 Управління освіти Маріупольської міської ради
Сардарян Каринна Гамлетівна	к.філол.н., доцент кафедри української філології МДУ
Святна Олена Олександрівна	асистент кафедри англійської філології МДУ.
Семашко Тетяна Федорівна	к.філол.н., доцент кафедри української філології МДУ
Семенова Альона Леонідівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», музичний керівник ДНЗ №155 Управління освіти Маріупольської міської ради
Сердюк Алла Михайлівна	к. філол. н., доцент, завідувач кафедри загального мовознавства та слов'янської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Сєнічева Ольга Анатоліївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального мовознавства та слов'янської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Соколова Ірина Володимирівна	д.пед.н., професор, зав. кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, декан факультету іноземних мов
Стахієва Наталя Володимирівна	аспірантка кафедри культурології та інформаційної діяльності МДУ
Стефаніц Марія Геннадіївна	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Стьопін Максим Григорович	ст. викладач кафедри англійської філології МДУ
Сукаленко Тетяна Миколаївна	к.філол.н., доцент кафедри української словесності та культури Національного університету державної

	податкової служби України;
Жежеря Олена Сергіївна	студентка Національного університету державної податкової служби України
Сухова Марія Андріївна	магістрантка спеціальності «Переклад» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
Табункина Ирина Александровна	к.филол.н., ст. преподаватель кафедры мировой литературы и культуры Пермского государственного национального исследовательского университета (Россия)
Тищенко Єлизавета Анатоліївна	студентка ОКР «Магістр» МДУ спеціальності «Мова та література (англійська)»
Тімоніна Анна Юріївна	асистент кафедри англійської філології МДУ
Ткаченко Анатолій Олександрович	д.філол.н., професор кафедри теорії літератури та компаративістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Тодурова Марія Володимирівна	студентка ОКР «Магістр», спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Федорова Юлія Геннадіївна	асистент кафедри англійської філології МДУ
Харлан Ольга Дмитрівна	д.філол.н, професор, директор Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Ходикіна Ірина Іванівна	ст. викладач кафедри загального мовознавства та слов’янської філології Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету
Хорошков Микола Миколайович	к.філол.н., доцент, зав. кафедри української філології МДУ
Ципоренко Лілія Дмитрівна	ст. викладач кафедри італійської мови, літератури та культури МДУ
Silvana Mancini	Prof.ssa dell’Università della Calabria – Cosenza (Italia)
Чайковська Ольга Володимирівна	аспірант Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кафедра германських мов і зарубіжної літератури
Чернявська Маргарита	студентка ОКР «Магістр» спеціальності «Мова та література (англійська)» МДУ
Чорній Раїса Петрівна	к.філол.н, доцент кафедри практики англійської мови

	та методики викладання Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка
Шалдырван Алина Андреевна	студентка ОКР «Магістр» МДУ спеціальності «Мова та література (англійська)»
Шурдова Оксана Вікторівна	магістрант кафедри освітнього менеджменту та педагогіки МДУ, спеціальність «Управління навчальним закладом», завідувач КДНЗКТ «ясла-садок «Червона гвоздика» № 125 Управління освіти Маріупольської міської ради
Юшко Вікторія Володимирівна	магістрант 2 року навчання Інституту журналістики Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

ДИСКУРС У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ, СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ТА ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ

У збірнику публікуються праці українською, російською, англійською, італійською, новогрецькою та німецькою мовами

Дизайн: Стьопін М.Г.
Комп'ютерна верстка: Скоблякова А.М.

ДЛЯ НОТАТОК