IV ДУНАЙСЬКІ НАУКОВІ ЧИТАННЯ:
гуманітарна освіта в теорії та практиці

Ізмаїл - 2018

Міністерство освіти і науки України
Національна спілка краєзнавців України
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

IV ДУНАЙСЬКІ НАУКОВІ ЧИТАННЯ: ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції
(23-24 жовтня 2018 року)

Ізмаїл – 2018

ББК 72 (4 Укр)
УДК 001.6 (477.74)
Д – 83 (ІІ)

Затверджено до друку вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 3 від 30.10.2018 р.)

Рецензенти:
доктор педагогічних наук, професор Гузій Н. В. (Київ)
доктор філологічних наук, доцент Коваль Л. М. (Вінниця)
доктор історичних наук, професор Орлик В. М. (Кропивницький)

Редакційна колегія:
доктор педагогічних наук, професор Кічук Я. В. (голова)
доктор історичних наук, професор Циганенко Л. Ф. (відповідальний редактор)
кандидат філологічних наук, доцент Дзіковська Л.М.
кандидат філологічних наук, доцент Олейнікова Г. О.

IV Дунайські наукові читання: гуманітарна освіта в теорії та практиці: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (23 жовтня, 2018 року). – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. – 144 с.

Збірник містить статті доповідей учасників міжнародної науково-практичної конйеренції (23-24 жовтня, 2018 р.).

Зважаючи на свободу наукової творчості, редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє. Відповідальність за достовірність матеріалів несуть автори публікацій.

Збірник містить тексти доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конйеренції (23-24 жовтня, 2018 р.).

Статті подані в авторській редакції.

Тексти публікацій були перевірені за допомогою системи пошуку ознак плагіату Unicheck в рамках проекту підтримки наукових університетських видань.

UNICHECK

© ІДГУ, 2018
© РВВ ІДГУ, 2018

Зміст

Бланар А. Особливості використання інтернет-ресурсів у навчанні англійської мови в школі…….. 5
Бойчев І. Управлінський супровід професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в контексті технології рольової перспективи……. 8
Бухнієва О. Тестовий контроль умінь спілкування англійською мовою в закладах середньої освіти…….. 11
Вдовенко Т. Міжкультурний характер навчання англійської мови в контексті сучасної гуманітарної освіти *(англ.)*…….. 13
Глущук С. Формування навичок мовного етикету в учнів 5 класу закладів загальної середньої освіти *(рос.)*……. 15
Голованова О. Моделювання румунської поетичної свідомості в творах Іон Геліаде Редулеску *(рум.)*…… 19
Головіна Н. Зовнішній вплив на мові німецьких колоністів Бессарабії (1814/1940) *(нім.)*…….. 22
Гончарова Н., Олейнікова Г. Специфіка типології оповідування в тексті новелістичної прози…… 23
Делюсто М. Питомі vs інтерферентні елементи у граматиці української говірки…….. 27
Дзіковська Л., Кулініч А. Езотерічний космос у поезії Максиміліана Волошина *(нім.)*…… 31
Зиморя М. Стопами діалогічних наслідків Івана Франко: щодо полярності процесу сприйняття *(нім.)*……. 34
Ігнатова-Василева Р. Гра як метод навчання на уроках літератури у 8 класі *(болг.)*…… 39
Кічук А. Деструктивний вплив медіа-засобів на психологічні межі особистості: деякі технології пропедевтики……. 42
Кічук Н. Інноваційні педагогічні технології як засіб розвитку критичного мислення сучасного студентства…….. 45
Кічук Я. Новітні технології формування правової свідомості сучасної студентської молоді…… 48
Князян М. Зарубіжний досвід організації самостійної роботи майбутніх учителів…… 51
Колесников А. Інтерферентні явища в українських говірках межиріччя Дністра і Дунаю…….. 53
Колесникова Л. Числова поведінка номіналізацій у сучасній російській мові.. 58
Крюкова О. Стилістичні особливості міжабзацної когезії у писемному мовленні персонажів *(англ.)*……. 62
Лузанова М. Лексико-семантичні особливості перекладу з німецької мови авторської казки Братів Грімм «Хоробрий кравчик» ……. 64
Манахов О. Жанр фентезі в контексті культури……. 70
Мельниченко Г. Комунікативний підхід у розвитку лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземних мов засобами навчального курсу «лінгвокраїнознавство»…….. 73
Мокану В. Засоби вираження категорій «реальне» та «ірреальне» в романі М. Леві «Тільки якщо це було правдою»…….. 76
Мунтян А. Культурні коди поетичної творчості Т.Г. Шевченка та їх французькомовні переклади……... 78
Недялкова Н. Педагогічна ефективність інтерактивних технологій навчання в

початкових класах……... 81
Олейнікова Г. Фрактальна картина світу як парадигмальний статус науки XXI ст. *(англ.)*…… 84
Пенькова С. Завдання методичної роботи початкової ланки освітнього закладу……. 86
Погорєлова А. Вивчення літературних напрямів українського письменства у старших класах загальноосвітньої школи……. 89
Радкіна В., Куріс Л. Формування лінгвокультурологічного поля учнів на уроках французької мови…… 92
Райбедюк Г. Ключові аспекти художньої історіософії поетів Придунав'я…….. 95
Романова Н. Жести та їх відображення у сучасній німецькій мові (на матеріалі історій К. Петровської «Vielleicht Ester»)…… 98
Рябушко С. Формування професійно орієнтованої компетенції у магістрантів мовних спеціальностей……... 101
Салі О. Формування дослідницької компетентності студентів засобами інтерактивного навчання ……... 103
Слободяк С. Фактор національності та соціальна атрибуція у топонімічній структурі художнього тексту *(англ.)*……. 107
Соколова А. Фольклорно-міфологічні джерела естетики й поетики лірики митців Придунав'я…….. 109
Стародєдова Л. Стилістичні засоби формування образів в романі Д'Альбер Камю «Перша людина» *(франц.)*……. 113
Ткаченко Л. Способи мотивації навчання іноземної мови *(англ.)*…….... 116
Томчук О. Астральний культ у міфопоетичній моделі світу митців Придунав'я……... 118
Циганенко Л. Педагогічна семінарія в Байрамчі: маловідомі сторінки педагогічної освіти в Бессарабії (70 – 80-ті роки XIX ст.)…….. 121
Цуркану Т. Антропоцентризм фразеологічної семантики стійких словесних комплексів з числовим компонентом…… 124
Черняховська А. Науково-теоретичні засади впровадження інноваційних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах……... 126
Четверикова О. Кіносценарій як об'єкт сучасних лінгвістичних досліджень *(англ.)*…… 130
Шевчук Т. Культуроцентрична концепція викладання зарубіжної літератури в новій українській школі…….. 133
Шиляєва Т. Прагматичний потенціал рекламного тексту в туристичному дискурсі *(англ.)*……..... 135

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Анна Бланар
магістрантка факультету іноземних мов
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Рябушко С.О.

Інформаційні технології – це «система методів і способів збору, накопичення, зберігання, пошуку, передачі, обробки та видачі інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних ліній зв'язку» [1, с. 11]. Використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в освітньому і виховному процесі дозволяє значно стимулювати пізнавальний процес учнів, розвиває навички роботи з різноманітними джерелами [4]. Широкі можливості для ефективного засвоєння мови надають чати, різні види інтернет-телефонії (Skype), програми «миттєвих повідомлень» (ICQ, QiP), «соціальні щоденники» (LiveJournal) та «соціальні мережі» (Facebook), а також відеоконференції. Перелічені засоби комунікації дозволяють здійснювати спілкування з носіями мови. Це сприяє зануренню учнів у природнє мовне середовище й формує комунікативну компетенцію [2, с. 22]. До освітніх Інтернет-ресурсів можна віднести, такі як от [6, с. 50]: електронні лекції; електронні книги; тести; навчально-методичні посібники; аудіо- та відеонавчально-інформаційні матеріали; лабораторні дистанційні практикуми та ін.

Розглянемо ці засоби навчання більш детально.

Так, електронні лекції можуть бути текстовими, звуковими й візуальними. Вони можуть проводитися фронтально та індивідуально. Комп'ютерні відеоконференції можуть використовуватися для індивідуального варіанту проведення лекційних занять, а при наявності проекційної техніки – для проектування зображення з монітора комп'ютера на колективний екран, і для фронтального варіанту, коли учні можуть колективно бути присутніми на віртуальній лекції, тобто в реальному часі [6, с. 51].

Тести – це інструменти оцінки знань. Тестова система дозволяє застосовувати такі типи питань: вибір одного варіанта з багатьох (можливість вибрати варіант відповіді, у тексті). Є можливість визначити, скільки відсотків від загального балу за питання отримає учень за кожну відповідь; вибір багатьох варіантів з багатьох; вибір відповідності. Учень повинен продовжити фразу, відповісти на питання, але він повинен мати варіанти відповідей. Правильна відповідь учню не пропонується, оскільки він може повно відповідати на питання. Такі відповіді перевіряються вчителем [6, с. 53].

Навчально-методичні посібники – це мережевий навчально-методичний інтерактивний комплекс, який відноситься до електронних підручників другого покоління з розширеними функціями інтерактивності за рахунок використання таких послуг інтернету, як «Usenet», «IRC», «Iphone». Комп'ютерні навчальні програми, котрі мають назви: програмно-методичний комплекс, програмні засоби навчального призначення, контролюючі-навчальні програми та ін. [6, с. 55].

До аудіо та відео навчально-інформаційних матеріалів відносяться навчальні електронні аудіоматеріали, що застовуються для запису лекцій та інструкцій до навчального курсу, які не потребують графічних ілюстрацій, а також для запису уроків з навчання англійської мови.

Засоби навчання на основі неконтактної інформаційної взаємодії використовуються за допомогою комплексних мультимедіа-операціональних

середовищ, що створюють ілюзію безпосереднього входження й присутності в реальному часі.

Сучасні геоінформаційні системи (ГІС) являють собою новий тип інтегрованих інформаційних систем, які мають специфіку як в організації, так і в обробці певних даних. Для учнів, які користуються освітніми Інтернет-ресурсами, ГІС можна розглядати як базу даних з картографічною візуалізацією інформації та функціями просторового аналізу й відповідно залучати в освітній процес [3, с. 56].

Актуальність такого засобу навчання, яклабораторні дистанційні практикуми, особлива, оскільки вони дозволяють використовувати мобільний комплект до учня, та забезпечують дистанційний доступ до навчальних матеріалів [6, с. 58].

Аналізуючи досвід використання ІКТ на уроках, можна сказати, що ці технології дозволяють: забезпечити позитивну мотивацію навчання; удосконалити контроль знань учнів; раціонально організувати навчальний процес, підвищити ефективність уроку й забезпечити доступ до різних довідкових систем, електронних бібліотек та інших інформаційних ресурсів. Слід зазначити, що в останні роки розроблені нові інформаційні технології навчання англійської мови, як-от: журнал, банк завдань «DIALANG», призначений для підтримки діяльності вчителя з організації самостійної роботи учнів, мультимедійна програма «TAME», що спрямована на навчання такого виду мовленнєвої діяльності, як читання [5, с. 37].

На сайті http://www.native-english.ru/pronounce/ представлено теоретичний матеріал щодо артикуляції звуків, пояснюються особливості вживання англійських звуків порівнено з українськими, систематизовано подаються всі англійські звуки англійської мови, наочно демонструються активні і пасивні органи мовлення. В окремих розділах сайта також наводиться класифікація голосних і приголосних фонем англійської мови, пояснюються особливості англійської інтонації, типи наголосів, основні тони. Таким чином, матеріали, розміщені на вищезазначеному ресурсі, можуть успішно застосовуватися в процесі аудиторної роботи в різних режимах – індивідуальному, парному, груповому, а також для самостійної роботи.

На сайті http://www.personal.rdg.ac.uk/~llsroach/encyc.pdf розміщена «Мала фонетична енциклопедія Пітера Роуча». Сайт знайомить користувачів з новим виданням книги – English Phonetics and Phonology. На сайті пропонуються додаткові вправи до навчального посібника, вони доступні в режимі онлайн. Такі вправи Пітера Роуча є ефективними й доцільними.

На ресурсі http://www.repeatafterus.com/ наведена фонотека текстів різних жанрів і авторів різної тематики, а саме: вірші, дитячі оповідання, скоромовки і римівки, цитати і вислови відомих мислителів, письменників, учених, художні твори. Тексти розподілено за рівнями складності: від початкового (beginner) до просунутого (advanced) рівнів володіння мовою. Прослуховування таких текстів можливо тільки в режимі онлайн.

На сайті http://www.fonetiks.org/ можна познайомитися з 9 варіантами вимови англійської мови, тобто слова промовляються вголос. Крім британського варіанту наведено приклади з американським, австралійським, канадським, ірландським, уельським (валлійським), шотландським, індійським та південноафриканським варіантами вимови англійської мови. Ресурс пропонує посилання на онлайн версію курсу «Ship or sheep», який чудово озвучений, анімований, прослуховування його пропонується лише в режимі онлайн. На сайті також можна проаналізувати діалоги, відпрацювати вимову деяких власних імен (імена людей, прізвища, назви країн і міст). Матеріали, що розміщені на сайті, можуть бути використані як у процесі постановки і

корекції вимови учнів, так і в процесі вдосконалення їх фонетичних навичок.

Основним видом діяльності дитини на уроках англійської мови є комунікативно-пізнавальна. Це означає, що в процесі оволодіння англійською мовою в учня відбувається розвиток і вдосконалення передусім різних боків комунікативно-пізнавальних умінь і навичок, а саме: мовленнєво-розумове і оперативне мислення; словесно-логічне висловлення; довільна і мимовільна пам'ять; зорове-слухове сприйняття та ін. [7, с. 16].

Однак головними вміннями будуть розумово-мовленнєві. Для розвитку розумових і мовленнєвих умінь учнів використовуються різні прийоми начання. Так, часто застосовують прийом word-web. Прийом простий, але ефективний, його можна використовувати на різних етапах уроку. Ефективною формою розвитку розумово-мовленнєвої діяльності є побудова смислового комплексу висловлювання, тобто основні поняття з теми, що з'єднані між собою логічними зв'язками, розширюються, включаючи нові поняття з теми.

При навчанні учнів різних видів читання на дотекстовому, текстовому та післятекстовому етапах використання так званої інтелектуальної карти (mind-map) дозволяє активізувати в них процеси осмислення, запам'ятовування і засвоєння інформації.

Таким чином, на сучасному етапі навчання АМ можна залучати різні Інтернет-ресурси, зокрема: хотліст, мультимедійний скрепбук, треж хант, сабджект семпли і вебквест. Всі вони можуть використовуватися в навчальному процесі з англійської мови для вирішення певних навчальних завдань. Отже, слід зазначити, що необхідність організації роботи учнів з вивчення АМ можливо вирішити за рахунок використання інформаційних технологій, що дозволяють ефективно організувати роботу з формування іншомовної комунікативної компетенції школярів. Робота учнів з вивчення англійської мови задопомогою Інтернет-ресурсів, що виконується за завданням і при методичному керівництві вчителя в позакласний час, є ефективною формою організації навчального процесу. Саме в роботі з використанням Інтернет-ресурсів під час вивчення АМ відбувається формування іншомовної комунікативної компетенції, що дозволяє брати участь у міжкультурному спілкуванні, розвиваються мотивація, цілеспрямованість, самоорганізованість, самостійність, самоконтроль та інші якості особистості. Впровадження інформаційних технологій у роботу на уроці є ефективним оптимальним засобом, що дозволяє економити час учителя й учнів, активізує процес навчання, дозволяє не перевантажити учня і в той же час, при бажанні учня, надає ресурси для подальшого вивчення англійської мови.

1. Артемьева Л. В. Использование мультимедийных средств в обучении иностранным языкам / Л. В. Артемьева. – М., 2010. – 215 с.

2. Биков О. Новітні інформаційні технології в навчально-виховному процесі / О. Биков // Школа. – 2008. – № 7. – С. 11-15.

3. Бовтенко М. А. Компютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2009. – 234 с.

4. Грінченко М. С. Впровадження віртуального освітнього середовища у навчальний процес ВНЗ / М. С. Грінченко // «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології», том ІІ. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Збірник наукових праць: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 12 (55). – Частина 2. – Рівне-Київ : Міленіум, 2015. – С. 461-469.

5. Кизлякова Е. С. Внедрение новейших информационных технологий в обучение иностранным языкам / Е. С. Кизлякова. – С.-П., 2010. – 178 с.

6. Машбиць Ю. Нові інформаційні технології навчання / Ю. Машбиць // Педагогічна газета. – 2008. – листопад (№ 11). – С. 3-8.

7. Костенко І. Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. – Таврійський вісник освіти / І. Г. Костенко. – 2013. – №1 (41). – С. 170-176.

8. Пономаренко Л. Мультимедійна підтримка навчального процесу / Л. Пономаренко // Початкова освіта. – 2017. – № 1-2. – С. 16.

УПРАВЛІНСЬКИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Іван Бойчев

к.пед.н., доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Сучасна національна освітня стратегія, відображена в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002-2021 р.р.), передбачає не тільки зміну стилю педагогічної діяльності сучасного покоління вчителів, але й значну активізацію їхньої інноваційної позиції шляхом безупинного підвищення якості своєї професійної підготовки й педагогічної діяльності. Означена стратегія, як наголошують українські вчені (Н. Кічук, Я. Кічук, В. Кремень, А. Кузьмінський, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Цокур та ін.), є також впливовим чинником оптимізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів у системі університетської освіти, яка має бути базованою на саморозвитку, реалізації творчого потенціалу і створенні оптимальних умов для саморозкриття їхнього професійно-креативного потенціалу, прагненні до особистісного та професійного зростання.

Натомість, як засвідчує реальна практика, головним недоліком у пошуках шляхів модернізації сучасної педагогічної освіти в умовах євроінтеграції, зокрема професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, є їхня однобічність. У полі зору дослідників перебуває або її інформаційно-змістовий, або процесуальний аспект. Нагальне завдання полягає в тому, щоб об’єднати ці аспекти у вивченні педагогічних дисциплін для використання педагогічних знань не лише як джерела інформації, але і як засобу формування професійного образу сучасного вчителя, його активної професійної позиції, творчого стилю мислення й педагогічної діяльності. Проблема полягає в тому, щоб забезпечити єдність усіх аспектів професійно-педагогічної підготовки, гармонізацію її змістової і процесуальної, інтелектуальної та емоційної складових, завдяки впровадженню інноваційної стратегії управління цим процесом, зокрема, на засадах технології рольової перспективи, що досліджено недостатньо.

Враховуючи новітні здобутки вчених, ми, розробляючи методичний супровід процесу управління якістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, ґрунтовану на технології рольової перспективи, керувалися тим, що його ціннісно-цільовим орієнтиром має бути парадигма особистісно орієнтованого й компетентнісно-діяльнісного підходів. Основна ідея цієї парадигми полягає в тому, що однозначне передбачення результату у вигляді певної зміни стану студента, відповідно до очікуваних цілей, принципово неможливе, оскільки майбутній вчитель як складна нелінійна система не підлягає суворій регламентації. Через це базовим стало розуміння рольової діяльності як сукупності різних її форм і методів, оперуючи якими, майбутні вчителі окреслюють професійно-ціннісні

орієнтири, смислові установки, способи мислення й креативної діяльності.

Відповідно до мети й теоретичних засад професійного становлення майбутніх учителів, в основу розроблення методичного супроводу процесу управління якістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів покладено логіку моделювання рольових ситуацій у навчальному процесі. Алгоритм рольової діяльності став підґрунтям стратегічного плану – виокремлення основних етапів рольової діяльності (аналітичного, концептуального й технологічного). У ході планування стратегії реалізації рольової перспективи виокремлено модулі, що мають організаційний початок і завершення у вигляді отриманого результату. Не менш важливим у реалізації технології є вибір засобів і методів досягнення проектованої мети та одержання результату, визначення рольових дій учасників навчального процесу.

Основу методичного супроводу становлять форми й методи, що надають студентам змогу вільно вибирати ролі та практичні дії, самовиражатися й рефлексувати, спілкуватися та розуміти інших осіб, виявляти творчість і фантазію. У зв'язку з цим, дотримуючись настанов Л. Кондрашової [1] та Т. Яблонської [3], ми стратегію рольової перспективи та її досягнення вибудовували на основі проблематизації – структурування педагогічного знання й розвитку здібностей – депроблематизації – виконання різних ролей – рефлексії як результату проектованої рольової діяльності. Тактика педагогічної підготовки базована на основі задачного, діалогічного, імітаційно-ігрового підходів. До основних процедур рольової діяльності належать усвідомлення ролі через роботу з педагогічним текстом, діалоги, дискусії, програвання ролей, завдань-вправ, завдань-проблем, усна й письмова рефлексія. Учасників рольової діяльності поділяють на групи, створюючи комунікацію всередині групи. У навчальному процесі поєднуються групові, колективні й індивідуальні форми педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості.

У процесі рольової комунікації студенти вдосконалюють суб'єктну позицію, опановують позиції різних ролей, засвоюють способи мислення й креативної діяльності, оптимізують комунікативні здібності, здобувають педагогічний досвід, необхідний для практичної роботи. Запропоновану технологію реалізують на навчальних заняттях із педагогічних дисциплін у вигляді технологічних карт, що характеризують етапи проведення навчальних модулів і необхідне науково-методичне забезпечення.

Використання рольових занять у ході вивчення педагогічних дисциплін створює умови для вияву ініціативи, самодіяльності і творчості студентів. Теми цих занять повинні відповідати змісту тем, передбачених у навчальних програмах дисципліни. Оскільки педагогічна підготовка недостатньо варіативна й гнучка, ми керуватимемося принципом рольової перспективи. На відміну від технологій традиційних занять із педагогічних дисциплін, де наявна чітка система педагогічних настанов, які гарантовано ведуть до мети, принцип рольової перспективи вмотивовує різноманітність і варіативність способів використання педагогічного знання як інструменту педагогічної дії в ході рольового заняття. Завдяки зіставленню знань із рольовою ситуацією, тобто з об'єктом і педагогічними обставинами, досягають справжньої єдності творчого й репродуктивного в навчанні студентів. Рольові заняття та методика їх проведення не регламентовані, але в їхній основі лежить імпровізація і творчість студентів. Етапи рольового заняття, за нашим досвідом роботи у ІДГУ, такі: розминка; вибір сюжету; «входження в ролі» (після розподілу ролей кожен відповідає на запитання аудиторії з позиції персонажа); розігрування рольового сюжету; аналіз і підсумки рольового заняття. Теми рольових сюжетів можуть бути розроблені на основі реальних ситуацій зі шкільного життя або з

життя вишів, із літературних творів; форми їх проведення різноманітні. Мета заняття-дискусії полягає в розширенні комунікативного аспекту заняття за допомогою використання полемічних засобів в організації пізнавальної діяльності шляхом включення їх у колективний пошук педагогічної істини. Заняття-дискусія – це заняття «відкритих думок», що дає студентам змогу відмовитися від стереотипу, формалізму, догми, що спонукає їх до творчості. Серед полемічних засобів особливу роль відіграють заняття-дискусія, заняття-діалог, заняття-дебати.

У нашому дослідженні використано заняття-дискусії на теми: «Чи може вчитель бути байдужим? Звідки беруться байдужі вчителі?», «Духовне багатство особистості: чи важливе воно в роботі вчителя?», «Такт і толерантність: чи можна порівняти ці поняття?». До початку дискусії всі учасники заняття визначають критерії оцінювання діяльності керівника: уміння чітко формулювати запитання, підсумовувати перехідні моменти в обговоренні, активізувати пасивних студентів, припиняти занадто тривалі монологи, бути тактовним з усіма учасниками заняття.

Крім занять-дискусій в експериментальній роботі використано заняття-діалоги, що передбачають:

– з'ясування предмета обговорення (педагогічний факт, педагогічна ситуація, зіткнення різних думок, неоднозначне судження про певне явище, процес), особистісно значущого для учасників діалогу, що містить протиріччя;

– наявність оцінного ставлення кожного учасника діалогу до змісту, бачення протиріч у звичайних фактах і формулювання власного судження з приводу різних думок стосовно обговорюваного факту, явища, процесу;

– діалогічна взаємодія і спілкування через систему завдань, запитань, ситуацій, що прогнозує поступовий перехід до самостійності студентів у судженнях;

– готовність до діалогу, ступінь їх самовираження.

Заняття-дискусії, заняття-діалоги, зазначає О. Цокур мобілізують інтелектуальні здібності студентів, розвивають фантазію, активізують самостійність, ініціативу, самодіяльність. Під час таких занять майбутні вчителі-філологи навчаються аналізувати проблеми, обстоювати свою думку, схвалювати погляди інших осіб і зіставляти їх зі своїми думками, тобто виходити на інший якісний рівень осмислення засвоєного матеріалу [2, с. 126].

На заняттях із педагогічних дисциплін (за спостереженнями занять проф. Н. В. Кічук) відпрацьовано певний алгоритм дій студентів, за яким студент, керуючись мотивами, використовує практичні дії; постає перед певними труднощами пізнавального плану, що заважають реалізації перспективної мети й завдань; аналізує власні дії, акцентуючи увагу на своїх здібностях і можливостях подолання труднощів, що виникають; будує проект дій професійного розвитку через оволодіння знаннями, уміннями, навичками і професійними якостями; реалізує цей проект і досягає певного рівня професійного розвитку; повертається до окреслених завдань та розв'язує їх на основі знань і педагогічних здібностей, якими оволодів. Такий алгоритм представляє у згорнутому вигляді механізм професійного саморозвитку, самозбагачення й самоутвердження майбутнього вчителя-філолога.

Отже, рольові форми й методи педагогічної підготовки становлять основу технології, що реалізує особистісно орієнтований підхід до засвоєння студентами зразків педагогічної діяльності. Технологія, ґрунтована на принципах рольової перспективи, ураховує інтереси й потреби кожного студента; сприяє залученню майбутніх учителів в активний процес розумової діяльності; інтегрує індивідуальні ідеї й пошук на їхній основі творчих рішень і досягнень проектованих результатів; створює кожному студентові необхідні умови для реалізації саморефлексії в процесі підготовки й у

подальшій самостійній педагогічній діяльності; сприяє позитивній мотивації навчання, формує установку на перетворення власної діяльності, розвиває креативність, самостійність, ініціативу й відповідальність за власні дії.

Загалом, технологія реалізації рольової перспективи в стратегії підвищення якісної педагогічної підготовки майбутніх учителів дає змогу модернізувати педагогічний процес за принципами рольової перспективи й педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості. Згідно зі створеною моделлю, технологія припускає використання різних форм і методів рольової діяльності через: гармонізацію інтелектуального й емоційного аспектів навчання, єдність його змістового і процесуального аспектів, застосування різноманітних стимулів та засобів оптимізації позиції студентів, психологічний супровід, досягнення проектованих результатів у підвищенні якості педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Суттєво й те, що запропонований управлінський супровід професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, крім ІДГУ, успішно апробовано у процесі вивчення фахових (досвід кафедр іноземних мов ПНПУ ім. К. Д. Ушинського) та педагогічних (досвід кафедри педагогіки ОНУ ім. І. І. Мечникова) дисциплін. Основу експериментальної роботи становить аналіз рольових ситуацій, що містить ситуаційний (моделювання рольових ситуацій) і методологічний аналіз. Зміст діяльності студентів і викладачів узгоджений із навчальними програмами, що об'єднують не тільки предметні знання, але й зразки педагогічних дій, які оптимізують реалізацію рольової перспективи в стратегії підвищення якісної педагогічної підготовки майбутніх учителів.

1. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 474 с.

2. Цокур О. С. З досвіду формування професійно-педагогічної толерантності майбутніх учителів у процесі університетської педагогічної освіти / О. С. Цокур // Роль суспільних наук у забезпеченні стабільності розвитку глобальних світових процесів у XXI ст. – К., 2017. – С. 122-127.

3. Яблонська Т. М. Методологія реалізації рольової перспективи як стратегії якісної підготовки майбутніх учителів-філологів / Т. М. Яблонська. – Одеса : Видавець Букаєв В.В., 2012. – 228 с.

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ УМІНЬ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Олена Бухнієва

магістрантка факультету іноземних мов

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Науковий керівник – доц. Рябушко С.О.

З перетворенням України на самостійну державу виникла потреба в розбудові системи освіти, її докорінному реформуванні. З цією метою розроблена цілісна Державна Національна програма «Освіта»[1], головною метою якої є визначення стратегії розвитку освіти України на перспективу XXI ст., створення

[1] Про Державну національну програму «Освіта» ("Україна XXI століття") (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ N 576 (576-96-п) від 29.05.96)

життєздатної системи безперервного навчання та виховання для досягнення високих освітніх результатів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Трансформація гуманітарної освіти в Україні передбачає широке застосування тестування іншомовних навичок та вмінь учнів усіх типів середніх навчальних закладів. Пов'язано це з необхідністю стандартизувати рівні підготовки учнів різних етапів навчання.

Так, перші тести з англійської мови були укладені в Англії в 1858 р., а зараз з успіхом використовуються в багатьох країнах світу. Широкого застосування набули і тесті, розроблені в США, у першу чергу TOEFL. Зараз більшість навчальних комплексів з іноземних мов, виданих в Англії, Німеччині, США, Франції тощо, містять спеціальні посібники тестів для самостійної роботи учнів. Середні та вищі навчальні заклади України також готуються до широкого впровадження тестів різних типів.

Аналіз наукового фонду з проблеми тестового контролю англійською мовою свідчить про те, що феномен «тест» виступає предметом психологічної та педагогічної науки. Найбільш фундаментально це поняття досліджено в роботах педагогів і психологів (Володіна Н.В., Гапонової С.В., М.М. Гохлернера, Коккота В.А., Николаєвої С.Ю., Рапопорта І.А., Сельга Р., Соттера І.О., Littlewood W., Oller J.W., Underhill N. та ін.)

Зміст категорії «тестовий контроль умінь спілкування» доцільно з'ясовувати через визначення особливостей його структурних складових, а саме: тест, тестування, тестове завдання, спілкування як вид мовленнєвої діяльності.

Отже, складність проблеми тестування зумовив той факт, що в сучасних дослідженнях з психології ця проблема постає як одна з найбільш актуальних.

Про це свідчать різні тлумачення сутності категорії «тест», зокрема в українському педагогічному словнику тест розглядається як система прийомів для випробування та оцінювання окремих психічних рис та властивостей людини; завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити наявність певних знань, умінь, здібностей, навичок чи інших психологічних характеристик - інтересів, емоційних реакцій тощо. На відміну від інших типів наукових досліджень тест характеризується такими особливостями: відносною простотою процедури й необхідного обладнання; безпосередньою фіксацією результатів; можливістю використання як індивідуально, так і для цілих груп; зручністю математичної обробки; короткочасністю; наявністю встановлених стандартів (норм). Неодмінними для здійснення дослідження за допомогою тестування є обов’язковий для всіх досліджуваних комплекс випробуваних завдань; наявність стандартної системи оцінювання, використання при оцінюванні спеціально розроблених кількісних норм, за які правлять середні показники виконання даного тесту представницькою добіркою піддослідних за певною віковою, статевою або професійною категорією та ін. Тестові оцінки мають відносний характер. Вони вказують лише на місце, яке посідає досліджуваний щодо відповідної норми. Розрізняють тести успішності, тобто знань, умінь та навичок; тести здібностей, тести особистісні. Тест почали застосовувати з 1864 р. у Великобританії; термін «тест» запровадив американський психолог Дж. Кеттел (1890). Значного поширення набули тести в психогенетиці. Системи тестів базуються на різних теоретичних засадах [1, с. 329].

Тест *(англ. test)* – це коротке стандартизоване завдання, на підставі якого можливо проводити випробування, які використовуються психологами з метою означення тих чи інших сторін особистості та її потенційних можливостей. Розрізняють тести бланкові та апаратурні,

для індивідуального використовування та групового. Результати цих випробувань представлені кількісною формою, та піддаються статистичній обробці, та послідуючому коментуванню [2, с. 435].

Для точного та повного сприйняття категорії «тест» необхідно звернути увагу й на тлумачення цієї категорії в методиці викладання іноземних мов. Так, під тестом методисти розуміють підготовлений згідними з певними вимогами комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення показників його якості та дозволють виявити в учасників тесту ступінь їх мовної (лінгвістичної) та/чи мовленнєвої (комунікативної) компетенції і результати якого піддаються певному оцінюванню за задале- гідь встановленими критеріями (Коккота В.А.). Значний інтерес становлять дослідження зарубіжних науковців, зокрема (Lado R., Littlewod W., OllerJ.W., Underhill N.).

Отже, існують різні значення поняття «тест» – від практично будь-якого виду контрольного завдання до набору завдань виду «множинний вибір». У зарубіжному досвіді мовленнєвого тестування є різновиди в трактуванні поняття «test». Так, його можливо співвідносити як поняття «контрольна робота» взагалі, як підстава «оцінюючого судження» та контрольна робота, яка передбачає спеціально організовані зміни завдань, що нас цікавлять і умінь та навичок).

Тестування в навчанні іноземних мов проводиться для виявлення: по-перше, рівня досягнення у визначеному виді діяльності; по-друге, здібностей до визначеного виду діяльності; по-третє, труднощів в оволодінні тим чи іншим видом діяльності і можливих способів їх подолання. Тести можуть бути підсумковими (summative tests) або тематичними і formative tests). Підсумкові тести складаються для того, щоб об'єктивно довести учням рівень навченості. Тематичні тести призначені для покращення навчального процесу.

1. Гончаренко С. Український словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

INTERCULTURAL CHARACTER OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF MODERN HUMANITARIAN EDUCATION

Тетяна Вдовенко
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

The process of globalization is accompanied by cultural heterogeneity, which is a relevant feature of modern world. In such case foreign language teaching acquires intercultural character. In order to form the scientific worldview to future teachers their foreign education should lean against everyday knowledge of intercultural character.

Global processes, which have touched practically all the spheres of life, considerably influenced the transection of different cultures, which give an opportunity to show the world the most fully. At the same time, the equality of cultures and tolerance not always accompany the openness of the world. The example is the phenomenon of «*americanization*» of the life of our society.

Each person considers, that he lives in native, habitual culture, in which he has grown. But this question is rather disputable as this culture for a long time has features of other cultures, which have considerably changed it. This means that modern person lives at the same time in several cultural worlds, which cross among themselves.

Even in the societies of traditional world the expansiveness of educational area and the ability of choice leave no possibility to

preserve the «cleanness» of native culture. Intercultural character of modern educational area is confirmed by everyday practice. It was noticed long ago and has become a tendency. The researchers V. O. Kluchevsky, N. A. Lossky, P. A. Florensky, S. Frank and others pointed out the inevitability of rapprochement of national cultures and peoples.

The necessity of exploration of the new sides of interaction between cultures was proposed and founded by the scientists in the XX-th century. The essence of the processes, going on in a constantly changing world, reveals the new appeared directions: intercultural communication, linguoculturology, linguocountrystudy. The views on the problem of some scientists are nontraditional and don't coincide with traditional ones. For example, O. Shpengler considers that each culture is self-reliant and there is no dialogue between cultures, S. G. Ter-Minasova proves the right to exist for the new metaphor – «the war and peace of languages and cultures» [2; 3; 4].

The tendency of different culture intersections, coming into existence in modern life, which appear in all spheres of life, is proved correct by scientist researchers and observations. Such tendency is revealed largely in education, where manifestation of contradictions between intercultural character of modern life and insufficient reflection in educational area is especially sharp.

At present, English – is the language of international communication. For teachers it is one of the main participant of educational process and must become customary at computer work and while fulfilling other operations. It is difficult to reach as at the institutional level the role of state standard of professional education for not linguistic speciality (where foreign language is studied only the first terms) is marked strictly. Future teachers of mathematics, physics and history, as many observations show, are not interested in foreign language study. It is connected mainly with the aesthetic that language knowledge will be not claimed in their future profession. During their work at school they will not read special literature in foreign language, and communication with foreign colleagues will be very rare. It is also difficult to interest pupils to study foreign language at school, because they do not imagine where they can use it now and in future. Foreign language study motivation at school can be the choice of future profession, connected with the language knowledge. Thus, intercultural tendencies «grab» young generation on the common level and slightly touch the process of scientific picture world formation. Education must be engaged in it. The specificity of foreign language subject is that it has no base of other sciences, ant at lessons at school and at the university it supposes to teach communication on the whole and communication in foreign language. There are more developing fundamentals in such developmental teaching for both teachers and students. The lack of students' resources, the inability to communicate between children and students in native language, the substantial poverty of communication and the absence of the necessary means underlines the special significance of the search of these resources. While teaching communication certain technological schemes, algorithms, given in foreign language textbooks are used. They don't arouse interest among students and remain not more than hometasks.

E. V. Semenova suggests the way, which allows to give intercultural context to educational area of the University [1]. At the same time, it is taken into consideration that the aim of the English language teaching, defined as capability formation and readiness to communicate with the representatives of other culture, for most of pupils and students is not real. In such case the accent must be done not on the communication with the representatives of other culture, but on the «meeting» with other culture in the form with live communication with native speakers, artifacts, culture of other countries, represented in Mass-media. It must be pointed out, that boundless knowledge form the base of any culture and the choice of any information layer for himself as the main and necessary one is very difficult. Besides, it may

seem that understanding of foreign culture by the students contains hidden motivation. But it is not so At the choice of the communication abroad with people of the same age and compatriots, the students prefer to communicate native language. Language barrier works and the eternal problem «native / foreign» arise. When the talk is about foreign culture, the effect of novelty works. Great attention is paid to the concrete student's qualities: from self-realization to values choice.

Nowadays we can observe the considerable expansion of English-speaking area and the transformation of the English language into *lingua franca* of the world communication.

As a result, the new moments, which demand great attention from the linguist, appear. The language is subjected to constant, sometimes even slight changes. To make the speech communication productive one must obligatory take these changes into consideration.

At first it refers to the phonetics of the language and phonetic transfer of such basic transitive variants as British and American. Not long ago, the speech of British announcers was considered to be the model of pronunciation norm, but it also has phonetic characteristics, which are typical for American speech. Public speech also changes and admits deviations from the standard. That is why the question arouses *how to use productively English speech material at teaching in connection with changes going on in the language.* It is necessary to be in the mood for changes, going on in pronunciation and to understand their functionally-rhetorical direction.

In order to improve English language teaching it is necessary to widen genuine material, which is used as a sample for imitation, including into it such texts, where the mutual impact of British and American variants is depicted. From the point of view of theory and practice of modern English linguistics BBC programs, in which very burning questions for the present moment are highlighted, achieve great importance. News blocks constitute great interest for the students of the whole world, who study Global English.

Nevertheless, while making phonetic course, one should take into account British pronunciation standard according to the established university tradition. The indivisible part of phonetic education is the clear representation of the basic British voice parameters, syllable, rhythm and intonation.

1. Семенова Е. В. Intercultural context of modern education to foreign language / Е. В. Семенова // Педагогическое образование и наука. – №9. – 2010. – С. 60-64.
2. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2008. – 344 с.
3. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. – М. : АСТ, Хранитель, 2007. – 276 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 264 с.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Светлана Глущук
к. пед. н., доцент
Измаильский государственный гуманитарный университет

В условиях интеграции Украины в европейское образовательное пространство особую значимость приобретает проблема воспитания высокой языковой культуры граждан, уважения к государственному языку и языкам национальных меньшинств Украины, что нашло отражение в концептуальных положениях Национальной доктрины развития образования Украины в XXI столетии [1, с.

2], Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года [2].

В связи с этим приоритетной становится проблема формирования речевой и коммуникативной компетентности как ведущего компонента в структуре общей подготовки и развития личности. Учреждения общего среднего образования должны обеспечить воспитание коммуникативной личности – человека, свободно и легко выражающего свои мысли, имеющего высокий уровень речевой культуры, постоянно заботящегося о качестве своей речи и ее совершенствовании.

Воспитание же действительно культурных людей невозможно без общечеловеческих правил речевого общения. Т.А. Ладыженская справедливо указывает, что «культура – культурный человек – культура речевого поведения неразрывно связаны, культура речевого поведения – это проявление общей культуры человека» [3, с. 52].

Поиск путей решения этой проблемы связан с изучением комплекса вопросов, среди которых большое значение имеет воспитание личности учащегося самостоятельной, готовой к сотрудничеству, созидательной деятельности, толерантной к чужому мнению, приветливой, вежливой, владеющей на высоком уровне формулами речевого этикета и умеющей ими пользоваться во всех видах речевой деятельности.

Исследование речевого развития личности с учетом сложности и многогранности речевых явлений основывается на достижениях лингвистики, лингводидактики, педагогики и др.

Лингвистические основы методики обучения русскому речевому этикету содержатся в работах Е.И.Беляевой, В.Е. Гольдина, М.А.Кронгауза, Л.Т. Крысина, И.А. Стернина, Н.И. Формановской, Л.В.Цуриковой и др.

Лингводидактические закономерности формирования культуры речевого поведения учащихся исследуются Л.М. Зельмановой, А.С. Киселевой, А.В.Кореневой, Т.А. Ладыженской, Н.А. Халезовой и др.

Изучение данной проблемы в условиях школьной практики вынуждает констатировать, что в учреждениях общего среднего образования существует определенная практика планирования и организации работы по обучению правилам русского речевого этикета, но, к сожалению, она осуществляется разрозненно и несистематически.

Констатирующий срез, проведенный в школах украинского Придунавья, показал низкий уровень владения учащимися формулами речевого этикета, что подтвердили и результаты опроса учителей-словесников, библиотекарей и других работников школ, беседы с учениками, наблюдение за учебно-воспитательным процессом. Так, большинство учащихся знают наиболее простые этикетные выражения (формулы приветствия, благодарности, вежливого обращения), однако в речи их используют редко и чаще всего при общении со взрослыми, знакомыми, не употребляют этикетные формы при контакте с незнакомыми взрослыми и своими сверстниками. Не всегда вежливая речь школьников подкрепляется соответствующими поступками, внимательным отношением к окружающим людям, живой и неживой природе.

Поэтому цель нашей статьи – помочь начинающим учителям в организации обучения речевому этикету учащихся 5 класса, однако в пределах данной публикации мы остановимся лишь на некоторых ее важных аспектах.

Развитие речевой культуры школьников должно рассматриваться как фактор воспитательного воздействия. Под обучением культуре речевого общения следует понимать не только обязательное соблюдение норм литературного языка, но и стремление к оптимальному выбору способов выражения для передачи своего высказывания, а также развитие умений

реконструировать из текстов мысли, идеи своих непосредственных и потенциальных собеседников. Учителю-словеснику нужно поставить перед собой важную задачу – сформировать у учащихся культуру правильной, чистой, образной речи и на каждом уроке продвигаться к конечной цели, поскольку истинная культура молодого человека (общая и будущая профессиональная) немыслима без ее важнейшего элемента – культуры речи.

Решение указанных задач требует внести в методику преподавания русского языка существенные изменения, которые связаны с исследованием механизма систематического обучения школьников правилам речевого поведения.

В работе по обучению речевому этикету нужно опираться на общедидактические и собственно методические принципы: принцип научности, принцип последовательности, принцип преемственности, принцип перспективности, принцип связи теории с практикой и др. Большое место должно отводиться взаимодействию обучения и развития мышления. На уроках важно использовать приемы, задания, упражнения, ситуации, способствующие развитию логического мышления (сравнение, синтез, анализ).

К тому же следует стремиться реализовывать и внутрипредметные связи, в частности, воспитание речевого этикета учащихся осуществлять во взаимосвязи с лексикологией, орфографией, синтаксисом, пунктуацией.

Школьная программа по русскому языку ставит задачи подготовки высокообразованных людей. Изучение русского языка имеет образовательно-познавательное и практическое значение. Это заключается, прежде всего, во взаимодействии русского языка с другими школьными предметами и в том, что он является одним из мировых языков.

Самая тесная связь должна устанавливаться с литературой, при этом нужно использовать тексты из изученных художественных произведений; готовить учащихся к написанию изложений на литературные темы, предупреждая орфографические ошибки; работать над выразительным чтением учеников.

Обучение на основе методического принципа взаимосвязи разделов школьного курса русского языка способствует эффективности уроков и, следовательно, совершенствованию знаний, умений, навыков учащихся.

В учебном процессе по русскому языку, наряду с усвоением языковых норм, необходимо рассмотреть такие важные темы, как, например, «Учимся благодарить», «У меня зазвонил телефон», «Искусство быть другим» и т. п., во время анализа которых нужно обучать речевому этикету учащихся, развивать культуру их речи.

К тому же значительное внимание должно уделяться овладению учащимися богатством выразительных средств языка, формированию у них навыков связной устной и письменной речи, искусству этикетного общения в школе и дома.

Представим систему работы по обучению речевому этикету пятиклассников.

Так, при повторении изученного в начальной школе по теме «Местоимение» необходимо уделить особое внимание специфике использования вежливой формы местоимений *ты (Вы) – твой* (*Ваш)*; заострить внимание учеников на невежливом употреблении местоимения *он (они)* в присутствии лица (лиц), о котором (которых) идет речь. В процессе же повторения глагола при изучении повелительного наклонения обязательно следует рассмотреть различные по степени выражения вежливости способы побуждения к действию.

В разделе «Сведения по синтаксису и пунктуации» по теме «Предложение. Виды предложений по цели высказывания. Восклицательные предложения» нужно остановиться на интонации как средстве выражения вежливости и вежливого побуждения к действию.

В ходе усвоения темы «Предложения с обращением» важно уделить внимание роли обращений в устном общении при выражении благодарности, приветствия, прощания, просьбы и т.д. При этом важно проанализировать примеры с обращением, выраженным именем собственным (типа *Тонечка*) в разговоре с малышом, сестрой, братом, а также установить соответствие тона содержанию предложения с обращением. Кроме того, нужно продемонстрировать разные обращения, называющие одно и то же лицо (по фамилии, имени и отчеству, имени, словом с ласкательной окраской) в зависимости от ситуации общения, обстановки, степени знакомства и т.д., обращения со словами типа *дорогой, милый, родной* и т.д., заострить внимание на невежливости употребления в качестве обращения выражений типа *Эй, ты* и др.

В процессе изучения темы «Предложения с вводными словами» необходимо остановиться на определенных группах вводных слов, с помощью которых можно а) вежливо обратиться с просьбой или приглашением (*извините, простите, пожалуйста, позвольте)*; б) смягчить отказ (*к сожалению, к моему огорчению* и т.д.); в) более деликатно выразить свое несогласие с мнением собеседника; г) менее категорично выразить свое мнение.

Усвоение темы «Прямая речь. Диалог» нельзя не связать с точностью прямой речи (цитирования) как выражением уважительного отношения к собеседнику, автору высказывания, а также как проявлением академической добропорядочности; с употреблением вежливых слов в обращении к старшему или незнакомому человеку.

В разделе «Лексикология» при изучении синонимов следует обратить внимание учащихся на текстовые синонимы, в том числе эвфемизмы.

Тему «Суффикс» из раздела «Состав слова. Словообразование. Орфография» важно объединить с изучением употребления в качестве обращения слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами *(Машенька, Танечка, Васенька).*

А на уроках развития речи пятиклассников при изучении темы «Общение и речь. Адресат речи. Основные правила общения» нужно сосредоточить внимание на понятиях «общение», «цель речи, адресат речи», «усвоение основных правил общения».

Изучение стилей речи важно связать с усвоением понятия о речевой ситуации, условиях общения.

В ходе усвоения темы «Письмо, адрес» необходимо ознакомить учеников с основными правилами переписки (вежливый тон письма, внимание к адресату, к его вопросам и т.д.); провести целесообразную работу над выработкой умения использовать в письмах вежливые слова в начале (*дорогой, милый, уважаемый*) и в заключении (*до свидания, всего доброго, с глубоким уважением, жму вашу руку, целую* и др.).

Обучая школьников устному отзыву о высказывании друга, важно сформировать у них умение соблюдать требования к правильной речи, внимательно, с уважением относиться к товарищам.

А при написании изложения текста повествовательного характера с элементами описания пятиклассники должны научиться правильно обращаться к собеседнику, уместно, в зависимости от ситуации общения, выбирать форму общения.

Описанная система работы, направленная на формирование речевого этикета учащихся, естественно должна находить отражение в системе соответствующих упражнений, в которых обязательны задания с различными речевыми ситуациями, способствующие расширению словарного запаса школьников, осознанию важности умения употреблять разнообразные формулы речевого этикета.

Во время проведения упражнений нельзя не обратить внимание учеников и на

то, что в речевом общении огромна роль интонации и ее средств (мелодики, логического ударения, пауз, тона, тембра голоса, темпа речи).

Кроме того, нужно сообщить ученикам, что в речевом общении широко используются жесты и мимика, ведь доказано, что слушающий не усваивает 30-40% информации, если интонация, темп речи, мимика и жесты говорящего не соответствуют ей. Здесь интересным для учеников будет материал о различии жестов, о так называемых неприличных жестах как нарушении этических норм, принятых в определенном социуме, о профессиональных жестах и др.

В результате проведения систематической работы по обучению учащихся учреждений общего среднего образования речевому этикету обеспечивается развитие культурной и творческой языковой личности.

Перспективы исследования видим в дальнейшем поиске путей эффективной работы по усвоению школьниками норм речевого этикета русского языка.

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – № 26. – 24 квітня – 1 травня.

2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?find=1&text=%EC%EE%E2%ED%E0+%EA%F3%EB%FC%F2%F3%F0%E0

3. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.

ION HELIADE RĂDULESCU – MODELATOR AL CONŞTIINŢEI POETICE ROMÂNEŞTI

Олена Голованова
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

O personalitate de referinţă a literaturii paşoptiste este I. H. Rădulescu. «Cea mai de seamă figură a timpului său, enigmaticul şi contradictoriul Rădulescu are un rol hotărâtor în constituirea ideii de poezie naţională cultă ca atare, fără de care ar fi greu de explicat apariţia primilor noştri poeţi şi marile sinteze din epoca clasică» [1, p. 6]. Simbol al vizionarismului sacru şi al profetismului, cum apare în poezia marelui Eminescu «Epigonii», Heliade Rădulescu este, aşa cum observa Marin Mincu «un poet în sensul actual al cuvântului» [2, p. 5]. Acelaşi critic îl caracterizează sintetic şi memorabil: «Liric de factură lamartiniană în elegiile sale, autobiografic şi ocazional, livresc uneori până la sublim, epopeic şi retoric, sceptic şi satiric preocupat de canoanele scrisului până la didacticismul pueril, candid şi vindicativ totodată, reprezintă *avatarul* însuşi al poeziei române înainte de a se descoperi luptându-se titanian cu propriile-i limite, necunoscute încă» [3, p. 6]. Heliade este primul poet român care simte tentaţia construcţiilor epico- lirice de suflu epopeic care să prefigureze simbolic marile geneze.

Poemul «Anatolida», un exemplu de construcţie poetică [4, p. 13] este o operă complexă ce urma să facă parte dintr-un vast proiect cu titlul «Umanitatea», inspirat după cartea lui Pierre Leroux «De l'umanite...».

Autorul «Biblicelor» şi «Evanghelicelor» aspiră să creeze o operă de proporţii monumentale în care să cuprindă, evocată treptat, întreaga umanitate.

Proiectul heliadesc este mult mai amplu prin vizionarismul său decât cel eminescian în care includem «Memento mori», «Scrisoarea I», «Luceafărul» şi celelalte elemente de meditaţie cosmogonică din poezia lui Eminescu.

Concepută ca o vastă epopee în 20 de cânturi «Anatolida» a rămas neterminată şi nefinisată. Heliade a publicat doar cinci cânturi cuprinzând «răsăritul şi căderea» omenirii. Viziunea Empireului, a paradisului ceresc din

primul cânt inspirat din Milton, este atemporală şi aspaţială, înfăţişând o lume a esenţelor în sens platonician [5, p. 19]. Antiteza romantică între satanic şi frumosul aparent, ilustrată în secvenţa păcătuirii femeii biblice capătă astfel întruchiparea mai întâi la Heliade; ulterior o va dezvolta Minai Eminescu în poezia sa.

În viziunea heliadescă creaţia biblică, geneză de şapte zile este o «emanaţie de la superior la inferior, prefigurată de căderea spirituală» [6, p. 27]. În «Scrisoarea I» de M. Eminescu izvorul lumii este mişcarea spontană a punctului material, a Unului devenit Tată şi unindu-se cu Chaos-ul mumă, după care lumile încep să roiască în infinit, intrând în cicluri imense, atrase în fiinţă de voinţa oarbă de a trăi. «La Eminescu – scrie Marin Mincu – materialismul naiv al primelor filosofii se conjugă cu idealismul schopenhauerian. La Heliade intuiţia poetică derivă din lecturile hermetice» [7, p. 27].

În «Anatolida» Creatorul suprem sălăşluieşte într-un Empireu armonic şi geometric, imagine a lumii perfecte, preexistând Creaţiei, în vreme ce în «Luceafărul», Tatăl ceresc îşi are sălaşul într-un loc în care începe haosul, izvor al Creaţiei, loc în care nu există nici lumea, nici conştiinţa ei; totul este orb şi nepătruns, cufundat în sine.

«Anatolida» conţine, după cum a afirmat G. Călinescu, cele mai frumoase versuri extatice apărute în literatura română de până la Eminescu. Heliade «introduce teme şi motive universale în literatura *română,* investind-o cu puterea de a exprima orice stare lirică» [8, p. 51]. Marile viziuni cosmogonice, *panorama* gigantică a lumii, erotica serafică pe care le găsim la Eminescu în vibraţii pur romantice, sunt anticipate aproape toate de Heliade. Marin Mincu opinează că reprezentarea poetică antitetică din «Serafimul şi Heruvimul» a putut fi o sugestie pentru ipostazele «Lucefărului» eminescian [9, p. 19].

Poeziile de inspiraţie lamartiniană, «Singurătatea», «Lacul», «Seara» se caracterizează prin larga respiraţie a meditaţiei poetice, prin nostalgiile sufleteşti absolute şi romantismul stării poetice, printr-o nouă sensibilitate.

Heliade este un precursor de seamă al lui M. Eminescu prin integrarea organică a valorilor poeziei populare («universul de credinţe şi superstiţii»).

Mitul Zburătorului este tratat în poezia omonimă «Zburătorul», considerată unanim capodopera lui Heliade. Deşi acest mit folcloric are referiri foarte vechi (Dimitrie Cantemir), el este valorificat în literatura română cultă de I. H. Rădulescu.

Înainte de M. Eminescu mitul este *tratat* şi de V. Alecsandri în *poezia* «Zburătorul» scrisă în 1845 şi publicată în volumul «Doine» (1853). Într-o notă explicativă autorul precizează că valorifică un mit folcloric: «Zburătorul este un geniu nevăzut care pândeşte fetele în lunci şi le sărută pe furiş». Alecsandri abordează motivul într-o formulă umoristică; cele două surioare nu vorbesc despre propriile tulburări pricinuite de iubirea Zburătorului, ci se referă la ceea ce spune «cânticul».

Şerban Cioculescu în «Istoria literaturii române moderne» consideră că «Zburătorul» lui Heliade este o capodoperă, făurită oarecum demonstrativ, ca o posibilă înviere a miturilor populare. Minunată în poemă nu este atât intuiţia folcloristică (Heliade nu era orientat în această direcţie) cât psihologia nubilităţii şi *încadrarea* ei într-un climat ţărănesc de o neîntrecută autenticitate [10, p. 31].

În poemul «Lucefărul» tipul Zburătorului este întruchipat într-o «sinteză superioară cu totul originală, purtând cele mai distinctive însemne ale originalităţii eminesciene» [11, p. 163]. După metamorfoze succesive Zburătorul este sublimat în Luceafăr şi Hiperion, «personaje» lirice cu semnificaţii complexe, mitice, simbolice, filosofice şi alegorice. Virgil Vintilescu afirmă că Zburătorul lui Heliade 1-a orientat pe Eminescu «spre ideea măreaţă de a înfăptui în Luceafărul chipul naţional românesc al unui mit de circulaţie universală pentru că Eminescu a văzut în mitul Zburătorului o formă naţională de manifestare a universului» [12, p. 168].

În creaţiile româneşti contemplarea vestigiilor trecutului este prilej de încredere în viitor, în biruinţa pentru libertate.

Un alt motiv romantic cu reverberaţie în poezia generaţiei paşoptiste este motivul cetăţii umane. Predecesorul de care Eminescu se simte legat mai ales prin perspectiva viziunii asupra istoriei este Ion Heliade Rădulescu. Această legătură o simţim în cunoscutele versuri din «Epigonii»:

«Eliad zidea din visuri si din basme seculare
Delta biblicelor sfinte, profeţiilor amare;
Adevăr scăldat în mite, sfinx pătrunsă de-nţeles,
Munte cu capul de piatră de furtune detunată,
Stă şi azi în faţa lumii o enigmă neesplicată
Îi veghează-o stâncă arsă dintre nouri de eres».

(M.Eminescu, «Epigonii») [13, p. 263].

Pentru prima dată în literatura română Ion Meliade Rădulescu a fost preocupat, un timp destul de lung, de realizarea unui vast poem al Umanităţii. Poemul nu a fost realizat, fie si din motivul proiectului prea vast în care a fost conceput. Totuşi, anumite părţi au fost redactate. Una dintre părţi este «Anatolida» – un poem al începuturilor omenirii. Proiectul este vast, ar fi trebuit să cuprindă 18 părţi plecând de la Imnul Creaţiei şi mergând, în trepte, pe urmele legendelor biblice. Vom sublinia că, înaintea lui Eminescu, I. H. Rădulescu a proiectat acest vast poem al Umanităţii. Proiectul este urmarea unui elan specific romantismului.

Un alt poem de proporţii, aparţinând lui I. M. Rădulescu este poemul «Santa cetate». Imaginaţia poetică concepe o cetate umană cosmopolită în care popoarele ar urma să convieţuiască în bună înţelegere, după legile armoniei într-o egalitate deplină.

Tot de domeniul proiectelor rămâne şi «Mihaida». Deşi narează un subiect naţional, ne trimite prin tehnică la marile epopei universale: «Iliada» de Homer şi «Eneida» de Vergiliu. Poet al tumultului romantic, I. H. Rădulescu este unul dintre precursorii cu o importantă reverberaţie în creaţia poetică eminesciană. Consemnăm că ambele încercări ale lui Heliade atestă nu o viziune tragică, pesimistă asupra devenirii civilizaţiei umane, ci doar o încercare de refacere poetică a istoriei Umanităţii într-un efort de găsire a unui model ideal al cetăţii umane.

I. H. Rădulescu poetul cu o conştiiţă de sine megaloscopică, neterminând nici proiectata epopee naţională «Mihaida» şi nici cosmogonia şi sociogonia «Anatolida», este romantic prin impulsurile adânci ale firii; în instrumentaţia patetică şi gesticulantă a lirismului său intră şi ingenua vanitate de a sui pe soclu, asemenea unui Lamartine sau Hugo, în egală măsură cântăreţi şi tribuni.

G. Călinescu susţine că Heliade este singurul poet metafizician dinaintea lui Eminescu: «În versuri stâlcite de neologisme, dar solemne şi nu lipsite de măreţie abstractă, într-un vădit aer dantesc, el face în «Mihaida» o cosmogonie spiritualistă platonico-hegeliană» [14, p. 497].

G. Sorescu afirmă că I. H. Rădulescu *«...anticipează* prin gândirea lui filosofică pe Eminescu» [15, p. 63].

1-9. Mincu M. «Repere» / M. Mincu. – Bucureşti: Editura Cartea Românească, 1977.

10-12. Cioculescu S. Istoria literaturii române moderne / S. Cioculescu, Vl. Streinu, T. Vianu. – Editura Didactică şi Pedagogică, 1971.

13. Eminescu M. Poezii tipărite în timpul vieţii, Fundaţia Regală pentru literatură şi artă «Opere». vol. II, 2. / M. Eminescu. – Bucureşti: ediţie îngrijită de Perpessicius, 1943.

14. Călinescu G. Opera lui Minai Eminescu, voi. III / G. Călinescu. – Bucureşti : Editura Minerva, 1976.

15. Sorescu G. «Scriitori români» (1830-1870) / G. Sorescu. – Craiova : Editura Scrisul Românesc, 1991.

FREMDE EINFLÜSSE IN DER SPRACHE VON DEUTSCHEN KOLONISTEN IN BESSARABIEN (1814/1940)

Наталія Головіна
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Zu Beginn des Besiedlungprozesses in Bessarabien, welches 1812 an Rußland gekommen und von den Türken und Tataren geräumt worden war, stellte die russische Kolonialverwaltung für die deutschen Ansiedler in der Provinz Bessarabien ein weitergehend geschlossenes Siedlungsgebiet im Budschak zur Verfügung, das im südlichen Teil der historischen Landschaft von Bessarabien zwischen den Flüssen Donau, Dnister und Schwarzem Meer im Osten liegt.

Durch den Umgang der Bessarabiendeutschen mit den verschiedenen einheimischen Völkern unterschiedlicher Herkunft und Kultur, sowie Moldauer, Russen, Gagausen, Türken, Tataren, Bulgaren, Juden, Ukrainer und anderen Ethnien, wurde die Sprache, insbesondere der Wortschatz beeinflusst.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags besteht in der Präsentation der fremdartigen Lexik beim Sprachgebrauch von Deutschen in der Kolonie Alt-Posttal (1823/1940) am Beispiel der Bezeichnungen für Nahrung und Getränke.

Die meisten Gründer der Kolonie Alt-Posttal (суч. Малоярославець Перший) stammten aus dem früheren Herzogtum und späteren Königreich Württemberg und setzten ihre schwäbische (oberdeutsche) Mundart in der neugegründeten Siedlung durch. Im Laufe der Zeit haben jedoch die Schwaben in Alt-Posttal und anderen Dörfern, die ihr Schwäbisches am strengsten bewahrten, manche Worte und Ausdrücke von den anderen Mundarten übernommen. «Dazu kommen die Wörter, die aus den russischen, rumänischen und anderen Sprachen übernommen wurden, welche umgeformt und der eigenen schwäbischen Zunge angepasst wurden» [1, c. 405]. Folgende Beispiele sollen dies verdeutlichen: die Bezeichnung *Ikre* (aus dem Russischen *икра*) für traditionelle bessarabische *Sakuska* oder *Saguska* (kalte Vorspeise) ist ein Resultat der lautlichen Assimilation. Der orthographischen Assimilation nach wurde dem Wort das deutsche Schriftbild *Ikre* verliehen und für die Anpassung an die deutsche Morphologie – der Artikel *die*. Das Wort *Haluschke* (vom ukrainischen *галушка*) stellt ein Resultat der stimmhaften Assimilation; die Bezeichnung der nationalen rumänischen Maismehlspeise *mamaligă* verändert sich orthografisch und wird als *Mamalig* geschrieben. Wie man sieht, die übernommenen Ausdrücke wurden oft in Lautung, Aussprache und Akzent so umgewandelt und an die eigene Mundart angeglichen, dass sie die Merkmale von Lehnwörtern erhielten.

Die wirtschaftlichen, kulturellen und verwaltungsmäßigen Beziehungen zwischen den einzelnen Völkern führten zum Austausch von Erfahrungen und Gütern aller Art. «Gab es für eine neue Sache keine Bezeichnung in der eigenen Sprache, so musste entweder ein neues Wort ersonnen oder der fremde Ausdruck als Fremdwort übernommen warden» [2, c. 16]. Deshalb haben viele von älteren Leuten zuletzt überhaupt nicht mehr gewusst, dass es um Fremdwörter handelte. Viele diese Wörter verschwanden wieder aus dem Sprachgebrauch. Einige wurden aber zu festen Bestandteilen der Umgangssprache.

In der Gruppe der Bezeichnungen für Nahrung und Getränke finden wir folgende fremdartigen Wörter und Ausdrücke:

a) russische und ukrainische

Batletschana (*baklaschani* oder *pomidori* – rumänisch: *patlagele*) = Tomaten (*blaue Patletschan* = Eierfrucht oder Aubergine); *Bilaff* (russisch: *plow*) = Reis, gedämpft im Wasser und Fett mit Rosinen und Zucker; *Borscht* (ukrainisch: *borschtsch*) = Gemüsesuppe – Grün- oder Krautbortsch; *Braka* (russisch: *braga*) = Erfrischungsgetränk; *Grupka* = grobe oder geringe Mehlsorte; *Harbus, Arbuse* =

Wassermelone; *Ikre* = Heringsrogen, Kaviar oder eine Paprikaspeise; *Kabatschki* = eine Kürbisart zum Kochen und Backen; *Kaluscha, Haluschke* (ukrainisch: *galuschka*) = Mehlspeise, Kraut- oder Kohlwickel mit Schweinegehacktem und Reis; *Katletta* = Fleischküchlein aus Hackfleisch, Klopse (Schweinegehacktes im Schmalz gebraten); *Kolodez, Kaladez* (russisch: *холодец*) = Eisbein oder Sülze (Zittriges); *Kwas* = russisches schwach alkoholisches Getränk aus gegorenem Brot, Mehl, Malz u.s.; *Lemonad* = Lemonade; *Maroschena* (russisch: *мороженое*) = Speiseeis; *Moskowski (wurst),* (russisch: *колбаса «Московская»*) = Moskauer Wurst; *Maslena* (russisch: *маслина*) = Oliven; *Sacharin* = Süßstoff; *Saguska* = Zwischenmahlzeit, Vorspeise; *Schmalz, Smalz* = Schweineschmalz, wurde hauptsächlich als Kochfett verwendet; *Suchare* (russisch: сухари) = Zwieback, grober Zwieback; Waffla = Waffeln;

b) rumänische

Allewar (Halva) = Naschzeug aus Honig, Sesam und Öl; *Malai* = Maiskuchen; *Mamaliga, Mamlig* (mamaligă) = Maismehlspeise; *Pastram* (pastramă) = gewürztes und geräuchertes Fleisch; *Platschente* (placintă) = Kürbiskuchen, in Teig eingeschlagene und gebackene Früchte, besonder Kürbis «Kerbsaplatschenta»;

c) arabische

Zibera = Rosinen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die fremde Lexik in der Sprache der Deutschen in Bezug auf Kommunikation mit verschiedenen Ethnien, ein wichtiger, unverzichtbarer Bestandteil ihres Wortschatzes sowie ein Mittel der friedlichen und freundlichen Kooperationsverhältnisse mit den Bewohnern der angrenzenden Nachbardörfer ist. Durch die Anwendung verschiedener Methoden können als Perspektive der vorliegenden Studie nicht nur die Fremdwörter in der Sprache der deutschen Kolonisten, sondern auch ihre Mundarten in Umgangssprachen der Bessarabien-Völker untersucht werden.

1. Gäckle H. Geschichte der Gemeinde Alt-Posttal (Bessarabien). – Herausgegeben von Alt-Posttaler Heimatausschuß zum 160. Jahrestag der Gründung der Gemeinde. 1823-1983. – Württemberg, 1983. – 1028 s.

2. Janke O. Friedenstaler Mundart. Information, Textbeispiele, Redensarten, Wörterverzeichnis. – Herausgeber : Oskar Janke, 1984. – 112 s.

СПЕЦИФІКА ТИПОЛОГІЇ ОПОВІДУВАННЯ В ТЕКСТІ НОВЕЛІСТИЧНОЇ ПРОЗИ

Наталія Гончарова
магістрантка факультету іноземних мов
Галина Олейнікова
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

На сучасному етапі дослідники дедалі активніше застосовують наратологічний аналіз текстів, котрий передбачає комунікативне розуміння природи літератури, зокрема авторську стратегію у виборі читача і текстуальних технологій. Зацікавлення науковців стосується комунікативного аспекту породження тексту, що передбачає врахування різних інстанцій його комунікативних рівнів. Наратологія як літературознавча теорія ґрунтується на принципі поєднання у тексті подвійної подієвості: подій, про які оповідається, та події власне оповідування. Наратологічний аналіз сприяє кращому усвідомленню оповідної стратегії, а також

способу вираження письменницького світогляду.

Не викликає заперечень теза про те, що кожен уявний, вірогідний світ будь-якого художнього твору організовується точкою зору його спостерігача. Вивчення «точки зору» як наукової проблеми має свою історію. Наприкінці XIX ст. основу її розроблення закладає у своїх працях Г. Джеймс. У 20-х рр. XX ст. кілька робіт дослідженню цього питання присвячує філософ, культуролог М. Бахтін [1]. На невіддільності проблеми точки зору від проблеми можливих світів наголошує Ц. Тодоров [2]. В. Постовалова визначає проблему точки зору як своєрідну «призму, крізь котру реалізується світобачення» [3, с. 55].

Увага наступних дослідників насамперед зосереджується на з'ясуванні змісту поняття «точка зору». Так, для визначення даної понятійної категорії формулюється певна кількість по суті синонімічних термінів: «оповідна перспектива» (Є. Гончарова, Ю. Лотман), «перспектива (той, хто спостерігає) і голос (той, хто говорить)» (Ж. Женетт). Крім того, французьким фахівцем у галузі сучасної теорії літератури Ж. Женеттом впроваджено поняття «фокалізація». Науковець трактує означену дефініцію як «перспективу уявлення ситуацій і подій, перцептивну чи концептуальну позицію, в термінах котрої вони зображуються» [4, с. 391]. Доцільно зазначити, що в такому контексті суб'єктом фокалізації виступатиме фокалізатор (наратор або оповідач).

Відомий лінгвіст О. Падучева зазначає: «основним при описі наративу є питання …, хто в наративі є заступником того, котрий говорить» [5, с. 200]. З літературознавчої точки зору проблему автора висвітлює в низці своїх праць філолог, літературознавець Г. Гуковський. Дослідник пов'язує витоки зародження проблеми автора в літературі з появою проблеми особистості в російській дійсності. Так, він наголошує: «саме оповідач визначає весь зміст зображеного в творі» [6, с. 201]. Отже, вибір фокалізатора, з позицій якого викладатимуться події художньої дійсності, безперечно має важливе значення для будь-якого літературного твору.

Типологія оповідних або фокалізаторних форм відзначається різноманіттям. Зокрема, фокалізація буває зовнішньою (автор займає позицію поза художнім світом) та внутрішньою (суб'єктом є вигадана особа). Американський лінгвіст Р. Лангакер щодо останньої позиції конкретизує: «особистість, яка сприймає ситуацію певним чином відносно інших задуманих альтернатив» [7, с. 242].

Дослідниця Н. Кожевникова у своїй науковій розвідці характеризує типи оповідування як композиційні єдності, формування яких спричинене певною точкою зору автора, оповідача, персонажа. Крім того, вона пропонує таку класифікацію оповідачів: 1) розповідь від 1-ї особи, котра «може належати і безпосередньо письменнику, і конкретному оповідачеві, і невизначеному оповідачеві»; 2) розповідь від 3-ї особи, в якості якої виступає всезнаючий автор або анонімний оповідач [8, с. 104]. У свою чергу В. Кухаренко наводить наступні типи передорученого оповідування: 1) суб'єктивізоване (від 1-ї особи); 2) несуб'єктивізоване (від 3-ї особи) [9, с. 170].

Запропонована В. Кухаренко класифікація потребує уточнення. На позначення типу оповідування від 3-ї особи доречно застосовувати термін «об'єктивізоване». Іншими словами, оповідач немовби розчиняється в потоці подій художньої дійсності, феєрії фабульних ходів, калейдоскопі дійових осіб. Саме так у читача виникає відчуття, що перед ним не книга, а справжнє життя. І. Колегаєва уточнює, що у такому типі оповідування, автор як адресант певного повідомлення «спрямовує його «в простір» – не якійсь конкретній особі, а невизначеній безлічі адресатів – потенційних читачів» [10, с. 8].

Важливо усвідомлювати, оповідування від 3-ї особи охоплює всі події, що відбуваються в тексті; відоме минуле, теперішнє і майбутнє кожного персонажа, їхні думки, поведінкова мотивація. Така оповідь є об'єктивною, адже відсторонена від історії, яка розповідається, внаслідок своєї локалізації. Оповідач знаходиться за текстом, не бере в ньому участі, емоційно не залежить від даної історії. Отже, вищесказане дозволяє оповідачу оцінювати події незацікавлено. За умови об'єктивізованого оповідування (від 3-ї особи) місце співрозмовника може бути як незайнятим, так і зайнятим, ким завгодно. Для оповідача це не є принциповим, адже він звертається не до якогось конкретного читача, а до всіх одразу. Е. Бенвеніст відзначає фактично відсутність особи, використовуючи термін «не-особа» [11, с. 259]. Н. Кожевникова текст від «he/she» називає «зовні безадресною формою» і навіть безвекторною структурою [8, с. 104-105]. Отже, у даному контексті події «самі себе оповідають», неначе «висловлюючись від свого імені».

Ж. Женетт запропоновані Е. Бенвеністом основні характеристики визнає релевантними (тобто здатними слугувати для розрізнення мовних одиниць). Він визначає оповідування від 3-ї особи автономним, незалежним, «прозорим» текстом [12, с. 92]. Резюмуючи зауважимо, читач розуміє текст незалежно від особистості та місцезнаходження оповідача. Читачеві, аби усвідомити, де відбуваються події і хто/що є об'єктом оповідування, зовсім непотрібно знати, яким є ставлення оповідача до оповіданої історії або що виступає джерелом його знань про неї. Ми погоджуємось з Е. Бенвеністом, що основним часом об'єктивного оповідування є Past Simple, а його «головною часовою позначкою» – момент події [11, с. 259]. Отже, у тексті вищезазначеного типу зв'язок із моментом оповідування відсутній, достеменно невідомо, як далеко в просторі і в часі знаходяться між собою висвітлювані події та момент, у котрому оповідач їх оповідає.

Ж. Женетт для визначення тексту від 3-ї особи використовує термін «narration hétérodiégétique». Даний тип оповідування (нарація) характеризується відсутністю прямого зв'язку між особистістю оповідача та розумінням читачем тексту. Це пояснюється насамперед тим, що оповідач перебуває за межами текстового простору, тому читач про нього нічого не знає. Науковець застосовує також терміни «narrationel» або «non-focalisé», наголошуючи, що основним завданням є оповідування тексту таким чином, неначе текст «розгортається сам собою» [12, с. 92].

Для ілюстрування вищезгаданого типу оповідування наведемо новелу К. Менсфілд «Prelude» («Прелюдія»). Цей твір змальовує історію життя в сімейному колі, яке для будь-якої людини є оплотом найбезпечніших і найспокійніших умов перебування. У «Prelude» описаний дім, у котрому є місце кожному члену родини, глава сімейства своїм завданням вважає забезпечення матеріального добробуту, а бабуся – піклування про всіх. Однак, новела сповнена контрастів і протиставлень: приховані внутрішні переживання та одноманітність зовнішнього життя; чітко впорядковане домашнє господарство та невтримне буяння оточуючої природи; побутові предмети звичні вдень, але таємничі і навіть ворожі вночі тощо [13, с. 171].

При аналізі другого типу – суб'єктивізованого оповідування (від 1-ї особи) – необхідно зважати на наявність додаткової ланки комунікативного ланцюжка – а саме фіктивного автора твору, основного оповідача, конкретної дійової особи. У такому випадку в створенні дискурсу в якості основної лінгвістичної форми використовується займенник першої особи «I». Важливо пам'ятати, при оповідуванні від 1-ї особи можуть вживатися майже всі варіанти часу, серед найчастіше застосовуваних: Future Simple, Present і Past. Виключення може становити у певних випадках лише Past

Simple. Отже, в реальній мові плану мовлення саме Present і Past відповідають у тексті «позначці моменту мовлення».

Характеризуючи позицію оповідача в суб'єктивізованому оповідуванні, відзначимо його обов'язкову локалізацію всередині тексту. Оповідач є головним або одним із персонажів, тобто він досить наближений до інших героїв. Принциповою відмінністю від попередньо охарактеризованого об'єктивізованого оповідування є насамперед бачення оповідачем викладених ним же подій. У даній ситуації виклад має опосередкований характер, із накладенням його власних суб'єктивних оцінних суджень. Іншими словами, це бачення звужене, наче «пропущене» крізь емоційний світ і свідомість того, хто говорить («I»). Ж. Женетт пропонує для його найменування термін «homodiégétique» і визначає, що в змістовній канві тексту він виконує функції основної дійової особи чи свідка подій. На думку дослідника, в ролі головного героя він озвучуватиме текст «autodiëgetique», а отже не поступатиметься у функціональності оповідачеві [4, с. 253].

Лінгвіст і літературознавець В. Виноградов виокремлює такі різновиди оповідування від 1-ї особи: 1) оповідування, виконане письмовою літературною мовою зі збереженням усіх норм граматики; 2) оповідування, у котрому автор «тягне за собою ланцюг чужих мовних свідомостей…» [14, с. 127-129]. Зокрема, на думку вченого, саме так працював М. Гоголь: «підносив оповідні прийоми глушини на рівень норми стилів літературно-художньої прози, при цьому своєрідно деформуючи та поєднуючи їх з іншими стилістичними елементами» [14, с. 128]. Зауважимо, другий різновид оповідування В. Виноградов називає оповідкою. Дослідник наводить такі її особливості: прагнення до «ілюзії свого літературного злиття з усними оповідними монологами», а також специфічну семантику займенника «я». Науковець розмірковує над змістовним наповненням «я», пояснюючи, що розуміє під «я» оповідача, котрий являє собою певний образ. Функціональна природа такого образу двоїста, адже це одночасно і займенник, й ім'я суб'єкта. Отже, в оповідці «я» виконує функцію «образу-займенника», максимально віддаленого від «я» письменника, котре в свою чергу буде «образом-ім'ям». В. Виноградов уточнює: «я» оповідки дозволяє письменнику «покрити форми мовлення, скомбіновані з елементів різних літературно-книжкових жанрів та оповідково-діалектних конструкцій» [14, с. 128]. Для прикладу даного типу оповідування згадаємо англійську класику – «Great Getsby» («Великий Гетсбі»), «Jane Eyre» («Джейн Ейр») та ін.

Таким чином, механізми взаємопроникнення двох форм оповідування досліджені недостатньо. Насамперед це стосується жанру англійської новели, творів написаних від 3-ї особи, на прикладі яких ми продемонстрували взаємини між автором і читачем, часом і простором, охарактеризували типи оповідування, визначили основні текстові категорії. Додаткового вивчення потребують літературні засоби для висвітлення зв'язків дискурсу й оповідування, задіяні в конкретних текстах.

1. Бахтин М. М. Проблема текста. Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Вопросы литературы. – 1976. – № 10. – С. 122-151.

2. Тодоров Ц. Грамматика повествовательного текста / Ц. Тодоров // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8: Лингвистика текста: Сборник статей / Общ. ред. и вступительная статья Т. М. Николаевой. – М. : Прогресс, 1978. – 479 с.

3. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова / Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Под ред. Б. А. Серебренникова. – М. : Наука, 1988. – 216 с.

4. Женетт Ж. Фигуры / Ж. Женетт. – В 2-х т. – М. : Издательство им. Сабашниковых, 1998. – 944 с.

5. Падучева Е. В. Наблюдатель как Эксперимент за кадром / Е. В. Падучева // Слово в тексте и в словаре: Сборник статей к 70-летию Ю. Д. Апресяна / Ред. Л. Л. Иомдин, Л. П. Крысин. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 647 с.

6. Гуковский Г. А. Реализм Гоголя / Г. А. Гуковский. – М.-Л. : Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 532 с.

7. Langacker R. W. Grammar and Conceptualization / R. W. Langacker. – Berlin–New York : Mouton de Gruyter, 1999. – 427 p.

8. Кожевникова Н. А. О соотношении типов повествования в художественных текстах / Н. А. Кожевникова // Вопросы языкознания. – 1985. – № 4. – С. 104-114.

9. Кухаренко В. А. Интерпретация текста: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык» / В. А. Кухаренко. – М. : Просвещение, 1988. – 192 с.

10. Колегаева И. М. Френсис Скотт Фицджеральд. «Великий Гэтсби» / И. М. Колегаева / Индивидуально-художественный стиль и его исследование / Под общ. ред. В. А. Кухаренко. – К.–О. : Вища школа, 1980. – 167 с.

11. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 447 с.

12. Genette G. Nouveau Discours du Récit / G. Genette / Ed. du Seuil. – Paris : Collection «Poétique», 1983. – 119 p.

13. Hankin C. A. Katherine Mansfield and her confessional stories / C. A. Hankin. – London, 1983. – 271 p.

14. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1971. – 240 с.

ПИТОМІ VS ІНТЕРФЕРЕНТНІ ЕЛЕМЕНТИ У ГРАМАТИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ГОВІРКИ

Марина Делюсто
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

З-поміж проблем слов'янської діалектології актуальною видається проблема дослідження динаміки новостворених говірок, зокрема таких, як південнобессарабські – переважно гетерогенні, сформовані за рахунок переселення (або дозаселення) носіїв різних українських діалектів. Протоговірки, потрапляючи в інше лінгвальне середовище, утворюють новожитні, що виявляють чимало цікавих особливостей розвитку мови. Одним з аспектів, що потребує окремого розгляду в цьому контексті, вважаємо визначення питомого / запозиченого характеру структурних рис переселенської говірки. Зокрема, подальше вивчення новожитньої української говірки с. Шевченкове Кілійського р-ну Одеської обл., що функціонує приблизно упродовж 200 років у ситуації тісного контакту з діалектними, а подекуди й літературними різновидами української, румунської, російської, болгарської та гагаузької мов на території Південної Бессарабії, змушує замислитися над природою деяких периферійних ланок її граматичної системи, що можуть бути інтерпретовані або як архаїчні елементи, що залишились від протоговірок, або як наслідок взаємодії з іншими мовами. Не виключаючи й подвійної мотивації таких структурних елементів, проаналізуємо їх детальніше.

Описуючи цю говірку в 60-х рр. XX ст., Т. П. Заворотна відзначила: відомості, збережені у раді села, свідчать про його заселення «українцями з Таврії, Полтавщини, Криму, Запорізької Січі та інших місцевостей» [1, с. 17]. У цей же час А. М. Мукан, не заперечуючи наявності у ньому «прибулих з західних (можливо, частково північних) областей України» [2, с. 17-18], удокладнила: «У говірці с. Шевченкове найбільш послідовно зберігається м'якість **р** перед голосними і засвідчуються випадки палаталізації колишнього твердого **р** (*ба|зар', ко|мор'а*) ... У заселенні с. Шевченкове, м. Вилкове дещо більшу участь, порівняно з іншими пунктами, взяли, напевне, представники з південно-східних районів України[2]» [2, с. 283]. То ж попередні студії, як і результати нашого обстеження говірки [3], переконують у її гетерогенній основі, зокрема в тому, що у її формуванні взяли участь представники південно-східного, південно-західного й північного наріччя української мови.

Щодо іншомовних впливів, то, на думку Т. П. Заворотної, яка дослідила лексичний рівень цих говірок, шляхи запозичень в наддунайських говірках безпосередні, оскільки контакти між представниками різних говорів безпосередні[3] [1, с. 294]. А. М. Мукан слушно зауважила, що «впливи і переймання з інших мов, зокрема з близької російської мови, можливі в досліджуваній звуковій системі та морфологічній будові здебільшого тоді, коли в самих говірках є для них певні підстави (тенденція до вирівнювання основ, аналогія до інших слів)» [2, с. 276]. У сучасному дослідженні українських говірок межиріччя Дністра і Дунаю [4] наголошено, що попередники [2; 5] не завжди виправдано пов'язували деякі факти з впливом російської мови, водночас, як і в дотеперішніх студіях, акцентовано на тому, що він є частковим, стимулювальним, відбувається переважно на лексичному рівні.

Щодо неоднозначного характеру з-поміж граматичних форм увагу привертають, напр., спорадично фіксовані нами у записаних діалектних текстах форми іменників І відміни ж. р. з флексією *-ой* (*ма|шиной, із |горкой*), виникнення яких пояснюють фонетичною втратою кінцевого наголошеного **-у** і перетворенням **j** в нескладове **ĭ (-ojy → -oj → -oĭ)** [6, с. 57; 7, с. 79]. Діалектні тексти фіксують 8 форм з флексією *-ой* і 63 з флексією *-ойу*, що виразно характеризує функціональний розподіл варіантів. Окрім степових та слобожанських говорів південно-східного наріччя [8, ч. 3, к. 23], їх спостережено й у деяких північних діалектах, зокрема в північній і східній частині східнополіських говорів [8; 6, с. 57; 9, с. 155], де вони функціонують паралельно із *-ойу, -ейу*, місцями переважаючи, а також «як рідкісні – в говорах полтавських (*|хатой, |ж'інкой, ду|шой – ду|шей, до|рогой, голо|вой*)» [10, с. 123; 7, с. 79]. Щодо їхньої природи С. П. Бевзенко зауважив: «Такі форми (на *-ой*) є основні форми орудного однини цих іменників в російській мові, і в даних українських говорах вони витворилися, мабуть, не без впливу російської мови» [6, с. 58]. Цю думку поділяє чимало інших дослідників [10, с. 123; 11, с. 21-22]. Щоправда наявність форм на *-ой* у північній частині східнополіських говірок пов'язують також з упливом білоруської мови [11, с. 21]. Автори академічної історії української мови (морфологія), відзначаючи, що у східнослов'янських пам'ятках такі форми фіксуються з XIV ст., уважають, що «можна форми орудн. відм. на **-ой (-ей)** розглядати і як форми, спільні для російської, білоруської і української мов, але з обмеженим діапазоном і деякими специфічними відтінками їх уживання в українській мові» [7, с. 79-80]. Натомість І. Г. Матвіяс стверджує, що "для пам'яток української мови XIV – XVII ст. форми на **-ой, -ей** не характерні, а наведені

[2] Пор. також: «Взагалі, на нашу думку, у наддунайських районах, як, напевне, і на всій Південній Бессарабії, серед українців переважають вихідці з південно-східних областей» [2, с. 18].

[3] Однак це, на нашу думку, не виключає й опосередкованих запозичень.

дослідниками приклади з записів XVII, XIX, XX ст. переконують, що й у цей час єдиними нормативними для мови Східної України були форми на **-ойу, -ейу**» [11, с. 21-22].

Отже, вище сказане порушує закономірне питання: а який статус має це явище в аналізованій говірці? Це архаїчна риса української мови, збережена носіями говірки, притаманна материнським північним або полтавським архетипам, чи це наслідок впливу російської мови? Напевно, дати відповідь на це питання однозначно навряд чи можна.

Спонукає до дискусії й інший сюжет іменникової словозміни в говірці. Зокрема, у формах множини іменники ч. р., як і в багатьох степових та слобожанських говірках [8, с. 207; 5], у наз. відм. мають, поряд із закінченнями *-и* / *-і* (45 випадків), флексію *-а* (9 випадків): *ˈрили трактоˈра, здоˈроўкайуц'·а шофеиˈр'а, приˈходили вчитеˈл'а*. За спостереженнями К. Д. Глуховцевої паралельне вживання іменників наз. відм. множини із закінченнями *-и, -і* та *-а* охоплює 60% східнослобожанських говірок [12, с. 147]. А. М. Мукан та В. П. Дроздовський розглядали подібні форми як наслідок запозичення з російської мови [2; 5], і це закономірно, оскільки форми наз. та знах. відм. іменників ч. р. з закінченням *-а* «становлять специфічну особливість російської мови» [13, с. 395]. Водночас, беручи до уваги те, що ці форми в російській мові з'явилися пізно, поширювалися повільно і поступово, що в українській літературній мові як варіантне закінчення *-а* характеризує деякі іменники зі збірним значенням, пор. *рукава, вуса, хліба, вівса, очерета*, уважаємо, що ця специфічна риса зумовлена насамперед граматичною аналогією до іменників с. р. цієї ж відміни, які в наз. відм. множини мають відповідне закінчення (*поˈл'а, моˈр'а*). До того ж окремих зафіксованих лексичних відповідників (*матроˈса, шофеˈр'а*) в російській літературній мові немає.

Потребують коментування й окремі явища прикметникової морфології. Зокрема, з північними говорами можна пов'язати успадковані від давньоруської мови, панівні упродовж довгого часу в українській [14, с. 103], периферійні у говірці, нестягнені форми прикметників та дієприкметників ж. р. (*ˈтонкайа, рожˈд'онайа*) та множини (*ˈразн'іі, приглаˈшон'іі*). Заслуговує на увагу і те, що в записаних фольклорних текстах подібні форми доволі активні, виступають паралельно до стягнених. Дослідники українських діалектів зауважують збереження повних закінчень у північних і частині південно-західних говорів [8, т.2., к. 221; 14, с. 110]. Натомість у південно-східних говірках нестягнені форми наз. / знах. відм. множини трапляються тільки у фольклорі і лише іноді в розмовній мові з певною стилістичною метою. Таким чином, відомі й російській мові, нестягнені прикметникові форми, незважаючи на суттєвий вплив українського літературного стандарту, залишаються у граматичній системі досліджуваної говірки. Те, що такі форми можна вважати елементом протоговірки, підтверджує й факт збереження нестягнених форм як одного з основних маркерів північного (західнополіського) діалектного типу в особливих говірках новішої формації Арцизького р-ну Одеської обл. Наявні нестягнені форми й у говірці закарпатського типу [4].

Цікавим у прикметниковій і прислівниковій морфології є й кваліфіковане тепер як прояв суржику [15, с. 37] явище утворення суперлатива за допомогою лексеми *самий*. У досліджуваній говірці це слово додається як до форми звичайного ступеня (*ˈсамий посˈл'едн'ій, ˈсамий кˈрайн'ій*), так і до форми компаратива (*ˈсама б'ідˈн'іша, ˈсама крупˈн'іша, саме ˈхуже*), що властиво й іншим українським говіркам [8, с. 195; 9] та східнослов'янським мовам [16, с. 101]. Поширеність такої форми найвищого ступеня у південнобессарабських говірках відзначали А. М. Мукан [2],

В. П. Дроздовський [5], А. О. Колесников [4]. Важко погодитися з тим, що це однозначно прояв українсько-російського суржику, адже подібні форми, хоч і "зрідка", відомі «в усіх говорах» української мови [6, с. 223; 17, с. 94].

Підсумовуючи вище сказане, відзначимо, що чимало з розглянутих у статті діалектних явищ відомі майже усім говорам української мови та їхнім дослідникам. А тому, сподіваємося, наведені міркування дозволять продовжити наукову дискусію у цьому напрямку та відшукати правильну відповідь. Щодо говірки с. Шевченкове, то на сьогодні самоочевидно, що зберігаючи у своїй структурі чимало архаїчних форм, упродовж побутування у полілінгвальному ареалі вона набула й значної кількості інтерферентних елементів. Питання питомого / запозиченого характеру кожної конкретної риси вимагає поглибленого дослідження, адже, як засвідчив проведений аналіз, лише за фактом наявності певної риси в контактній мові однозначно стверджувати запозиченість з неї не можна, водночас внутрішньомовні підстави створюють сприятливі умови для іншомовних впливів. Не розв'язаними щодо всіх говірок ареалу залишаються й питання часу запозичень, географії запозичених елементів, напрямків міждіалектних впливів. Усе це спонукає до подальших наукових пошуків.

1. Заворотна Т. П. Лексика українських наддунайських говірок : дис. ... кандидата філол. наук : 661 / Т. П. Заворотна. – Ужгород, 1967. – 333 с.

2. Мукан А. М. Українські наддунайські говірки. Фонетико-граматичні особливості : дис. ... кандидата філол. наук : 661 / А. М. Мукан. – Глухів, 1960. – 291 с.

3. Делюсто М. С. Граматика говірки у світлі тексту : дис. … кандидата філол. наук : 10.02.01 / М. С. Делюсто. – К., 2010. – 235 с.

4. Колесников А. О. Морфологія українських південнобесарабських говірок: генеза і динаміка : [монографія]; відп. ред. П. Ю. Гриценко. – Ізмаїл : СМИЛ, 2015. – 676 с.

5. Дроздовський В. П. Українські говірки Бессарабського Примор'я (на матеріалі обстеження Саратського, Татарбунарського та Білгород-Дністровського районів Одеської області): дис. ... кандидата філол. наук : 661 / В. П. Дроздовський– Одеса, 1962. – 473 с.

6. Бевзенко С. П. Історична морфологія української мови / С. П. Бевзенко. – Ужгород : Закарпатське обл. вид-во, 1960. – 415 с.

7. Бевзенко С. П. Історія української мови. Морфологія / С. П. Бевзенко, А. П. Грищенко, Т. Б. Лукінова, В. В. Німчук, В. М. Русанівський, С. П. Самійленко. – К. : Наукова думка, 1978. – 540 с.

8. Атлас української мови : [в 3 т.]. – Т. 1. Полісся, Середня Наддніпрянщина і суміжні землі / [ред. тому І. Г. Матвіяс]. – К. : Наукова думка, 1984. – 498 с. – (391 карта) ; Т. 2. Волинь, Наддністрянщина, Закарпаття і суміжні землі. / [ред. тому Я. В. Закревська]. – К. : Наукова думка, 1988. – 520 с. ; Т. 3. Слобожанщина, Донеччина, Нижня Наддніпрянщина, Причорномор'я і суміжні землі. / [ред. тому А. М. Залеський, І. Г. Матвіяс]. – К. : Наукова думка, 2001. – 266 с. – (206 карт).

9. Бевзенко С. П. Українська діалектологія / С. П. Бевзенко. – К. : Вища школа, 1980. – 246 с.

10. Ващенко В. С. Полтавські говори / В. С. Ващенко. – Харків : Вид-во Харківськ. ун-ту, 1957. – 539 с.

11. Матвіяс І. Г. Орудний відмінок однини іменників І відміни в українській мові / І. Г. Матвіяс // Територіальні діалекти і власні назви. – К., 1965. – С. 16-31.

12. Глуховцева К. Д. Динаміка українських східнослобожанських говірок : [монографія] / К. Д. Глуховцева. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 592 с.

13. Филин Ф. П. Происхождение русского, украинского и белорусского языков / Ф. П. Филин. – Л. : Наука, 1972. – 655 с.

14. Прилипко Н. П. Форми називного відмінка однини прикметників середнього й жіночого роду в говорах української мови / Н. П. Прилипко // Українська лінгвістична географія. – К., 1966. – С. 103-110.

15. Труб В. Типи інтерферентних впливів у білінгвальному середовищі України / В. Труб // Українська мова. – №4. – 2014. – С. 32-43.

16. Восточнославянские языки / М. Г. Булахов, М. А. Жовтобрюх, В. И. Кодухов. – М. : Просвещение, 1987. – 303 с.

17. Прилипко Н. П. Форми словозміни і ступені порівняння прикметників / Н. П. Прилипко // Фонетична, морфологічна і лексична система українських говорів. – К., 1983. – С. 61-101.

ESOTERISCHER KOSMOS IN DER LYRIK VON MAXIMILIAN WOLOSCHIN

Лариса Дзіковська
к. філол. н., доцент
Ганна Кулініч
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Der Zyklus «Stern Wermut» ist für die M. Woloschins Werke ein sogenannter Übergang von impressionistischen Tendenzen zu den symbolischen. «… nur der Eindruck sagt von der inneren Natur unseren Ichs, und die Welt, die durch das Bewusstsein des menschlichen Ichs durchsichtig gemacht wird, bildet nur ein Symbol» [1, s. 62].

Das Thema des Zyklus «Stern Wermut» ist die Opposition des Chaos (Nicht-Raums, Stammraums) zum Kosmos (einem geordneten Raum) und ist dem Hauptgedanken untergeordnet: Dem Streben eines Menschen, seinen Platz im Weltall zu begreifen. Gleichzeitig war der Dichter tief überzeugt, dass das Weltraumleben, Geschichte der Planeten in die innere Welt des Menschen eingeschlossen sind.

Die symbolische Welt des Daseins wird im dichterischen Zyklus «Stern Wermut» durch Chaos eröffnet, das sich in den Tiefen des Weltalls befindet, dessen gruseliges, unbegreifliches Geheimnis die Natur vom Menschen versteckt und das dem Kosmos gegenübersteht, dem ursprünglichen, selbständigen, primären dem Menschen gegenüber. Das kosmische Wesen tritt als ein geistiges Absolute auf, das die Tragödie der menschlichen Unvollkommenheit verschärft und gleichzeitig durch den Wohlklang des Weltraumlebens abnimmt. Deshalb treten in Woloschins Gedichten Elementar-Gestalten (archetypische Stern-Gestalt, Mond-Solar-Kondominium, astrologische Planeten)wie die selbständigen Weltall-Kräfte auf. Somit ist der Zyklus von Woloschin keine Landschaftsbilder, sondern Kosmos, wo nicht konkrete Personen (lyrischer Held), sondern überpersönliche Kräfte und Gesetzmäßigkeiten leben und wirken, die als Thema des dichterischen Nachdenkens auftreten, und Woloschins Neigung zur symbolischen Verallgemeinerung der Gestalt macht sie mit dem Mythos verwandt.

Die Gestalt «Stern Wermut», die den Namen des Zyklus bestimmt hat, wurde von M. Woloschin der «Offenbarung Jesu Christi durch Johannes» entnommen. Der Stern – ein Himmelskörper – tritt hier als höchstes Ideal auf, zu dem sich das Autoren-Ich strebt, der Himmel, entsprechend, ist ein seliges Gebiet («seliges Land»), wo sich alle mühsamen Widersprüche des Daseins harmonisch lösen und die Seele Mitwirkung an die Ewigkeit findet.

Auf solche Weise hat «Höhe», als der wichtigste Raum- und Wert-Richtungspunkt, die Dichters Treue an das kosmische Thema bestimmt.

Philosophische Wertigkeit des Zyklus «Stern Wermut» hebt scharf die Hauptantithesen hervor: Chaos-Kosmos,

Sonne-Finsternis, Sterne-Erde, offensichtlich-geheim, ewig-unbeständig, die zusammen ein bestimmtes symbolisches System bilden. In der Mitte dieses Systems befindet sich die Gestalt, die es ermöglicht, den Zusammenhang der im All geschehenen Ereignisse zu untersuchen und zu begreifen. Diese Gestalt ist der Mensch mit seiner inneren Welt, und «das existentielle Wesen der inneren Welt» eines Menschen bildet seinen «inneren» Raum. Das menschliche Ich ist für Woloschin vor allem ein selbstentwickeltes Subjekt, ein Universum. Der Dichter empfindet die Menschenwelt, als ob sie an der Grenze von zwei Bereichen existiert: empirische Welt (materieller Raum) und kosmische Welt, urgeschichtliche (geistiger Raum). Woloschin ist tief überzeugt, dass der Mensch auf seinem Lebensweg unbedingt zu seinen Urquellen zurück kommt: «Der Mensch muss es können, die Papierrolle seiner Gehirnwindungen zu entfalten, wo alles notiert ist, und die ganze seine Geschichte vom Innen lesen. … Der Lebende geht vorwärts mit geschlossenen Augen und träumt nur von der Vergangenheit» [1, s. 68].

Mystische und theosophische Deutung von jedem Gedicht des Zyklus, ob sie in der Steinschrift der Heiligen Grotte ausgedrückt ist – «Amori et Dolori» – oder im mythischen Altertum der «feuchten Nymphen», ob sie Stimme «des Urvaters von Mond und Sonne» ist, ist immer an das gleichnishafte Wesen der Bitterkeit des Sternes Wermut gerichtet, an seine biblische Symbolik, die im rettungsgebenden Wort Gottes liegt: «Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und das Wort war Gott» [Das Evangelium nach Johannes // Das Neue Testament. S. 79]. Hier muss man das Wort in der Bedeutung «Logos» verstehen, nach evangelischer Lehre – Offenbarung des Wesens vom Gott, seine ursprüngliche Gestalt. Nach der Philosophie der Stoiker aber ist die schöpferische feurige Quelle von Logos – Weltvernunft – in allen Digen anwesend und ihrer Entwicklung dient.

Die Bedeutung des Wortes im ersten Gedicht des Zyklus «Schwarze Erde sein…» (1906) versteht Woloschin als Möglichkeit eines Menschen, seine schöpferischen Fähigkeiten in die Tat umzusetzen. Selbst Wort-Logos weist dem Menschen den Weg zur Ewigkeit durch die Wahrnehmung und Erkenntnis der Welterfahrung.

Das Kunstschaffen, nach Woloschins Meinung, erfordert die Entwicklung des «inneren Raums» auf zwei Wegen: Der Dichter schafft selbst, aber er wird auch geschaffen, deshalb spürt er so deutlich, «wie ins lebendige Fleisch tief gedrungener Pflug / führt dich der heilige Weg der Erkenntnis voran».

Woloschin entwickelt die Traditionen von Solowjow, er schätzt hoch die weibliche Quelle in der Natur, die in der Erde-Gestalt verkörpert ist, ihrem warmen lebensgebenden Schoß: «schwarze Erde sein», «aufgepflügte Erde sein», «Mutter-Erde sein».

Im zweiten Gedicht «Ich ging durch die Nacht…» (1902) strebt der Dichter danach, den künstlerischen Schaffensweg gedanklich zu verarbeiten, den Weg des Suchens eines Künstlers und Denkers, indem er das Sonett dem Odilon Roden widmet, dem französischen Begründer des Symbolismus in der Malerei, der von russischen Symbolisten hoch geschätzt wurde. Nach Woloschins Meinung, schweift eine künstlerische Persönlichkeit durch das Leben nicht blindlings umher, sondern sie geht «durch die Nacht» ihrer Welt (des inneren Raums), wie durch die feurige Reinigung von «der Verdammnis der Allwissenheit».

Das Gedicht «Blut» (1907) bestimmte die Entstehung des «planetaren» Mikrozyklus von Woloschin: «Saturn», «Sonne», «Mond». In einem der Briefe an A. Petrowa vom 1. Januar 1907 schrieb er über die Gedichte «Blut» und «Sonne»: «Der Mensch ist älter, als die Erde, und hat früher auf den anderen Planeten gelebt, deshalb entstand Blut auf einem Planeten, der älter als die Sonne war… Das Blut weiß mehr, als der Mensch, und kennt die verborgenen Geheimnisse des Universums» [2, s.409].

Der Dichter prüft den Gedanken durch das Schweigen nach, «sein Ohr an die Stille gelegt», um die Stimme des Blutes zu hören, das zwischen dem kosmischen «Wirbel der leuchtenden Planeten» und dem meuterischen Gedächtnis pulsiert.

«Esoterischer Kosmos» von Woloschin stellt einen «Ideenraum» dar, der nur für die Eingeweihten vorherbestimmt ist. Esoterischer Raum ist eine eigenartige Existenz, das heißt eine Sein-Art der menschlichen Persönlichkeit. Hier tritt das menschliche Ich nicht als ein einzelnes empirisches Individuum und nicht als «denkender Verstand» auf, also etwas gemeinsames, allgemein Menschliches, sondern als eine konkrete einmalige Persönlichkeit, die an und für sich «inneren» Raum darstellt, dabei nicht als etwas unbestimmtes, im voraus gegebenes, umgekehrt, als eine «offene Möglichkeit» für die allgemeine Erkenntnis.

Der astrale Raum und der «esoterische Kosmos» als Bestandteile des natürlichen Raums im lyrischen System von M. Woloschin bilden den einheitlichen metaphysischen Raum, der die höchsten, für die Sinnesorgane unzugänglichen, nur spekulativ begreifbaren und unveränderlichen Quellen von allem Lebendigen einschließt. Von hier aus kommt das offensichtliche Interesse Woloschins für «Chaos» und seine Vorstellung darüber wie über den Schlund, dem die himmlische kosmische Unendlichkeit gegenübersteht. Der räumlichen Unendlichkeit entspricht die zeitliche Ewigkeit, die zusammen in der Vorstellung des Dichters die Zeichen der Leere sind, des Trugbildes ohne Koordinaten, ohne Ordnung oder Hierarchie. Unendlichkeit des Raums, nach Woloschin, entspricht der Ziellosigkeit des Lebensweges in der Zeit. Alle Handlungen, die unter dem Zeichen «der Ziellosigkeit» stehen, verlieren ihren Sinn und erwerben gleichzeitig die Autoreflexion, die man mit Ästhetizismus identifizieren kann, was uns wieder zum Demiurg zurückkehrt, dem Schöpfer der Welt und des Lebens, das heißt – zum Künstler selbst. Und dann wird es absolut klar, wie Woloschin «den Chaos» (Nicht-Raum) als Quelle des Lebens verstanden hat, als größtes Geheimnis, mit dem der Mensch nur in der Nacht unter vier Augen bleibt – «durch die Nacht». Eben während dieser Stunden spürt er sich so scharf am Rande der Kluft, empfindet unmittelbar den Hauch von Naturkräften, erlebt scharf die Tragödie seines Daseins.

Die elementare Infernalität des Lebens versetzt den Dichter nicht nur in Schrecken, sondern auch lockt ihn, zeigt sich ihm als hoch herrlich, die einer Person erlaubt, die zahlreichen in ihr wohnenden inneren Möglichkeiten zu entfalten, die Macht ihres Geistes an den Tag zu legen, der mit diesen Naturkräften irgendwie verwandt ist. Deshalb ziehen den Menschen die sichtbaren Chaoserscheinungen: Nacht, Sterne, Himmel, astrale Gebiete (Mond, Sonne, Planeten usw.), Höhlen, Kluft als irrealer Weltgrund usw.

Damit lässt sich die Dualität des lyrischen Helden im Zyklus «Stern Wermut» erklären. Er ist schwach und gleichzeitig majestätisch. Gebrechlich, zum Tod verurteilt, kraftlos vor dem Schicksal, ist er groß dank seinem Streben zum Endlosen, zum Kosmos, als dem Naturraum im Allgemeinen, und zum Chaos, dem Nicht-Raum oder dem Stammraum.

Somit ist der Kunstraum im Zyklus «Stern Wermut» als subjektiver «Seelenraum», «Seelenlandschaft» wahrgenommen – eine oder andere Eigenschaft des Subjekts des dichterischen Textes, die ihn in allen im Text auftretenden Situationen begleiten.

Ausgerechnet im Zyklus «Stern Wermut», zum Unterschied von den frühen Gedichten Woloschins, treten die räumlichen Abrisse «der poetischen Welt» viel deutlicher auf und finden ihre konkrete Verkörperung darin, dass der Dichter sich an mythologische Gestalten wendet: Stern, astrale Bereiche (Mond, Sonne, Saturn), Höhle, Kluft, die im lyrischen System des Dichters einen mythologisierten Megakosmos bilden.

Für M.Woloschin, obwohl er pantheistische Weltanschauung hatte und den Chaos von Tyutschew und kosmische Kluft des «Doppeldaseins» für aktuell hielt, existierte und wird die Kultur bis dann existieren, während es ein Verhältnis zum Antlitz gibt – der höchsten kulturschaffenden Naturkraft. Ausgerechnet es füllt mit «Tausenden Augen» und «Tausenden Lippen» den Raum von Kimmeriya, der Region der historiosophischen Realität. Als Historiosoph zeigte M.Woloschin nach der antiken

«zyklischen Theorie» und der Lehre von Jambattista Vico das Phänomen der neuen durch die Kreise der Zeiten und Kulturen gehenden Persönlichkeit, wie E.Etkind präzise bestimmt hat. Monumentale Gestalten von Troy, des heiligen Hellas, «des Waldes von Dante» wurden vom Künstler auf die konkrete soziokulturelle Gegebenheit projeziert, deren Demiurg der «Universumwanderer» war, der ein neues Weltall der Freiheit und der Liebe aus der Welt der Notwendigkeit und der Vernunft schafft.

Im Unterschied von den russischen Symbolisten, die in der gleichen Zeit ästhetische Mytologemen der kulturellen Chronotopen schufen, bildete Woloschin mit Hilfe der poetischen Mytologemen sein heliozentrisches Weltall – Kimmeriya. Durch den «apollonischen Schlaf», in dem «innere Zeit» der Jahrtausende lebte, gewitzigte Dichter versuchte mit Hilfe seines intuitiven Bewusstseins und anthroposophischen Feingefühls, «den Raum von Oben zu sehen, zu unterscheiden, was vorne und was hinten ist», errichtete jene «Senkrechten» zur einheitlichen Kulturachse, die so sorgfältig im Anfang des Jahrhunderts gebildet wurde, die eigentlich Chronos der großen Kultur sind. Und Kimmeriya wurde in der Vorstellung des Dichters zum Modell des künstlerischen Chronotopos.

1. Волошин М. А. Анри де Ренье / М. А. Волошин // Лики творчества. – Л., 1989. – С. 165-191

2. Волошин М. А. Автобиографическая проза. Дневники / Сост. З. Д. Давыдов и др. – М. : Книга, 1991. – 413 с.

3. Die Heilige Schrift des Alten und Neuen Testaments // Buchdruckerei K.J. Wyß Erben AG, Bern 1981

AUF DEN SPUREN VON IWAN FRANKOS DIALOGISCHEN KONSEQUENZEN: ZUR POLARITÄT DES REZEPTIONSPROZESSES

Микола Зиморя
д. філол. н.
Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка

Alljährlich beging die ukrainische Öffentlichkeit und zwar am 27. August den Geburtstag von Iwan Franko. Will man ein annähernd in sich geschlossenes Bild der Persönlichkeit dieses hervorragenden Dichters vom Weltruf erhalten, so erscheint es zweckmäßig, sich mit wenigstens bedeutenden Wesenszügen zu beschäftigen, die dialogische Konsequenzen der komplexen Wechselseitigkeit von nationalen Kulturen charakterisieren.

Das 20. Jahrhundert lässt sich heute im Angesicht der Geschichte einschätzen. Offen gestanden wollte ich zunächst einmal «im Angesicht des Todes» sagen, denn für das genannte Jahrhundert war die Pest des Krieges kennzeichnend. Den Ersten Weltkrieg hat Iwan Franko als Zeichen des Unheils nicht erlebt: der Verfasser des Dramawerkes «Gestohlenes Glück» starb am 28. Mai 1916. Was im Jahre 1915 im Leben des bedeutenden Übersetzers geschah, bildete für Franko die konkret visuelle Erfahrung als eine gewisse Ausgangsbasis bei der persönlichen Betrachtung des Wesens von Konsequenzen des Friedens, denn im erwähnten Jahre wurden zahlreiche Buchbestände seiner Privatbibliothek von den russischen Soldaten total vernichtet. Zweifelsohne ging der Autor des Romans «Die Kreuzwege» («Перехресні стежки») von der Natur der Behandlung des gesamten Themas aus, was auch mit Herders «Stimmen der Völker in Liedern» in typologischer Reihe gewissermaßen verbinden werden könnte. In diesem Zusammenhang bezweckt eine Stelle aus seiner Autobiographie, die von Iwan Franko in Form eines Briefes an die Redaktion «Herders

Konversations-Lexikon» am 18. Januar 1909 geschrieben wurde. Bei Franko heißt es wie folgt: «Die letzten zwei Jahre meines Lebens brachten mir ein Ereignis, welches vielleicht noch niemanden getroffen hat und welches mich in eine direkte und ziemlich unangenehme Berührung mit der sozusagen übernatürliche, im Grunde aber doch ziemlich natürlichen Geisteswelt brachte».

Iwan Franko verstand den Symbolbegriff als einen Prozess, in dem der Betrachter auf das Subjekt als sein Verhältnis zur Gegenstandswelt nicht verzichtete. Für ihn spielte die aktive Wahrnehmung der Natur die entscheidende Rolle. Im Prolog zu dem höchst künstlerischen Poem «Moses», d. h. seinem wohl vollendesten poetischen Werk, schrieb Iwan Franko, sich an das ukrainische Volk wendend:

«Mein Volk, gequält, getreten und verachtet,
Vom Haß befallen wie von bösen Plagen,
Wie ein Gelähmter, der am Wege schmachtet,
Um deine Zukunft fühl mein Herz ich schlagen.
Ich kann nicht schlafen, denk ich nur der Schande,
An der noch deine späten Enkel tragen».

Aus dem Gesagten kann der heutige Leser als Rezipient jene konkrete zielbestrebte Schlussfolgerung ziehen, die Iwan Franko formulierte:

«So sollte denn dein Land vergebens bluten
Und deine Kämpfer? Soll es nie mehr kommen
Zu Schönheit, Freiheit, Kraft und allem Guten?»

Ja, es ist zu beobachten, dass die Worte des Dichters in den Tagen der Euro-Majdan-Bewegung ein Dilemma vor allem für die junge Generation bezeichneten: «Wer die Heimat verteidigen will, der muss die Liebe als ein Gewehr im Herzen haben!». Denn nach jedem Krieg auch lokalen Charakters, wie etwa im Hinblick auf die Krym, soll alles besser werden. Aber wie früher und wie wann? Es wäre zu einfach, die Politik ohne Friedensstimmen im Sinne Frankos zu entlasten und alle Auswüchse nur den Medien in die Schuhe zu schieben. Wichtig ist hier eine konkret genommene Einsicht, dass die Friedensstimmen, z. B. die von Johann Gottfried Herder, Johann Wolfgang Goethe, Erich Maria Remarque, Bertold Brecht prinzipiell einen historischen Charakter tragen. Das Schicksal dieser Tradition teilen sie mit den meisten Konsequenzen des ukrainischen Autors der Gedichtsammlung «Aus den Tagen der Sorge» («Із днів журби», 1898/1900).

Iwan Franko selber ist ein Beispiel dafür, dass er als ein ausgezeichneter Kenner von mehreren Sprachen (darunter Deutsch und Polnisch) im Stande war, einige wichtige wissenschaftliche Entdeckungen zu machen, welche der Forscher teilweise im Berliner «Archiv für slavische Philologie» in den 80.-90. Jahren veröffentlichte. Von erstrangiger Bedeutung sind kritische Beiträge Frankos, darunter «Theorie und Entwicklung der Literaturgeschichte», «Die kleinrussisch-ukrainische Literatur»; «Die ukrainische (ruthenische) Literatur», «Taras Schewtschenko und sein Vermächtnis», «Taras Schewtschenko», «Shakespeare bei den Ruthenen», «Maria Konopnicka», «Ein Dichter des Verrats» u. a. m. Dass es sich um die inhaltsreichen Schriften von Iwan Franko handelt, die wenig mit dem Genre literarischer Rhetorik verbunden sind, beweisen seine Erinnerungen «Meine jüdischen Bekannten» (1903). Diese Arbeit enthält überzeugende Beispiele zu dem Thema «Iwan Franko und sein bestgemeintes Verhältnis zum Judentum in Galizien». Hier bleibt so viel wie gar nichts fraglich, ob die Intentionen Frankos sogar eine augenscheinliche Rhetorizität im Allgemeinen besitzen, um ins kritische Bewusstsein zu gelangen. Gemeint ist wohl eines derjenigen Dokumente, das ein fruchtbares Merkmal von humanistischen Konsequenzen Frankos eindeutig enthält. «Allen Vorwürfen, hebt Iwan Franko hervor, konnte ich nur eins entgegenhalten, dass ich nur das und so geschildert habe, was ich gesehen und erlebt und wie ich es verstanden hatte und dass ich immer bestrebt war, in den Juden ebenso wie

in den von mir geschilderten Ruthenen, Polen, Zigeunern Menschen und nur Menschen zu sehen und zu schildern».

Ich spreche im Anschluss an eine wichtige Äusserung Frankos zum bereits zitierten Beitrag «Meine jüdischen Bekannten» und zwar von der Frage, wie die Identität überhaupt zustande komme, d.h. warum der Mensch unter gewissen Umständen an ein höheres Wesen glaube, bzw. wie er zur Idee komme, dass es so etwas wie *Schicksal* gebe. Und Iwan Franko gab darauf die lapidare Antwort in seinem Gedicht «Не пора, не пора, не пора. Українська національна пісня-гімн» («Ukraina, du herrliches Land, das dem Grabe der Knechtschaft enstieg. Ukrainische National-Hymne»:

Heimatland von der Not jetzt befreit,
Die ein edeles Herz fast zerbrach,
Sieh! Die Sonne der neuen verheißenden Zeit
Sie durchdringt das Erinnern der Schmach.
Ukraina, wir schwören dir zu:
Wir sind dein, was *das Schicksal* auch bringt,
Unsre Sehnsucht und Liebe und Ehre bist du,
Die sich mächtig nun sonnenwärts schwingt.
(Übersetzung von A.Ch. Wutzki, 1919).

Die zielgerichtete Motivierung Frankos besteht aus mehreren Argumenten und Verfahrensweisen, darunter auch aus der *inventio* (d. h. Finden von Idee*), der actio (*d.h. Wirken*) und der memoria (*d.h. zum Gedenken*).*

In diesem Zusammenhang verdient noch eine höchst produktive Anregung des erstrangigen ukrainischen Schriftstellers und Humanisten hervorgehoben zu werden. Bei Iwan Franko heißt es wie folgt: «Was darin (d. h. im Prosawerk «Boa constrictor» – M. Z.) für die ukrainische (ruthenische). Literatur Neues war, das war eben die Tatsache, dass der Held der Erzählung ein Jude war und dass dieser Jude «ganz wie ein Mensch gezeichnet wurde», ohne eine Spur der in der bisherigen ukrainischen (ruthenischen) (und auch polnischen) Literatur üblichen Karikierung (oder Idealisierung, was auch eine Karikierung in entgegengesetzter Richtung ist)».

Gerade diese Feststellung Frankos als gewisser Bestandteil der vergleichbaren Stellung scheint mir besonders aufschlussreich: ein Mensch wird eigentlich wie ein Mensch gezeichnet! Dieses Merkmal im Sinne der Identität ist für die ukrainische Literatur, die um ihre nationale Selbständigkeit, ja sogar «um ihre bloße Existenz ringen muss», kennzeichnend.

Wie passen diese zum Ausdruck kommenden detaillierten Hinweise Frankos den Gegebenheiten und Problemen der Gegenwart an? Mit welchen Voraussetzungen können wir allgemein rechnen, um wirksamer zu unterhalten, zu erziehen, zu unterrichten? Bei der Auseinandersetzung mit dem Thema «Rhetorisches in Konsequenzen im Schaffen von Iwan Franko», d. h. bei der Erläuterung des Begriffs «Stimmen des Friedens» im Hinblick auf seine Rezeption von Werken der Weltliteratur, kann sich der Leser an vielen literarisch-künstlerischen Werken ergötzen, wie z. B. «Wie ich dazu kam», «Der galizische Bauernstreik im Volkslied», «Der Schafhirt», «Das Recht des Schweines», «Die galizische Schöpfungsgeschichte», «Ein Dorn im Fuße», «Der Jussuitismus in der Judenfrage», «Polen und Ruthenen», «Das Polentum nach zwei Fronten», «Drei Riesen im Kampfe um einen Zwerg», «Symptomatisches aus Russland». Für Franko standen stets Fragen, auf die ihn die Wirklichkeit einer gegebenen historischen Zeitperiode verwies, im Vordergrund seines geistigen Interesses. Will man der Wirksamkeit von geistigen Bestrebungen Frankos auf den Grund kommen, lässt sich dies nicht tun, ohne deren intellektuelle Besonderheit zu berücksichtigen, das heißt, auf ihr dominantes schöpferisches wie auch weniger präsentes politisches Profil einzugehen. Dies hängt offensichtlich mit den biografischen Lebenserfahrungen von Iwan Franko zusammen, der sich aufs Neue in der konstituierenden europäischen Kulturlandschaft als Denker und Meister des Wortes konzipierte. Dieses Konzept resultierte aus der Unantastbarkeit der Integrität und

Achtung vor der Menschenwürde, der bei Iwan Franko eine klare humanistische Grundtendenz zugrunde lag. Ihre unmittelbar wichtige Quelle findet sich in der zuerst von J.G. Herder artikulierten humanistischen Haltung.

Den Beginn der komparatistischen Konzeption verbindet man einerseits mit dem Namen Johann Gottfried Herders und andererseits mit den Gebrüdern Schlegel. Bis zur heutigen Zeit hat sich eine gewaltige Menge von Untersuchungen auf dem Gebiet der Strukturproblematik vergleichenden Charakters angesammelt. Hier liegt aber noch ein weites Feld für die Forschung offen. Die damit verbundenen Forschungsobjekte könnte man hauptsächlich in vier Gruppen einteilen und zwar: Untersuchung des Einflusses der zielbesterbten Positionsbestimmung; Erforschung der Transformationen; vergleichende Erforschung gleicher Erscheinungen in verschiedenen Literaturen; vergleichende Erforschung der Geschichte von Nationalliteraturen. In methodologischer Hinsicht weisen diese Orientierungsmomente eigentliche Berührungs- und Kreuzungspunkte auf, die mit dem Gegenstand, bzw. mit dem Objekt des Beitrags als auch mit seinen Aufgaben und Zielen in einem System stehen. Es versteht sich von selbst, dass jeder Beitrag den Standpunkt, von dem aus er gehalten wird, reflektiert, und zwar reflektiert in einem Doppelsinne: widerspiegelt und zugleich mit bedenkt.

Lassen sich Frankos Stimmen bzw. Inspirationen z. B. im Schaffen von Thomas Bernhard, Adam Zielinski und Peter Turrini finden, die für den literarischen Diskurs Österreichs in der Gegenwartepoche höchst repräsentativ sind? Doch, denn der Werdegang des österreichischen Schrifttums als eines gleichwertigen nationalen Literatursystems, das heißt in erster Linie im deutschsprachigen Areal, wurde angesichts des interkulturellen Dialogs von der Wirkung (*actio)* der zurückhaltenden Faktoren begleitet. Zu den kennzeichnenden Inhibierungsfaktoren, die an dem eindeutigen Erkennen von österreichischen kulturellen Errungenschaften im allgemeinen hinderten und zum Teil immer noch hindern, sind die komplizierten gesellschaftlich-historischen Erfahrungen des Staatsaufbaus und der Selbstbestimmung zu zählen. Von Bedeutung ist auch der gemeinsame Sprach- und Informationsraum Österreichs mit Deutschland sowie die ethnische Vielfalt des geistigen Gen-Pools. Die Träger des österreichischen Schrifttums, ungeachtet der Ungleichartigkeit von weltanschaulich-ästhetischen Auseinandersetzungen oder ethnisch-territorialen Standpunkten, spielen eine bedeutende Rolle auf der Suche nach dem eigenständigen Platz für nationale Identität. Dabei ist die österreichische Literatur häufig durch den disharmonischen Diskurs als auch durch die ambivalenten Sinnbilder beziehungsweise Stereotypen gekennzeichnet. Das alles diente der adäquaten Wiedergabe von Krisenerscheinungen und radikalen Änderungen im gesellschaftlichen Leben. Dementsprechend finden sich strittige Ansichten über konstruktive bzw. dekonstruktive Merkmale der nationalen Geistigkeit in den Texten der Schriftsteller, die zum Anfang des 20. Jahrhunderts wirkten (Karl Emil Franzos, Joseph Roth, Franz Kafka, Arthur Schnitzler, Hugo von Hoffmansthal). Dies gilt auch für das Schaffen einer ganzen Reihe von modernen Autoren. Zu nennen sind u. a. Ingeborg Bachmann, Peter Handke, Ilse Aichinger, Adam Zielinski, Herbert Kuhner, Margit Hahn als auch Thomas Bernhard und Peter Turrini.

Die Suche der Literatur sowohl in der Ukraine als auch in Österreich nach eigener Identität ist ein markanter und immerwährender Prozess. Er erfährt Belebung und Ausbrüche in den Momenten, wenn das ästhetische Wertesystem der radikalen Umdeutung unterzogen wird und dabei umgekehrt verliert seine akute Aktualität, wenn der vor kurzem ausgearbeitete Kanon sowie die einwandfreien Texte, die diesen Kanon bestätigen und bevorrechten, existieren.

Die Erforschung der internationalen literarischen Beziehungen soll die Antwort auf konkrete Fragen nach Wesen, Identität, Wirkung und Wechselbeziehungen zwischen den Literaturen verschiedener Nationen in der

Gegenwart erleichtern. Das schließt die eingehende Beschäftigung mit dem nationalen Spezifikum in der Vergangenheit und in der Gegenwart selbstverständlich nicht aus, sondern macht sie erst erforderlich. Denn das Studium der qualitativen und quantitativen Veränderungen, die auf der Vielfalt von mobilen Formen der interliterarischen Kommunikation zwischen den Völkern Europas beruhen, bietet die Möglichkeit, die Wesenszüge des künstlerischen Fortschritts, wie etwa Bedingungen, Charakter und Niveau der Literaturrezeption sowie das Verständnis des Schrifttums im Lichte der Dialektik des Allgemeinen und des Besonderen als ein dynamisches System zu betrachten. Dabei weisen inhaltliche und ästhetische Motive gewisse Programmiertheit des Denkens auf, die sich am Prinzip der antithetischen Weltauffassung orientiert. Der multiplen Repräsentation solcher Sinnorientierung liegt also das Modell der individualisierten Wirklichkeitswahrnehmung zugrunde. In diesem Sinne kann man eine direkt vergleichbare Schlussfolgerung ziehen, d.h. in Frankos und Bernhards Texten steht immer ein Intellektueller im Mittelpunkt, der seine Gedanken in einer konzeptionellen, sich oft wiederholenden Sprache ausdrückt.

Die künstlerische Strategie von Franko als auch die von Bernhard, Zielinski und Turrini scheint im Erschaffen von gattungsthematischen und sprachlichen Modifikationen zu bestehen. Die genannten Modifikationen entstanden infolge der a) Einbeziehung verschiedener kultureller und ideologischer Codes in die Textstrukturen; b) Überkodierung von bestehenden Sinnbegriffen und Stereotypen; c) Kombinierung mit allgemeingültigen *rhetorischen* Verfahren; d) Verneinung oder Nachahmung der traditionellen Struktur des Sujets und der psychologischen Determination der Charaktere von Protagonisten.

Eine wichtige Rolle spielt dabei das Unvermögen eines Individuums, Verständnis und Mitleid von Seiten des Nächsten als des Anderen zu erfahren. Anlässlich dieser Spezifik von der künstlerischen Welt Bernhards äußerte Dmytro Satonsjkyj folgende Ansicht: «Natürlich schafft sich jeder große Schriftsteller seine eigene, unverwechselbare Kunstwelt. Aber nicht bei jedem ist das so augenscheinlich wie bei Bernhard. Seine Welt ist nämlich nicht nur einmalig, sondern auch in höchstem Maße abgehoben von der empirisch erfaßbaren Welt – jener Welt, die für alle Menschen mehr oder weniger gleich aussieht. Für Bernhard ist die Welt jedoch immer auf dieselbe Weise abgehoben, so daß jeder, der eines seiner Bücher gelesen hat, den Autor leicht wiedererkennen wird»¨ Zweifelsohne kann das dialogische Prinzips der Faßlichkeit fast in jeder Kontextsituation verwirklicht werden. Von hier aus steht eine bedeutungsvolle Frage auf: entspricht der bestimmte Ansatzpunkt der zielbestrebten Rezeption zwar dem Inhalt der Erkenntnis im Sinne der Erfahrung? Es bedarf ja keiner weiteren Beweisführung, daß die Rezeption (und darüber hinaus die Übersetzung) dem Prozess der Wechselwirkung von nationalen Literaturen ihren Stempel insbesondere ausdrückt.

Die oben herausgestellten Komponenten bilden eine objektive Einheit von Traditionen, Beziehungen genetischen oder typologischen Charakters, eine Symbiose gegenseitig sich bedingter und durchdringender Momente, die vom Standpunkt der Wechselwirkung von Literaturen eines sprachlichen Areals als auch des gesamten welthistorischen Verlaufs ausgehend, unbedingt berücksichtigt werden sollen. Gesetzmäßig ist aber ein unmittelbarer Zusammenhang von Faktoren zeitlicher, historisch-kultureller und künstlerischer Art, die alle Stufen der Vermittlung als auch die Ergebnisse der Kontinuität und Diskontinuität in der rezipierten Textstruktur bestimmen.

Der vorliegende Beitrag soll einige Überlegungen meiner bisherigen Forschungsarbeit über die völkerverbindenden Verdienste des hervorragenden ukrainischen Dichters, Gelehrten, Publizisten und Übersetzers Iwan Franko vorstellen. In der Auffassung des Symbolbegriffs «Stimmen des Friedens» lassen sich mehrere Maxime aufweisen, d. h. im Sinne jenes Grundbegriffes, den man durch die Äußerung «Licht der Natur» bzw. «Licht der Wahrheit»

bezeichnen kann. Es handelt sich um die Maxime der objektiven Haltung Frankos zur politischen, ökonomischen und sozial-kulturellen Lage Galiziens in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Jene Tatsache, dass sich im Hinblick auf den künstlerischen Nachlass Frankos gegen Ende des 19. Jahrhunderts eine Rezeptionslinie abzeichnet, ist ein beredter Beweis für die Anerkennung, die der ukrainische Schriftsteller im deutschen Sprachraum mit Recht fand.

ИГРАТА В ЧАСОВЕТЕ ПО ЛИТЕРАТУРА В 8. КЛАС

Росица Игнатова-Василева
главен учител
18. Средно училище «Уильям Гладстон»
гр. София, България

Според изследователите на функциите на играта в обучението и възпитанието това е един от малкото подходи, които получават почти пълно съгласие за неговата ефективност [1, с. 1]. Затова съдействат опитът от практиката, взаимодействието в играта, което социализира и дава възможност за себеизразяване без натиска на принудата. За събуждане на интереса и повишаване на мотивацията за учене игровият подход безспорно е едно от най-ефективните решения.

В днешния информационен век, когато компютърът навлезе във всички човешки дейности, съвременният учител има още повече възможности да разнообразява игрите в своята работа: той има достъп до споделените от практиката в мрежата различни обучителни игри, до електронни платформи и специално разработени от различни специалисти за развитие на определени компетентности електронни игри. Учителят може да избира и да ги прилага в съответствие със спецификата на своите ученици и с учебните си цели.

От друга страна обаче, сякаш етапът от обучение, който най-малко включва играта, дори т.нар. сериозни игри, е гимназиалният. Още по-сложна става картината при обучението по литература, където причините за подценяването на игровия подход са повече от една и би трябвало задълбочено да се изследват, за да се преодолее предразсъдъкът, че играта е неуместна както в тази възрастова група, така и по определени предмети.

Въпреки това е ясно, че със своите възможности за развиване на умения чрез емоционално съпреживяване, за усвояване на социалния опит чрез творчество и въображение, доброволност, атрактивност, включеност – играта е приложима през всички етапи на училищното образование, както и при хората от всички възрасти в ученето им през целия живот.

Играта и целите на обучението по литература в 8. клас

В учебната програма по литература за осми клас е предвидено изучаването на текстове от няколко културни епохи – сред които Античност и Средновековие, които са отдалечени с повече от 30 века от настоящето, а проблематиката и стилистиката е далеч от личния опит на ученика, което представлява предизвикателство пред учителя. В случая особено ефективен помощник са интерактивните задачи, игровият подход, провокирането на изследователския интерес и на въображението на учениците, които постепенно разбират, че много от ценностите не са претърпели промени във времето. От друга страна обаче, готовите ресурси за игрови подходи или компютърните игри, с които разполагат учителите, са твърде ограничени, което често води до игнориране на играта като елемент от урочната работа.

Именно това ме мотивира да споделя опита си от няколко игри, които

съм прилагала в практиката си при изучаването на Античността. Повечето от тези игри са модификация на известни игри и са насочени към повишаване на активността, мотивацията, включването и себеизразяването, и се свързват по естествен начин със словесното изкуство. Те са прилагани в качеството на цял урок или като негова част, комбинирани са с групова работа и се свързва със състезателност.

Игра № 1

Познаваме ли древногръцките митове?

Учителят подготвя списък с имена на древногръцки богове или метаморфозни митове според броя на учениците в класа. Всеки изтегля номер и трябва да проучи за домашна работа съответстващия му сюжет, а след това да го разкаже или изиграе пред класа (може и като пантомима), без да споменава името на бога, а другите да го разпознаят.

Цели на задачата, свързани с обучението:

1. Развиване на умения за откриване и използване на атрактивна и подходяща информация при изпълнение на творческа задача
2. Развиване на умение да се описва образ и сюжет словесно и/или чрез движенчески техники чрез пантомима.
3. Развиване на умения за асоциираме и разпознаване на образ/сюжет.

Игра № 2

Познаваме ли древногръцките културни герои?

Тази игра въвеждам като втори урок при изучаването на старогръцките митове, свързани с културни герои – Херкулес, Тезей, Персей и Орфей. Учениците предварително трябва да са запознати със съдържанието на митовете възможно най-задълбочено.

Играта е групова работа. На всяка група се пада ***откъс*** от цялостния мит за изброените културни герои. Стремежът ми е откъсът да представя значим момент от цялостния мит, защото митовете са твърде дълги. В откъса са допуснати 10 грешки – в топосите, във времето и/или пространството, във взаимоотношенията между героите и/или характеристиките им/епитетите/чувствата, в предметите/ помощниците за трудната мисия. Всяка група трябва да открие грешките и да реконструира верния вариант на мита за 15 мин.

Цели на задачата, свързани с обучението:

1. Да развие умения за диференциране на основните моменти от развитието на сюжета (на мит) и на детайли и символи от него.
2. Да развие умение за самостоятелно характеризиране на герой.

Игра № 3

Игри с карти

За тези игри използвам комплект карти с известни скулптури и вазопис, на които са изобразени сцени от сюжети от древногръцката митология. Ако учителят не разполага с такава колода, може да се възложи като задача на учениците да предложат свой вариант. Една от най-лесните, но забавни игри е, когато учениците теглят карта и трябва да разкажат за героя, бога или сюжета, който е изобразен. Ако не могат да се справят, имат право да ползват помощ от „публиката“. Ако никой в класа не знае нищо, трябва да подготвят кратка презентация за следващия час – до 5 мин.

Цели на задачата, свързани с обучението:

1. Да развие познавателен интерес за изучаване на старогръцката митология, което е *предпоставка за синтез* [2, с. 565].
2. Да развие умения за откриване и използване на информация от различни източници и за нейното презентиране.
3. Да развие умения за съпоставяне на един и същ сюжет, интерпретиран в различните изкуства в Древна Гърция.

Игра № 4

Маските на Едип или Креон

В древногръцкия театър актьорите използват маски за различните роли, тъй като един актьор играе обикновено повече от един персонаж, а и за да изразят различни емоции. За трагедията «Едип цар», тъй като е свързана с най-много перипетии/обрати в сюжета, поставям следната творческа задача по желание: *Нарисувайте маска на Едип за всеки един епизод от трагедията, която да изобрази различните емоции, които изпитва героят. Същата задача може да се постави и за Креон от «Антигона».*

Във всеки клас има винаги поне един ученик, който приема доброволно задачата. След като представи вариантите си, с класа обсъждаме какви чувства „разчитаме“ върху предложените маски и се опитваме да разгадаем коя маска за кой епизод е предназначена. Това може да послужи за рефлексия в урока обобщение върху трагедията.

Цели на задачата, свързани с обучението:

1. Да развие умения за съпоставяне на образ в литературата и изобразителното изкуство.
2. Да развие умения за създаване на аргументативен устен текст със стимул изображение – при тълкуването на маските.
3. Да събуди познавателен интерес, като симулира автентичен елемент от древногръцкия театър.

Игра № 5

Театърът като състезание

За тази игра е необходим блок от два учебни часа. Изпълнявам я само когато има желание от страна на учениците да създадем симулация на Дионисиевите празници – приемам, че за този проект е абсолютно задължителна доброволността, както и включеността на всички ученици. Тъй като театърът в Древна Гърция се е провеждал само на тези празници и е имал състезателен характер, за да съпреживеят атмосферата му, предлагам на учениците следния проект, свързан с «Едип цар». Разделям класа на групи по равен брой участници за всеки един епизод от трагедията (общо са 4) и за стазимите (частите с хорово изпълнение) към тях. Всяка група трябва да се разпределили ролите – режисьор, сценограф и актьори, като подготви представянето на своята част. В деня на състезанието всички ученици са и публика, когато другите групи играят, и участници – когато тяхната група играе. Проектът (тъй като изисква много усилия от страна на учениците – поне две седмици) се оценява и индивидуално, и групово по предварително обявени критерии.

Цели на задачата, свързани с обучението:

1. Да симулира автентичното представяне и преживяване на трагедията в древногръцкия театър.
2. Да интегрира по свободен начин придобитите умения за учене.

Игра № 6

Азбука и думи

Определям тема – напр. *Сътворение на света*

Разпределям азбуката на 6 части по 5 букви. Всяка група получава тези шест букви и трябва да намери по една дума за всяка буква или от изучавания мит за Сътворението, или от тетрадката, или от урочната статия в учебника – думата трябва да започва с тази буква и да е свързана с посочената тема. Не се признават думи, които не са свързани с темата. След представянето на всяка група се прави общ речник на класа от понятия и думи по темата.

Цели на задачата, свързани с обучението:

1. Разширяване на лексикалния запас на учениците.
2. Усвояване на необходимите понятия.

При споделените игрови подходи акцентирах върху целите, свързани с обучението по литература, които могат да бъдат постигнати, поради това, че другите преимущества на игровия подход са безспорни – самоизразяването (Ж. Пиаже), развиването на комуникативните умения,

осъществяването на релаксираща и социализираща функция (О. Конт) [1, с. 1]. Въпреки повишаването на активността при прилагането на такива подходи, част от учителите считат, че това не допринася за постигане на конкретните образователни цели. Стремежът ми беше да споделя задачи, при които връзката с очакваните резултати от обучението се откроява ясно и да не се изискват недостъпни материали или сложно изпълнение.Част от игрите съм създала, като съм адаптирала популярни игри в други области, за други съм откривала ресурси в интернет пространството, трети са възниквали в процеса на търсене на адекватни за целите ми методи. Стремежът ми е бил да комбинирам двата типа игри – ориентирани към себеосъзнаване, критично мислене и творчество – и такива, които позволяват усвояването на основни знания по неконвенционален път. Използването им се е превърнало в необходима част от методите на обучение, които прилагам, което дава възможност в часовете по литература да се придобиват познания и умения в непосредствени игрови ситуации, без да се пренебрегват образователните цели.

1. Делибалтова В. Играта в образованието – известното и неизвестното / В. Делибалтова // Списание на Софийския университет за електронно обучение. – София, 2010. – № 4. – С. 1-6.
2. Дако Пиер. Фантастичните победи на модерната психология. – София : Колибри, 2015. – 654 с.
3. Василева Р. Защо да обучаваме, играейки / Р. Василева. – София: Фабер, 2002. – 171 с.
4. Колев Й. История на педагогиката и българското образование / Й. Колев, В. Атанасова, Н. Витанова. – Шумен, 2005. – 350 с.
5. Короткова Н. А. Современные исследования детской игры / Н.А. Короткова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.voppsy.ru/issues/1985/852/852163.htm

ДЕСТРУКТИВНИЙ ВПЛИВ МЕДІА-ЗАСОБІВ НА ПСИХОЛОГІЧНІ МЕЖІ ОСОБИСТОСТІ: ДЕЯКІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОПЕДЕВТИКИ

Антоніна Кічук
к.психол.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Психологічні межі особистості – феномен, який нині осмислюється у різних ракурсах – у сенсі «Я-концепції» як усвідомлення відмежування власного «Я» від інших та його границі; у зв'язку із намаганням окреслити суто фізичну площину меж людини, що обмежена фізичним тілом; в аспекті конкретизації наявності меж довіри – психологічної відстані, на яку людина готова допустити іншу людину в залежності від соціальних ситуацій (у цьому відношенні йдеться й про особистісні «захисні границі»). Дослідники розрізняють здебільшого такий різновид психологічних границь: визначальні і захисні.

Перший різновид репрезентує характер цінностей особистості, соціальні настанови та норми, а, відтак, – слугує основою особливої властивості – ідентифікації. Останню сучасні психологи трактують по-різному. Наприклад, у когнітивній психології (зокрема, за теорією Л.Фестінгера, когніціями є те, що суб'єкт знає про себе, свою поведінку і своє оточення), ідентифікація трактується «як розпізнавання чогось або когось, встановлення тотожності певного об'єкта з іншими об'єктами» [3, с. 149]. Цікавим видається тлумачення ідентифікації з точки зору психоаналіза, засновником якого є З. Фрейд, а сучасне осмислення базових ідей про трьохшаровий структурний склад

моделі особистості (свідомий, напівсвідомий, несвідомий) чи не найсистемно представлено у науковому доробку Н.Чепелєвої [4, с. 183]; ідентифікацію витлумачено в якості одного з механізмів захисту особистості, зміст якого полягає у несвідомому уподібненні себе іншому об'єкту – саме того, що викликає негативні переживання.

Встановлення психологічних границь додає особистості комфортності і гармонійності. Сучасні дослідники цього феномену (Д. Бескова, О. Григор'єва, Т. Курилюк, О. Тхостов та ін.) здебільшого єдині у правомірності розуміти психологічні границі, з одного боку, як те, що слугує певною «домовленістю із оточуючими» і відноситься до стійких, і, водночас залежного від народження особистісного новоутворення, а з іншого – тією властивістю, яка у разі порушення обумовлює стан особистості, пов'язаний із втратою нею комфортності. Деякі дослідники (зокрема, Н. Браун) вивчаючи своєрідність вияву психологічних меж особистості у різних сферах життєдіяльності (емоційно-вольова, приватна, виробнича тощо) стверджують про важливість для особистості бути здатною в будь-яких життєвих ситуаціях розуміти де завершується «твоє», яке виокремлює тебе (твоє «Я») від інших; у випадку ж, коли наявний низький ступінь такої здатності, то розвивається в особистості особливий стан – апатичної депресії. Навіть склалась дослідницька позиція (О. Григор'єва, А. Драпака), що дозволяє пояснити, як «працюють» психологічні межі особистості під впливом низки встановлених законів, а саме: обмеження (відмова) від спілкування з тими людьми, яких ти не поважаєш; закон відповідальності, який визначає, що зміст (почуття, думки, намагання тощо) психологічних меж усього, за що саме особистість «несе відповідальність»; закон поваги не лише до власних психологічних меж, а й адекватної особистісної властивості іншого; закон «неправдивої мотивації», коли варто усвідомлювати, що психіка спроможна «віднаходити» причини, чому не можна вибудовувати психологічні межі (типу «якщо я буду говорити людині «ні», то вона не буде зі мною спілкуватися»); закон активності, що вимагає від особистості постійної наполегливої праці над саморозвитком такого особистісного новоутворення, яким і виступають психологічні межі та ін.

Для характеристики такого явища, яким постають психологічні межі, у науковій літературі зустрічаються різні маркери – «розмиті межі», «здоровий психологічний кордон особистості» тощо. Близькими до зазначеного особистісного новоутворення психологи називають «психологічну дистанцію» (З. Бескова, О. Тхостов), «психологічний простір» (С. Нартова-Бочавер). Щодо останнього, то дослідники вважають першопричиною цього явища природне намагання особистості «об'єктивізувати» свій «суб'єктний світ» через уподібнення його об'єктивному світу [2].

Отже важливим аспектом психологічного здоров'я особистості правомірно вважати сформованість свого «Я», однією з одиниць якого й виступають сформовані «психологічні межі»; у випадку, коли їх особистість свідомо руйнує заради іншої людини й втрачається така особистісна властивість, якою постають психологічні межі, а, відтак, «розмивається» власне «Я» (тобто відносно стійка система уявлень самої особистості про себе).

Вочевидь перед пересічною людиною постає двоєдине завдання: збереження гармонійності між самістю (за К.-Г.Юнгом) і соціумом. А це особливо складно для особистості в юнацькому віці, а ще й з огляду на вибір нею соціономічного типу професій (тобто за Климовим, «людина – людина»). Окреслене переконливо доведено прикладним дослідженням, де означене психологічне утворення виступало базовим для розробки теоретичної моделі та створеного й апробованого стандартизованого опитувальника «Дослідження рівня

сформованості психологічних меж особистості», а виборку склали студенти-психологи [1].

Вищезазначене сприяло розширенню психологічного знання про феноменологію психологічного простору особистості, зокрема, студентського вікового періоду та розширює межі та актуалізує такий аспект дослідження: впливовість сучасних медіа на окреслене особистісне новоутворення.

Як відомо, термін «медіа» (з лат. – засіб, посередник) стрімко увійшов у науковий обіг вже на початку XX ст. і набув не лише статусності феномена масової культури, а й провідного джерела масової комунікації. Так, отримані нами емпіричні дані у зазначеному ракурсі повністю збігаються із висновками інших дослідників (зокрема, А. Бриггз, М. Жижина, П. Коблі): нині вже утворилася система культурно-інформаційних монополій, що виступають головним джерелом відомостей, які майстерно формують ціннісно-мотиваційну сферу особистості та пропонують їй розроблену віртуальну реальність. Учені (Д. Белл, В. Михалкович, К. Леві-Стосс, А. Якимович та ін.) єдині у визнанні, з одного боку, впливовості мас-медіа на сучасні тенденції щодо дифузії цінностей особистості та розмиванні її психологічних меж, а, з іншого – актуалізації проблемного поля медіапсихології, де загострюється потреба у технологіях розвитку таких особистісних якостей як медіаграмотність, медіаосвіта, медіакомпетентність. За нашими даними, перше рангове місце сучасне студентство надає такому складникові медіасередовища як Інтернет. Нині навіть утвердилось поняття «соціально-цифрове покоління»: за даними Інтернет асоціації України, світовою системою комп'ютерних комунікацій в українському соціумі постійно користуються 58% населення, з-поміж яких домінують особи до 30 років. Водночас не втрачає актуальності твердження С.Л. Рубінштейна про те, що «зовнішні умови впливають на розвиток особистості опосередковано через внутрішні суб'єктні умови, які формує сам індивід» [6, с. 251].

Отже, виключної гостроти набуває розробка і конструктивне впровадження, зокрема, у сучасну вищу школу, сукупності технологій формування здорового психологічного клімату, яка набуває пропедевтичне значення по відношенню до здебільше деструктивного впливу медіа-засобів на розвиток і становлення «Я-концепції» студентів, однією із параметрів якої визнано «здоровий психологічний кордон особистості».

Зазначене набуває особливої значущості принаймні через, по-перше, деталізацію психологічної сутності поняття «здоровий психологічний клімат» саме в закладах освіти [5, с. 26]. А, по-друге, через висновки науковців (зокрема, П. Вінтерхофф-Шпук) відносно доцільності вже навіть виокремлювати спеціалізації (психологія медіавиробництва та психологія медіасприйняття) у сучасній медіапсихології в аспекті вивчення видів девіацій та адикцій, пов'язаних із появою нових інформаційних технологій.

Саморефлексія досвіду запровадження підходу до пропедевтики деструктивного впливу медіа-засобів на усталеність психологічних меж студентства дозволяє констатувати: конструктивною є діяльність соціально-психологічної служби у закладі вищої освіти. Як переконує практика, така соціальна інституція спроможна своєчасно і систематично вивчати процеси, що відбуваються в освітньому середовищі сучасного закладу вищої освіти, надавати компетентну допомогу, націлену на зміцнення психологічного здоров'я майбутніх фахівців через реалізацію специфічних функцій (діагностика, корекція, реабілітація, профілактика, прогностика, проектування).

Перспективи подальших наукових досліджень ми пов'язуємо із поглибленням психологічних уявлень про роль психологічної служби у запобіганні соціальної відстані між студентством і

соціумом, що динамічно розвивається під впливом сучасних засобів мас-медіа.

1. Гривор'єва О.В. Сформованість психологічних меж особистості студентів-психологів / О.В. Гривор'єва // Психологічні перспективи. – 2007. – Вип.9. – С.55-62.

2. Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №6. – С. 27-36.

3.Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

4. Психологія особистості: Словник-довідник /За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

5. Рашковська І. Здоровий психологічний клімат у школі: теоретичні аспекти формування / І. Рашковськая // Психологія. – 2018. – № 13-14. – С. 26-31.

6. Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубінштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СУЧАСНОГО СТУДЕНТВА

Надія Кічук

д. пед. наук, професор

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Актуальність осмислення проблеми розвитку у майбутніх фахівців, зокрема,освітньої сфери,саме критичного мислення вже на основному етапі їхньої професійної підготовки – в умовах закладу вищої освіти, обумовлена низкою обставин.

По-перше,реаліями сьогодення щодо домінування інтегративного соціокультурного знання у становленні сучасної успішної людини в усіх сферах її життєдіяльності;не є винятком і професійна кар'єра,і абриси конкурентоздатності фахівця на ринку праці. А саме критичне мислення, як особистісна властивість, дозволяє врахувати наявну тенденцію загального інтеграційного і глобалізаційного процесу сучасного світу. Встановлено, що процеси інтеграції стосуються знань про людину і суспільство, суспільство і природу,технології діяльності сучасної людини та соціально-економічних і науково-технічних систем у цілому; систем управління функціонуванням і розвитком як галузей діяльності сучасної людини, так і їхніх складових [1, с. 31]. Відтак,актуалізується критичний погляд на явища природи, громадського життя й людської психіки, тобто всього того,що складає кругозір сучасної особистості і становить базу аналітичного підходу в період надзвичайно стрімкого поновлення знань і гнучкої динаміки технологій.

Принагідно зазначимо,що вищезазначене зумовило підвищений інтерес науковців до нового тренду в світі – STEM. Початки цього освітнього напрямку пов'язані із американською практикою інтеграції в єдину схему навчання природничих наук, технологій,математики та інженерії;вона була започаткована у 1990-х роках. Стосовно вітчизняних реалій,то,з метою вдосконалення економічного та інноваційного розвитку українського соціуму, з 2015 року запроваджено таку програму навчання,що готує учнів до успішного працевлаштування(архітектор віртуальної реальності, нано-медик, робототехнік, інженер 3D-друку, оператор дронів). А це вимагає від спеціалістів більш технічно складних навичок(зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять, здатності розв'язувати складні інженерні задачі,працювати в команді, виявляючи

належний ступінь критичного мислення, динамікою змін сучасного ринку праці [5, с. 40-43].

Відтак обізнаність студентів, які здобувають освітні ступені і бакалавра, і магістра, в аспектах педагогічного сенсу та соціальної ролі STEM-освіти сприятиме їхній професійній підготовленості до самореалізації в фаховій діяльності з урахуванням реалій сучасного технічно розвиненого світу.

По-друге,психолого-педагогічною сутністю поняття «критичне мислення», що й нині базується на таксономії Б. Блума (з урахуванням оновленої версії Д. Андерсона і Д. Кротвеля), що на перший план виводить такі операції, як аналіз, синтез та своєрідний вид діяльності сучасної людини(«запам'ятовувати», «розуміти», «створювати», «застосовувати»).

По-третє, новаціями,що відбуваються у сучасній, вітчизняній освітній сфері, обумовлених «формулою» нової української школи. Йдеться, зокрема, про запровадження у педагогічну практику вже з початкової ланки освіти нового різновиду урока – урока критичного мислення. Це вимагає від учителя початкової школи обізнаності у тих стратегіях («Мозкова атака», «Кубування», «Огляд галереї», «Асоціативний кущ», «Передбачення», «Кероване читання», «Запитання від автора» тощо), педагогічних технологіях(наприклад, «Графічні організатори», «Гарячі запитання») та моделях організації учіння молодших школярів (типу «Вчитель – весь клас», «Учень-учень» та інші), які визнано найбільш конструктивними в аспекті розвитку в учнів критичного мислення.

Вищеокреслене актуалізує потребу не лише в успішній підготовленості майбутніх учителів до компетентної професійної діяльності, спрямованої на розвиток у школярів критичного мислення, а й становлення такої особистісної властивості у студента – майбутнього педагога. Одним із ресурсів, задіяність якого в умовах набуття студентами відповідного освітнього ступеня у закладі вищої освіти, науковцями (О. Дубасенюк, Є. Барбіна, Н. Гузій, А. Лісниченко, Н. Ничкало, О. Сисоєва, В. Уруський та інші) загальновизнано інноваційні технології.

Як відомо, маркерами інноваційного поля освітнього середовища виступають: інновація,інноваційний процес,інноваційна діяльність, інноваційний потенціал. Саме слово «інновація» репрезентує дві складові – власне ідеї та процес їх практичної реалізації [2, с. 338-340]. Отож, йдеться про багатомірне значення та сутнісну ознаку інновації – з одного боку, розвивальним чином впливати на розвиток креативності діяльності педагога, а з іншого – розширення і збагачення інноваційної потужності освітнього процесу вищої школи.

Мають рацію ті науковці (Т. Кристончук, С. Сивоєва), які зауважують на доречності формування у сучасного здобувача вітчизняної вищої освіти критичного мислення саме як особистісно-професійної якості. Навіть з огляду на таке: « за законами синергетики здатність соціальної матерії до самоорганізації виявляється в тому, що виникнення будь-якої проблеми породжує і засоби її рішення, які треба вміти побачити і використати» [4, с. 5].

У нашому розумінні критичне мислення майбутнього фахівця й виступає тією розумовою його діяльністю,яка спрямована на виконання дій, що базуються насамперед на «вмінні побачити»,проаналізувати і, неупереджено оцінивши наявне у досвіді іншого розв'язання проблеми, творчо використати ті ідеї,які приймаються студентом як конструктивні щодо створення власного досвіду розв'язання новопосталої проблеми.

Нам видається недостатньо аргументованою дослідницьку позицію, за якою стверджується, що критичне мислення особистості спроможні розвити лише такі педагогічні технології, які базуються на ідеях компаративістики,тобто на засадах порівняння інших практик. Як

відомо, мислення базується на чуттєвому сприйнятті, набуваючи форми суджень і міркувань особистості. Якщо ж йдеться про критичне мислення, то особливостей набуває будь-яка з мислительних операцій (аналіз, синтез, порівняння, систематизація), включно з абстрагуванням й узагальненням у такому сенсі. Змін набувають і функції мислення (розуміння, розв'язання проблем, ціле утворення, рефлексивна).

Враховуючи суто педагогічний аспект критичного мислення особистості, важливо зокрема, у закладі вищої освіти визначити найбільш конструктивні шляхи і засоби, беручи до уваги не лише міркування (типу «у них» і як «у нас»), порівняльного «зрізу» будь-якого явища із станом речей у зарубіжжі. Не менш цікавим у вище окресленій площині виступає й досвід творчих педагогів-практиків, осмислення якого студентами на практичних заняттях (зокрема в контексті змістових модулів нормативних навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу) сприятиме стимулюванню процеса вироблення у них саме аналітичного підходу – до педагогічних явищ – бази розвитку критичного мислення. Наприклад, розвиток творчих здібностей учнів через запровадження відповідної етапності «уроку критичного мислення першокласників» – розминка, обґрунтування навчання, актуалізація, усвідомлення змісту, рефлексія [3, с. 10-11].

До того ж, як переконує практика, принципово важливою є система формування у студентів критичного мислення через запровадження педагогічних технологій, які визнано і науковцями, і практиками вищої школи саме конструктивними. Справа в тому, що будь-які інноваційні педагогічні технології підвищують значущість «мистецького», «майстерного» погляду суб'єкта освітньої діяльності на педагогічну дійсність.

Маємо зауважити на тому,що ще й досі триває у наукових колах дискусія відносно співвідношення понять «технологія» і «методика». Існує, наприклад, точка зору на тлумачення поняття «методика»ширшим за поняття «технологія» (І. Дичківська), оскільки вважається, що одна авторська методика може бути реалізована через різні технології. Відомим є й інші судження: поняття «технологія»репрезентує процесуальний динамічний характер; «методика» ж знаходить обґрунтування й побудову в технології(В.Монахов, Д.Чернишевський).

Щодо переваг саме технологічного підходу,то,як відомо за означенням ЮНЕСКО, технологія передбачає системний погляд(зокрема на процес формування у майбутніх педагогів критичного мислення)через створення, застосування й визначення цього процесу задля його оптимізації. Відтак правомірно вважати,що принципового значення має такий параметр: технологія є науковою галуззю, що орієнтована у більшій мірі на особистість (зокрема, студента вищої педагогічної школи) порівняно із змістовно-процесуальними аспектами запроваджених заходів.

Отже, формування у майбутніх фахівців критичного мислення виступає не як самоціль,а як важливе соціально-педагогічне завдання освітнього процесу закладу вищої освіти.

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В.Ю. Биков. – К.: Атака, 2009. – 684 с.

2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком, Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Козінцева Т. Критичне мислення як засіб формування та розвитку творчих здібностей молодих школярів / Т. Козінцева // Початкова школа. – 2018. – №3. – С. 10-13.

4. Сисоєва С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика / С.О. Сисоєва, Т.Е. Кристончук. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.

5. STEM-освіта – шлях до майбутнього // Управління школою. – 2017. – №34-36. – С. 41-43.

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Ярослав Кічук
д. пед. н., професор
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Наразі теоретично обґрунтованими і практично апробованими в освіті є безсумнівні переваги компетентісної парадигми. На грунті компетентісного підходу представники правничої науки значно розширили усталені уявлення про правову компетентність особистості на всіх етапах її життєдіяльності. Йдеться про правову компетенцію, що виявляється в компетентності людини, як актуальну та діяльнісну її прояви (Л. Лєтіха, О. Локшина, О. Норовлянський, М. Подберезький, В. Синьов та ін.).

Нині відбуваються суттєві соціально-економічні зміни в українському соціумі, що обумовлює новації у правовій сфері буття і пересічної людини, і суспільства в цілому. Маємо зауважити й на відчутному динамізмі правових проблем, що підвищує вагу правової культури, насамперед студентської молоді, яка ще й до того набуває фахову компетентність в умовах закладу вищої освіти, чим і посилюється значущість її здатності до конфліктоусталеності у майбутній соціально-професійній сфері. Зазначимо, що ідеї правокомпетентного, зокрема педагога, набули своєрідного віддзеркалення в межах різних хронологічних етапів історико-педагогічного процесу – княжої доби та козаччини (X – XVIII ст.), просвітництва (XIX ст.); аналітично-синтезуючий період постановки проблеми формування правової компетентності фахівця, зокрема соціономічної сфери, охоплює початок XX ст. – 80-ті рр. XX ст. Нині ж констатується збільшення сегменту правозахисної застосувальної діяльності сучасної молодої людини, а, відтак, підвищується роль її правової культури. Фахівці, які системно досліджують феноменологію правокультурної особистості (зокрема, В. Сальников) стверджують про доцільність розрізняти в цьому конструкті, по-перше, правову поведінку; по-друге, ставлення особистості до права та інших правових явищ, усвідомлюючи їхню цінність; по-третє, звичку до поважливого ставлення як до прав оточуючих, так і власної правової поведінки; по-четверте, вияв соціально-правової активності. З огляду на це змінюються й акценти у методиці навчання правознавства як науки [4].

Ми розглядаємо правову компетентність як цілісне інтегроване утворення. До того ж визнано, що саме правова компетентність особистості за всіма ознаками є ключовою (багатофункціональність, багатовимірність, надпредметність, міждисциплінарність), що зумовлено, з одного боку, винятковістю притаманних праву управлінських функцій, а, з іншого – невід'ємним виявом упродовж усього життя людини, оскільки у процесі взаємодії особистості й суспільства завжди наявні соціально-правові аспекти. Експериментальним шляхом нами було встановлено й доцільність розрізняти таку шкалу правової компетентності, зокрема, студентства, як-от: «неусвідомлена некомпетентність» (найнижчий поріг), «усвідомлена некомпетентність», «неусвідомлена компетентність», «усвідомлена компетентність» (найвищий поріг).

Зауважимо, що предметом дослідницької уваги і нині залишаються сутнісні характеристики компетентісно орієнтованого підходу. Так, О. Лєбєдєв розуміє компетентісний підхід як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору її змісту, організації навчального процесу та оцінки освітніх результатів. У цьому самому контексті, на його думку, компетентність – це спроможність особистості діяти в ситуації невизначеності. Деякі інші

науковці (Л. Василенко, І. Гришина) сутність компетентісного підходу вбачають у спроможності подолати елементи абстрактного смислу освіти, ставши фактором вирішення життєвих задач для кожної людини. При цьому стверджується про те, що відомий «проблемно-методологічний підхід останніми роками одержав назву компетентність».

Згідно з європейською довідковою системою найважливіших компетентностей для навчання особистості впродовж життя названо соціальну і громадську; остання «ґрунтується на обізнаності з концепціями демократії, громадянства і громадянських прав». Платформа для активного ставлення особистості до громадянських цінностей складається з повної поваги до прав людини, охоплюючи рівність як основу демократії, позитивної оцінки й розуміння відмінностей між системами цінностей різних релігійних або етнічних груп.

Проведена аналітична робота у зазначеному ракурсі засвідчує, що важливою складовою громадянськості є правова культура. Громадянин розуміється як вільна людина, котра знає свої і не посягає на права інших, а громадянська позиція – ціннісно-правовий зв'язок особистості й суспільства, який базується на знанні й додержанні певних прав і обов’язків (В. Андрущенко, М. Боришевський, О. Вишневський, Д. Пащенко, та ін.). В. О. Сухомлинський визначав громадянськість через категорії «відповідаьність», «обов’язок».

Правову компетентність особистості ми розглядаємо як складне явище, в якому має сенс убачати мотиваційні, когнітивні, аксіологічні, діяльнісно-творчі аспекти. Принципову важливість, на наше переконання, зберігає базова ідея, що міститься у історико-педагогічній спадщині попередників (Платон, Аристотель, Р. Декарт, І. Кант, Г. Гегель та ін.). Зокрема, йдеться про необхідність по-новому оцінити виключне значення кантівського імперативу, котрий означає, що одна людина не може розглядати іншу лише як засіб засвоєння власної мети; стверджується пріоритет невідчужувальних прав людини. Останнє набуває нових абрисів в умовах сьогодення, коли, наприклад, загострюється проблема прав людини, захист прав неповнолітніх користувачів Інтернету (зокрема на приватність). А це було невипадково предметом резонансного обговорення на VIII Українському форумі з управління Інтернетом, одним із організаторів якого виступила громадська організація «Партнери цифрового правозахисту» [5, с. 5].

Вищеокреслений контекст – посилює актуальність ще й такого нововведення в українському законодавстві, що має позитивно позначитися на «зручності користування кодексами та швидкому пошуку необхідної інформації» відносно тих представників у суді, які не мають юридичної освіти [2]. Отже, законодавець уніфіковано змінив зміст щодо участі представника через норми.

Як зауважувалась у попередніх наших дослідженнях, ми поділяємо думки тих науковців (В. Варуков, В. Олейник, І. Серяєва, О. Теров), які вважають органічним взаємозв’язок правової компетентності особистості із її правовою активністю. Справа в тому, що виявом правової активності виступає не лише сфера правового регулювання і реалізації права, а й відповідна діяльність особистості, її поведінка, де й віддзеркалюються переконання у необхідності служіння закону як найвищій цінності. Наші дослідження підтвердили й фундаментальне значення, якого набувають у правовій компетентності правова ідеологія і правова психологія, тобто своєрідних «фільтрів» правової свідомості особистості. У нашому розумінні, саме правова свідомість виступає важливим складником механізму правового регулювання – впливого засобу взаємовідносин у суспільстві.

З урахуванням вищезазначеного, деталізуємо ресурси новітніх технологій

розвитку правової свідомості студентської молоді.

Зазначимо, що нині наявна тенденція усвідомлення ваги тих технологій, які пов'язані із ідеєю так званого «змішаного навчання» учнівської молоді, що передбачає і аудиторні, і дистанційні форми. Встановлено, що в Україні вже утвердилася нова парадигма, котра формується на межі off-line-освіти як системи й on-line-освіти як мережі [3, с. 101]. У цьому ракурсі підвищений інтерес становлять проектні технології.

Якщо становити за мету деталізувати формувальний вплив проектних технологій на розвиток правової свідомості сучасної учнівської молоді, то доречно звернути увагу на діяльність у цій площині молодіжної організації «Нова генерація», спрямованої на реалізацію проекту «Посилення місцевого громадянського суспільства у сільських громадах» [1]. Такі технології у різних аспектах відображено на рівні відповідних змістових модулів навчальних дисциплін правового циклу, які викладаються у сучасному закладі вищої освіти, та через індивідуальні завдання студентам, розробку методичних порад щодо розв'язання кейсів із правової проблематики, створення каталогу ресурсів та ілюстрованих матеріалів щодо громадянської освіти у вищій школі, а також спрямування самопідготовки майбутніх фахівців. Відтак створюють умови позитивно впливати на динаміку розвитку правової свідомості особистості. Новітній характер запровадженого технологічного підходу виявляється, насамперед, у таких аспектах: усвідомлені студентством на рівні переконань можливості і доцільності участі молоді у прийнятті рішень, що стосуються розбудови громадянського суспільства в Україні (ознайомлення із практиками локальних проектів «Молодіжна школа соціальної активності», «Родинне волонтерство в степовому селі», «Від покоління до покоління» та ін.); поглиблення уявлення про права людини; заохочення студентської молоді до вироблення місцевої публічної політики (вивчення й узагальнення результатів локальних проектів на кшталт «Екогора», «Лісова школа безпеки», «Благоустрій села – проблема кожного з нас» та ін.).

Отже, зважаючи на виключне значення саме правової компетентності студентської молоді у набутті країною ознак правової держави, педагогічно виправданим є звернення до інноваційних технологій.

1. Громадські ініціативи – рушійна сила змін у громаді. Збірка кращих локальних проектів / Упор. Н. Чермошенцева. – Херсон : МО «Нова генерація», 2015. – 100 с.

2. Керноз Н. Представник в національному судочинстві: нові тенденції / Н. Керноз, І. Петренко // Україна – ЄС. Інновації в освіті, технології, економіці та праві: Зб. міжнар. н-пр. конф. – Чернігів, 2018. – С. 32-34.

3. Книш І. Нова освітня парадигма в контексті сучасних технологій / І. Книш, Н. Кочубей // Вища школа. – 2017. – №9. – С. 100-115.

4. Рябовол Л. Методика навчання правознавства як наука: методи досліджень, категоріально-понятійний апарат, розробленість наукової та навчальної літератури / Л. Рябовол // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 139-145.

5. Снігульська В. Кібербезпека й дотримання прав людини / В. Снігульська // Соціальний педагог. – №12. – С. 4-6.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Маріанна Князян
д. пед. н., професор
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

Сьогодні неабиякого значення набуває активізація самостійної роботи студентів у таких ракурсах, як їх орієнтація на постійний саморозвиток у напрямі інтелектуальної творчості, забезпечення можливостей для виявлення талантів студентів та їх реалізації, формування спрямованості на професійне та особистісне самовдосконалення. У цьому контексті привертає увагу зарубіжний досвід організації самостійної роботи майбутніх педагогів. Найбільш дидактично потужними серед різних засобів її організації є такі, як підготовка портфоліо, проведення проектної діяльності, впровадження методу кейсів, вільних дискусій тощо.

Складення портфоліо розглядається як один з ефективних засобів активізації метарефлексивних умінь особистості – самоаналізу та самооцінки. Метод портфоліо розповсюджений в освітніх системах різних країн; це є один з найбільш вживаних із сучасних видів самостійної роботи також і з іноземних мов. Портфоліо розглядається як колекція результатів індивідуального напрацювання студента. Науковці наголошують, що портфоліо – це засіб «збереження думок, ідей, навчальних досягнень студента, що знаходяться в постійному розвитку». Як відомо, у практиці вищої школи США найбільш відомі такі типи портфоліо, як

- «робочий портфоліо» (містить роботи, що допомагають оцінити прогрес студента протягом певного відрізку часу),
- «шоукейс портфоліо» (зосереджує оригінальні цікаві роботи, що можуть розглядатися як найкращі),
- «портфоліо для записів» (включає записи, за які студенту виставляються оцінки, що допомагає встановити динаміку навчального прогресу або регресу студента).

Наприклад, існує досвід (К. Кларк) при складанні робочого портфоліо готовити оповідання на основі осмислення й узагальнення власного досвіду студента із запропонованої проблеми, здійснювати бібліотечне дослідження й підбирати художні книги й фільми, пов'язані з предметом дослідження.

Оскільки в американській педагогічній науці учіння розглядається як безперервний процес осмислення власного досвіду, особливого значення набуває такий вид самостійної роботи як етнічна автобіографія, що передбачає дослідження культури, літератури, ідентичності у власному житті та в житті людей іншого походження. Аналіз та узагальнення свого життя у ракурсі певної педагогічної проблеми дозволяє систематизувати накопичений досвід, виробити авторські стратегії навчання й виховання, виходячи з необхідності оминути пережиті негативні ситуаціїї. К. Кларк, Р. Тайлгаймер, С. Флоріо-Руейн підкреслюють, що таким чином студент створює колекцію своїх історій, що сприяють його особистісному й професійному зростанню.

Написання проекту спрямоване, перш за все, на самостійне здобування й застосування студентами знань, оволодіння уміннями аналізувати інформацію з різних ракурсів, вибудовувати чітку ієрархію концепцій, переконструйовувати її відповідно до структури вже набутих знань. В університетах США у процесі виконання проекту студент орієнтований на аналіз власного учіння, крізь призму чого представляється авторське бачення проблеми, досліджуються науково-теоретичні роботи, наводяться емпіричні факти тощо. Студентам пропонується оформити власні ідеї у систематизованому вигляді, їх закликають спробувати написати про це книгу. Головною

визначальною рисою проектів є те, що вони максимально орієнтовані на використання у майбутній професійно-педагогічній роботі.

Функції аутентичної бесіди полягають у поглибленні самопізнання студентів, активізації їх мислення, системному взаємоузгодженні знань на основі обміну досвідом. Викладення власних ідей, їх аргументація, підтвердження реальними фактами з наступним взаємним аналізом різних позицій слугують розвитку рефлексивного самосприйняття майбутніх учителів, їхнього критичного мислення, проникливого розуміння думок іншого. Як підкреслюється науковцями, у ході аутентичної бесіди студенти, «думаючи вголос», розкриваючи те, що набули з певної проблеми у процесі бібліотечного дослідження, наводячи приклади з власної біографії та інтерпретуючи їх, отримують нові знання, роблять певні відкриття, знахідки.

Публічна презентація проектів спрямована на своєрідне самопояснення майбутнім фахівцем у групі однодумців. Студент має представити публіці свою робочу теорію у формі цікавої, захоплюючої доповіді, яка містить наукову аргументацію власної позиції та опору на досвід.

Метод кейсів є розповсюдженим, як у практиці вищої школи США, так й інших країн. Він спрямований на оволодіння вміннями критичного мислення, швидкого вибору конструктивних варіантів власної поведінки та діяльності в умовах педагогічних проблемних ситуацій. Метод кейсів сприяє поглибленому розумінню студентами специфіки педагогічної праці, інтенсивній актуалізації ними накопичених знань та досвіду, їх переконструюванню та систематизації в інші знаннієві комплекси відповідно до умов проблемної ситуації. Великого значення набуває взаємодія між студентами у ході розв’язання педагогічної ситуації, їх взаємне збагачення думками, накопиченими знаннями та досвідом.

У університетах Канади розповсюдженими є індивідуальні дослідницькі проекти, есе, доповіді, підготовлені питання. Науковці доводять (Л. Карпинська), що у контексті самостійного навчання найвідомішим є метод підготовлених запитань. Ці запитання заздалегідь пропонуються студентам для творчого їх осмислення, проведення відповідної дослідницької діяльності на рівні теорії та практики. Розкриття цих питань передбачає інтердисциплінарну взаємодію знань, їх структурування, переосмислення, трансформацію відповідно до предмету пізнавальної діяльності. Запитання мають бути чітко сформульованими й обов'язково активізувати творчий потенціал особистості, її інтелектуальні здібності, позитивну мотивацію.

Вивчення системи організації самостійної роботи у Західній Європі свідчить, що посилюються процеси об’єднання навчання й практичної діяльності.

У Великобританії, Німеччині, Франції, Швеції поширеними видами самостійної роботи є виконання певного проекту, що вимагає застосування полідисциплінарних знань, проведення так званої вільної дискусії. Є досить поширеними також викладання студентами перед аудиторією самостійно опрацьованого матеріалу (викладання студентами для студентів) та об’єднання студентів у дослідницькі групи.

Вивчення досвіду організації самостійної роботи у підготовці майбутніх учителів у Великобританії (Г. Андреєва, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, Л. Пуховська) свідчить, що на фоні інтеграції педагогічних дисциплін теоретичного спрямування її основними формами є мікровикладання, ділові та рольові ігри, письмові роботи у вигляді есе. У процесі підготовки останнього виду студенти опираються на матеріал лекцій з використанням напрацьованого доробку у шкільній практиці. Есе готуються кожного семестру, вони обговорюються з тьютором, який проводить індивідуальні консультації та групові дискусії за обраною студентом

темою. Питомої ваги набуває мікровикладання, яке застосовується на початковому етапі навчання. Саме цей вид самостійної роботи дозволяє забезпечити глибоку рефлексію студентами свого стилю педагогічної діяльності; колективний аналіз характеру мікровикладання відкриває можливості взаємної інтроспекції студентів.

Професійна підготовка вчителів у Франції також ставить за мету забезпечення взаємодії теорії та практики. З цієї позиції студенти у процесі самостійної роботи мають оволодіти вміннями використовувати отримані теоретичні знання у процесі викладання навчальної дисципліни; встановлювати багатосистемні міждисциплінарні зв'язки; здійснювати адаптацію навчальної інформації відповідно до своєрідності учнівського контингенту; підбирати методи, ефективні у контексті навчальної діяльності конкретного класу.

Слушною, на наш погляд, є система виховання самостійності у навчальних закладах Японії. Як відомо (В. Єлманова), у японців з дитинства прищеплюють здатність до самостійної діяльності (або «практичну волю»), що передбачає вміння ставити перед собою мету, обирати правильні рішення та реалізовувати їх. Компонентами цього процесу є такі: визначення мети в будь-якій діяльності; правильний вибір оптимальних можливостей; складення програми дій, яка передбачала б врахування конкретики ситуації з максимальним віддзеркаленням кінцевої цілі; втілення прийнятих рішень.

Як підкреслюють науковці (А. Авдулов, В. Єлманова, А. Кулькін), сенс волі полягає в тому, аби творчо використовувати як внутрішні (інтелект, інтуїцію, здібності), так і зовнішні (поради, допомогу) можливості. Здатність до самостійної діяльності виховується паралельно із суворим дотриманням соціальних норм, які розглядаються як внутрішньо необхідні для кожної особистості. У вищих навчальних закладах СРС, перш за все, передбачає роботу над різноманітними творчими проектами, спрямованими на розвиток розумових здібностей, критичності мислення, умінь мобільного опрацювання значної кількості інформації. Особливої значущості у системі вищої освіти Японії набуває оволодіння студентами навичками безперервної самоосвіти.

Отже, в США, Канаді, країнах Західної Європи, Японії в організації самостійної роботи значна увага приділяється системному зв’язку теорії і практики. Великого значення набуває критична оцінка студентом ідей, теорій та концепцій, на перший план виноситься вироблення власної позиції. Домінують дискусійні, креативні форми, що віддзеркалюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють встановити партнерські стосунки як всередині групи, так й між студентами й викладачем.

ІНТЕРФЕРЕНТНІ ЯВИЩА В УКРАЇНСЬКИХ ГОВІРКАХ МЕЖИРІЧЧЯ ДНІСТРА І ДУНАЮ

Андрій Колесников
д. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Межиріччя Дністра і Дунаю (МДД) – південь Одеської області України, ареал побутування українських південнобессарабських говірок – є регіоном полілінгвальним: тут упродовж приблизно двохсот років взаємодіють українська, румунська, російська, болгарська, гагаузька, циганська, албанська, понад сто років німецька, та ін. мови в діалектній і (деякі з них) літературній формі.

У зв’язку з цим П. Ю. Гриценко зауважував, що наявність значного масиву

інтерферентних елементів у говірках різних мов МДД є самоочевидною, адже навіть розрізнені спостереження підтверджують цей факт, проте, вони не розв'язують питань часу запозичень, географії запозичених елементів, напрямів міждіалектних впливів та ін., потребуючи подальшого координованого вивчення різних мов ареалу [1, с. 11]. Така робота здійснюється наразі в межах державного наукового проекту Ізмаїльського гуманітарного університету під керівництвом директора Інституту української мови НАН України П.Ю. Гриценка «Опис і картографування межиріччя Дністра і Дунаю – нової європейської моделі безконфліктної взаємодії різносистемних мов і діалектів» (НДР№0116U004158). Керівник проекту зосередив увагу дослідників й на інтегрувальних рисах різних мов ареалу (тобто явищах, присутніх і в українських, і в російських, і в болгарських та ін. говірках, з різною мірою охоплення контактних мов) з метою їх виявлення і локалізації. Напр., у різних мовах ареалу з різними фонетичними і семантичними варіаціями поширені назви кукурудзи: *попуˈшойа, попˈшойа, папуˈшойа, паˈпуша* (укр., рос., < рум.); кукурудзиння *луˈжан'йе, луˈжан':а, глудʒаˈни, глуˈжан'а, глужˈдан'а; чокˈлеж, чикˈл'ежина; лаˈбуз* тощо; засвідчено також: *буˈжор, буˈжора, боˈжора* (укр., рос., < рум.) – 'півонія'; *баг, баˈга, ˈбаги* (укр., рос., < тур.) – 'виноградник'; *гарˈман, арˈман, харˈман* (укр., рос., болг., < рум.) – різні 'ділянки' навколо хати; *боˈканч'і, буˈканч'і* (укр., рос., болг., гаг., < рум.) – 'шкіряні черевики'; *ваˈкар, ваˈкар'* (укр., рос., < рум.) – 'чередник' тощо (див.: [2]).

Новий етап досліджень українських говірок МДД, де в центр уваги потрапляють саме інтегрувальні елементи контактних мов ареалу, вимагає повернення до питання про запозичення в структурі цих говірок.

Усі дослідники українських південнобессарабських говірок (зокрема А.М. Мукан, В.П. Дроздовський, Т.П. Заворотна, П.Ю. Гриценко) звертали увагу на велику кількість запозичень передусім на рівні лексики повнозначних частин мови, особливо іменників, і деяких службових слів. Значно менше уваги було приділено вивченню наслідків інтерференції на морфологічному і словотвірному рівнях. Так В.П. Дроздовський зауважує, що: «внаслідок міцних, тривалих і дружніх контактів з представниками російських, молдавських і (рідше) болгарських говірок, впливу ділової офіційної російської і румунської мов, серед місцевих лексичних діалектизмів засвідчуємо слова, засвоєні і запозичені з мов: а) **російської**: *калˈхоз, колˈхоський, присіˈдатіль, животноˈвоство, уˈремня (час), год (рік), час (година), міˈнута (хвилина), ˈнада, ˈйеслі, ˈйесть, посоˈвітувати, йанˈвар, фівˈраль, март, йунь, йуль, ˈдаже, дом, ток, двор* і т.д.; б) **болгарської**: *граˈдина* /болг. градина/ – поливний город; *дуˈлап* /болг. долап/ – поливна машина; *ˈвада* /болг. вада/ – рівчачок, яким тече вода на граˈдину; *куфіˈйа* /болг. кофа/ – специфічне водоймище, з якого черпається вода; *ˈсоба* /болг. соба/ – піч; *чарк* /болг. чарк/ – колесо-маховик; *чиˈпиці* /болг. чипик, -ци/ – черевики; *параˈлійа* /болг. паралія/ – чоловіча шляпа; *кˈрачка* /болг. крак/ – штанина тощо; в) **молдавської**: *бурˈдейка, бурˈдейа* /молд. бордей/ – землянка, літня кухня; *мей, бре* /молд. мей, бре/ – часто вживані при звертанні інтимізуючі частки; *баˈлан* /молд. белан/ – білявий; *буˈдейчик* /молд. будей/ – масничка; *ґаˈлята* /молд. ґеляте/ – приземисте низьке відро, в яке здоюють овець …» тощо; а також г) з **румунської**: *буˈкан'ч'і* /рум. боканча/ – військового фасону шкіряні черевики; … *тал'йани* /рум. таліан/ – рибальські сіті; *ґл'уˈґа* /рум. глуге/ – а) ск**и**рта папури, очерету; б) відлога в бурки; в) кульок взагалі; *т'аґ* /рум. чаг/ – висушений шлуночок молодесенького ягняти чи теляти; д) з **турецької**: *баштармаˈки, паштармаˈки, бармаˈки* – дерев'яні п'ятиріжкові вила; *бага* /тур. баг/ – виноградник; *тирˈпан* /тур. тірпан/ –

одрубок коси на вкороченому держакові; *да|рак* /тур. тарак/ – гребінь для розчісування волокна, вовни, прядива; *са|пет, са|петик* /тур. сепет/ – кошик, корзина та ін. [3, с. 306-307].

Принагідно проф. Дроздовський відзначає, що ряд слів-болгаризмів, які він розглядає, насамперед на позначення понять і реалій, пов'язаних з поливним господарством (*ду|лап, чарк*), мають турецький корінь [3, с. 307]; до того ж значна частина болгаризмів «…проникла не безпосередньо з болгарських говірок, а за посередництва румунської і молдавської мов» [4, с. 24]. Запозичена лексика молдовсько-румунського походження становить найбільший процент після лексики, що увійшла із спорідненої російської мови [4, с. 23]. Як особливу групу діалектизмів-запозичень, вчений виділяє слова типу *ва|кар* (чередник), *кирд* (отара), *б|риндза* (бринза), *бу|дейчик* (масничка), *бур|дейка* (землянка), адже вони «…проникли в говірку внаслідок дружніх і тривалих контактів, ускладнених двомовністю місцевого населення (значна частина українців на побутові теми може розмовляти молдавською мовою) [3, с. 310]. Нагадаємо – така полімовність ще спостерігалася в МДД в 60-ті рр. XX ст.

В.П. Дроздовський виокремлював запозичення, що лише пройшли через романське посередництво, – «архаїзми слов'янського походження, яких загалом небагато»: *к|лака* 'гуртова допомога' (від *толо|ка*), *|кирд* 'отара, стадо' (від *чере|да*), *на|нашко* 'хрещений батько' (пор. карпатське діал. *няньо* 'батько'), *прашу|вати* 'сапати' (від *прах*), *не^и|л'апка* 'корова з телям на другому році' (пор. слов'янське *лепо, ляпо* 'добре, красиво, гарно' тощо [4, с. 23-24; 5, с. 155].

Генетично романській лексиці дослідники, мабуть, приділяли найбільше уваги. П. Ю. Гриценко на основі інформації «Атласу української мови» [6] до лексем, що функціонують в МДД та мають східнороманські джерела, відносить також: *год|жак* 'димар (у хаті)', *|дзестри* 'придане', *кот|лон* 'піч, вирита в землі', *папу|шойа* 'кукурудза', *|рипа* 'яр', *ст|рунга* 'стійло для овець' та багато ін. [1, с. 8-9]. О. Мірошниченко як східнороманські запозичення називає: *чик|леж* 'стебло кукурудзи', *б|ринз'а* 'овечий сир', *гар|ман* 'город коло хати', *ф'ін, ф'і|на* 'похресники' та ін. [7, с. 279-284].

Проте увага до запозичень, особливо на попередніх етапах досліджень українських південнобессарабських говірок, усе ж була радше принагідна, що зумовило недостатнє їх відбиття не тільки в регіональних описових працях, а й в лексикографічних, які охоплюють досліджуваний ареал. Так, у «Словнику діалектизмів українських говірок Одеської області» А.А. Москаленка відзначено: «На позначення діалектизмів іншомовного походження прийняті такі скорочення: 1) молд. – молдавська мова, 2) рум. – румунська мова …» тощо. «…Однак не завжди було легко виявити, з якої саме мови в українські говірки Одещини зайшло те чи те слово. Біля таких слів в дужках поставлено: інш., тобто іншомовне» [8, с. 6]. У передмові до «Словника українських говорів Одещини» за редакцією О.І. Бондаря також зауважено, що лише «у **деяких** випадках подано етимологічні позначки, наприклад: *рум.* – слово, запозичене з румунської мови; (*від рум.*) – слово, утворене від румунського за допомогою українських словотворчих ресурсів» [9, с. 5]. В.П. Дроздовський лексикографічну інформацію про запозичення подає доволі обтічно – через позначки *пор. рум, пор. болг.* і т. ін.

Таким чином, лексикографічні праці теж недостатньо подають результати лексичної інтерференції. Відсутні в словниках запозичення з російської мови. Не завжди відбиті навіть прозорі запозичення з неслов'янських мов, напр., в обох словниках є лексема *|фурка* (від рум. *|фурке*) – 'вила' без зазначення її походження. Мови-джерела і мови-передавачі не диференційовані і визначені не завжди точно, не відбиті послідовно семантичні і формальні трансформації, які відбувалися в процесі взаємних запозичень.

Таку ситуацію певною мірою зумовило дещо спрощене сприйняття інтерферентних процесів – так, Т. П. Заворотна стосовно лексики відзначала, що «шляхи запозичень тут безпосередні, оскільки контакти між представниками різних говорів безпосередні» [10, с. 294]. Хоч із наявних досліджень (зокрема й самої Тамари Порфіріївни) стає зрозумілим, що і лексичні, і граматичні запозичення доволі часто характеризують опосередковані шляхи входження, зокрема через материнські говірки інших мов-передавачів, цієї ж мови, а іноді й питомі елементи зазнають трансформації в іншій мові, що їх запозичила, а потім повертаються в українську говірку. В процесі взаємних запозичень і витворення інтегралізмів спостерігаються різноманітні трансформації плану форми і плану значення.

З цього погляду увагу дослідників українських південнобессарабських говірок ще в сер. XX ст. привернули лексеми на позначення ділянок землі: 1) відоме українській і румунській мові, запозичене з болгарської слово *гра*ˈ*дина* із значенням ‘поливний город’ (пор. похідне *гради*ˈ*нар*); 2) турецьке за походженням слово *гар*ˈ*ман* – на думку Т.П. Заворотної і за даними етимологічного словника української мови від тур. *хар*ˈ*ман* ‘молотьба, тік’ [11, т. 1, с. 474] – із семантикою ‘город у садибі’; 3) ˈ*сотка* – із значенням ‘город у полі’. При цьому відзначено, що слово *гар*ˈ*ман*, яке спочатку означало ‘тік’ не зникло разом з предметом, у ньому зникло, архаїзувалось лише значення, а саме слово залишилось, оскільки виявилося зручним для диференціації виду городу за місцем розташування [10, с. 32-33].

В.П. Дроздовський відзначає можливе румунське, молдовське чи болгарське походження лексеми *гар*ˈ*ман* в українських південнобессарабських говірках: пор: 1) рум. *ар*ˈ*ман* а) гумно, тік; б) загорожа, огорожа для худоби; в) кола на воді; 2) молд. *хер*ˈ*ман* – тік, гумно; 3) молд. діал. *хар*ˈ*ман* – тік для молотьби машиною; ділянка за домом; ділянка коло дому, засаджена зерновими культурами; город біля дому; 4) болг. *хар*ˈ*ман* – тік, гумно [3]. Як бачимо, підстави для появи в українських говірках в аналізованого слова семантики ‘присадибна ділянка, город коло хати’ вже є в ідіомах-передавачах.

Наразі удокладнено семантичну диференціацію і формальне варіювання, а також частково територіальне варіювання планів форм і значень цього інтегралізму в говірках української та інших мов регіону. Так, в українських говірках лексема *гар*ˈ*ман* уживана у значеннях ‘город, присадибна ділянка, де вирощують овочі та фрукти’, ‘присадибна ділянка разом з подвір’ям’, ‘подвір’я, діал. *хоздвор*’, ‘загорожа для вилову риби’, ще зафіксована лексема й з архаїчною семантикою ‘місце в полі, де просушують і очищають зерно, тік’. У болгарських говірках спостережене слово *ар*ˈ*ман* зі значеннями ‘місце в дворі, де обмолочували колосові злакові, зараз і для переробки винограду на вино’, ‘город’. В російських говірках є такі значення форми *гар*ˈ*ман*: ‘тік, на якому молотили запряженими у кам’яні катки кіньми’, ‘великий колгоспний тік’, ‘город, присадибна ділянка’, ‘косяк’ *(гар*ˈ*маном и*^{д}ˈ*ти* – ‘косяком йти’ – про рибу), і форми *ар*ˈ*ман* ‘квітник, клумба перед хатою’. У говірках румунської мови засвідчене переважно архаїчне значення форми *хар*ˈ*ман* ‘тік’, а в гагаузьких говірках *хар*ˈ*ман* має два значення ‘тік’, ‘час молотьби, збирання врожаю’.

Стосовно похідних від цього слова лексем в українських говірках ще в сер. XX ст. було зазначено, що «слова *гарману*ˈ*вати* і *гар*ˈ*мане*^{и}*ний* вживаються тепер лише з метафоричним значенням: *гарману*ˈ*вати* – ‘толочити’: *ко*ˈ*рова в’ідйа*ˈ*залас’ і* ˈ*чисто бур’а*ˈ*ки згарману*ˈ*вала*; *гар*ˈ*мане*^{и}*ний* – ‘битий’: ˈ*хай но* ˈ*мама п*ˈ*рийде / ото* ˈ*будеш гар*ˈ*ман’ана* (с. Шевченкове Кілійський р-н) [10, с. 99]. Зараз також зафіксовані нові цікаві метафоричні значення дієслова *гарману*ˈ*вати* – ‘*сваритися*’, ‘*виступати*’ ‘*битися*’ (*чоло*ˈ*в’ік на*ˈ*пивс’а і гарма*ˈ*нуйе*), ‘*бешкетувати*’, ‘*пустувати*’ (ˈ*д’іти*

гарма|нуйут') – с. Миколаївка Білгород-Дністровський р-н.

Отже, в межиріччі Дністра і Дунаю, де тривалий час взаємодіють різні мови, взаємні запозичення контактних ідіомів – абсолютно закономірні. Але лінгвіст, бачачи в досліджуваній мові запозичений елемент, натрапляє на небезпеку його неправильної інтерпретації, встановлення хибної етимології, джерела запозичення, адже безпосередні мовні контакти зовсім не означають безпосередності запозичень, тому слід ураховувати ідіоми-посередники. У зв'язку з тим, що ареал є новожитнім, трапляються в ідіомах елементи материнських говірок, які ті запозичили на попередній території свого побутування.

1. Гриценко П. Ю. Межиріччя Дністра і Дунаю у світлі лінгвістичної географії (стан і пріоритети) / П. Ю. Гриценко // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2006. – Вип. 21. – С. 3-16.

2. Делюсто М. С.Засади укладання питальника до «Мультилінгвального атласу межиріччя Дністра і Дунаю» / М. С. Делюсто // Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства: збірник наукових праць. – Випуск 21. Ареалогія й ономастика / Відп. ред. І. В. Сабадош. – Ужгород, 2016. – С. 73-77.

3. Дроздовський В. П. Українські говірки Бессарабського Примор'я (на матеріалі обстеження Саратського, Татарбунарського та Білгород-Дністровського районів Одеської області): дис. ... кандидата філол. наук : 661 / В. П. Дроздовський. – Одеса, 1962. – 473 с.

4. Дроздовский В. П. Украинские говоры Бессарабского Приморья (на материале обследования Саратского, Татарбунарского и Белгород-Днестровского районов Одесской области) : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. филол. наук : спец. 661 «Языки народов СССР (украинский язык)» / В. П. Дроздовский. – К., 1962. – 27 с.

5. Дроздовський В. П. Південнобессарабські українські говірки / В. П. Дроздовський // Праці X республіканської діалектологічної наради. – К., 1961. – С. 132-155.

6. Атлас української мови : [в 3 т.]. – Т. 1. Полісся, Середня Наддніпрянщина і суміжні землі. / [ред. тому І. Г. Матвіяс]. – К. : Наукова думка, 1984. – 498 с. – (391 карта) ; Т. 2. Волинь, Наддністрянщина, Закарпаття і суміжні землі / [ред. тому Я. В. Закревська]. – К. : Наукова думка, 1988. – 520 с. ; Т. 3. Слобожанщина, Донеччина, Нижня Наддніпрянщина, Причорномор'я і суміжні землі / [ред. тому А. М. Залеський, І. Г. Матвіяс]. – К. : Наукова думка, 2001. – 266 с. – (206 карт).

7. Мірошниченко О. Східнороманські запозичення в українських південнобессарабських говірках / О. Мірошниченко // Діалектологічні студії 5. – Львів, 2005. – С. 279–284.

8. Москаленко А. А. Словник діалектизмів українських говірок Одеської області. До IV Міжнародного з'їзду славістів / А. А. Москаленко. – Одеса : Вид-во Одеського пед. ун-ту, 1958. – 78 с.

9. Словник українських говорів Одещини / гол. редактор О. І. Бондар. – Одеса : ОНУ ім. Мечникова, 2011. – 223 с.

10. Заворотна Т. П. Лексика українських наддунайських говірок : дис. ... кандидата філол. наук : 661 / Т. П. Заворотна. – Ужгород, 1967. – 333 с.

11. Етимологічний словник української мови : У 7 т. / Ред. кол.: О. С. Мельничук [голов. ред.] та ін. – К. : Наукова думка, 1983. – (Словники України).

ЧИСЛОВОЕ ПОВЕДЕНИЕ НОМИНАЛИЗАЦИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Лидия Колесникова
к. филол. н., доцент
Измаильский государственный гуманитарный университет

Анализируя номинализации в когнитивно-дискурсивной парадигме современного русского языка, мы установили, что они рассматриваются либо как отглагольные существительные, называющие абстрактное действие, мотивированное глаголом, либо как субстантивные формы глагола, наряду с атрибутивными (причастиями и деепричастиями), либо как трансформы предложения.

По нашему мнению, номинализации, являющиеся результатом взаимодействия глагола с другими частями речи в коммуникативном процессе (тексте, дискурсе), следует отнести к формам-репрезентантам, так как они отражают принципиально иную плоскость концептуализации действительности по сравнению с другими морфологическими формами глагола. В данном случае речь идет о морфолого-синтаксических формах. Их особенность состоит в том, что они имеют специфичную грамматическую оформленность в виде имен существительных и в этом плане ассоциируются с самостоятельными словами, хотя на самом деле таковыми не являются. Их отличие от исходных слов, с которыми они связаны формальной производностью, не лексическое, а грамматическое, обусловленное коммуникативно-дискурсивными целями. Следовательно, понятие формы слова (в широком смысле) позволяет определить данные глагольные предикативные трансформы в особую грамматическую категорию – категорию репрезентации.

В словообразовательном аспекте, являясь результатом синтаксической транспозиции глаголов, номинализации обнаруживают многочисленные изменения в лексическом значении по сравнению с абстрактными отглагольными именами, а также в грамматическом плане, вступая в числовые корреляции.

Номинализации в качестве производных слов рассматриваются в когнитивистике как единицы получения, систематизации, хранения и извлечения знаний. При образовании отглагольных имен сигнализируется, с одной стороны, когнитивная операция реификации глаголов, в результате которой референт концептуализируется не как событие, а как некий объект. В случае опредмечивания глаголов описываемое действие предстает как ограниченное во времени или даже однократное, представленное в виде вещи, то есть подчеркивает ситуацию, соответствующую имени существительному.

С другой стороны, являясь признаковым словом, номинализация характеризуется релятивностью, так как отражает способность человека членить одну и ту же ситуацию по-разному. Номинализации оказываются в этом смысле такой единицей номинации, которая сочетает и даже кумулирует в себе как свойства существительного, так и свойства исходного для него глагола-предиката.

Основные грамматические категории имени существительного – это род, падеж и число. Первые две категории обслуживают лексему целиком, хотя и по-разному: по падежам слово изменяется, по родам не изменяется. Категория падежа и рода безразличны к значениям слова. Если слово стоит в том или ином падеже, это значит, что все его значения могут быть оформлены этим же падежом. Если мы говорим *Купить новую акварель*, то винительным падежом может быть оформлено как значение *краска*, так и значение *полотно, картина*.

Грамматическое значение рода также безразлично к значениям слова. В каком бы значении мы не взяли слово, род его остается неизменным. Так, у слова *акварель* и в значении *краска,* и в значении *картина* род остается женским, а у слова *стол* и в значении *предмет мебели*, и в значении *еда, питание* род остается мужским.

Иная картина открывается, когда мы рассматриваем число. По числам, как и по падежам, существительные изменяются, но неодинаково для всех значений. Одни значения имеют соотносительные формы числа, другие не имеют и выступают только либо в единственном, либо только во множественном числе.

Грамматическая категория числа русских имен существительных при всей своей прозрачности (единственное число призвано обозначать что-либо в количестве одного, множественное – в количестве более одного) весьма сильно лексикализована (т.е. зависит от лексического значения имени), так как едва ли не большая часть имен не укладывается в коррелятивную систему форм: одни существительные не имеют формы множественного числа, другие – формы единственного числа, а третьи обнаруживают нестандартные значения числовых форм.

Как специфическую из всех именных категорий у номинализаций называют грамматическое число, которое, принято считать, устроено принципиально иначе, чем у предметных имен. Однако, по нашим наблюдениям, многие номинализации изоморфны по числовому поведению основным классам предметных имен.

Вместе с тем следует отметить различие в основаниях их числовой коррелятивности. Если у предметных имен в качестве когнитивного основания категории числа лежит исчисляемость, то есть дискретность референтов, то у номинализаций – признак дискретности событий и процессов, то есть ситуаций. Следовательно, числовая классификация предикатных имен (номинализаций) имеет параллель в аспектуальной классификации русских глаголов, основанной на признаке дискретности ситуации: 1) исчисляемые события *(беседа, заседание, прыжок, ушиб),* называющие дискретные ситуации; 2) неисчисляемые состояния *(скука, забвение)*, процессы и деятельности *(обдумывание, рисование, ремонт),* называющие недискретные ситуации.

В нашей работе сделана попытка проанализировать семантику номинализаций с точки зрения их числового поведения, т.е. особенностей употребления либо в системе коррелятивных форм (имеют соотносительные формы единственного и множественного числа, различающиеся только грамматически), либо в дефектной части числовой парадигмы (застывания в форме sing. или plur. tant.), либо в обеих формах, но с изменением лексического значения в одной из них.

Число не случайно называют самой семантической категорией, которая отражает познанную человеком действительность и напрямую отсылает к реалиям внешнего мира. Благодаря кажущейся простоте число долгое время рассматривалось с позиций структуралистской грамматики, главным принципом которой был провозглашенный Ф. де Соссюром принцип разграничительности. В частности были проведены границы между лексическим и грамматическим, между словоизменением и словообразованием, между семантикой и синтаксисом, между основными и вторичными значениями форм, и даже для инварианта значения числа было предложено два признака: конкретность – абстрактность, общность – необщность, множественность – немножественность, неопределенность – определенность.

Однако в ходе исследований было обнаружено, что грамматическая категория числа игнорирует эти границы. Выяснилось, что:

- у большого числа словоформ лексическое и грамматическое значения образуют идиоматические сочетания;

- грамматическая категория числа в части словоформ трактуется как словоизменительная (ср. *книга – книги*), а в другой части – как словообразовательная (ср. *бег – бега, стон – стоны*);

- грамматическая категория числа в основном выполняет семантическую функцию (обозначает количество предметов реального мира), но может выполнять и функцию маркера синтаксического согласования и подчинения (*города – герои, два друга* и др.);

- классы вторичных значений объединяют в себе идею лексического и грамматического;

- кроме того, вторичные значения связаны с основным разными способами и могут содержать в своем толковании компонент «несколько».

В исследованиях последних лет эти вопросы перестали быть дискуссионными, так как сменилась точка зрения на природу грамматического значения. С одной стороны, произошел сознательный отказ от жестких границ в выделении и классификации языковых явлений (из общетеоретических работ этот принцип наиболее четко сформулирован в работах Л. Вайсгербера, Дресслера, Джекендоффа, Планка и др., в области работ по числу следует упомянуть исследования по числовой дефектности Аллана, Вежбицкой, Плунгяна, Перцова, Колесникова, Ляшевской и др.). С другой стороны, в теории грамматики был провозглашен принцип экспленаторности (объяснительности), а в рамках когнитивной парадигмы языкознания была поставлена задача определить, какие когнитивные параметры окружающего мира грамматикализуются в естественном языке (Тэлми, Кубрякова и др.). Соответственно, в теории числа эти задачи нашли отражение в идее создания мотивированных (прежде всего, семантически) правил выбора числовых форм и в идее когнитивного обоснования признака исчисляемости / неисчисляемости, обусловливающего выбор именем числовых форм (Вежбицкая, Ляшевская и др.).

И.А. Мельчук [1, с. 83] отметил, что исчисляемое существительное должно иметь дискретный референт. В.А. Плунгян дает определение дискретной ситуации как конкретной ситуации («акту»), имеющей начало и конец [2]. Признак временных границ помогает вычленить вневременные свойства и состояния (обозначаемые неисчисляемыми именами), но его может быть не достаточно для того, чтобы ситуация имела дискретную референцию. Так, например, существительное ремонт обозначает конкретную ситуацию, локализованную во времени, ср. *начать / закончить ремонт*. Несмотря на это, несколько таких ситуаций также обозначаются формой только единственного числа, ср. *ремонт сапог / *ремонты сапог* и др., то есть, имя *ремонт* подпадает под определение Есперсена «любая часть X называется X-ом» и является неисчисляемым. Таким же свойством обладают и другие имена обработки и создания, ср. *покраска подъездов, обивка мебели, постройка парусных моделей, строительство жилых домов* и др. Следовательно, можно предположить существование каких-то других референциальных характеристик, влияющих на исчисляемость.

Мы определили зависимость числовых форм номинализаций от таксономических групп мотивирующих глаголов, в которых обнаруживаем референциальный признак дискретной ситуации. Представление о дискретности ситуаций возникло из аналогии между исчисляемостью предметных существительных и аспектуальностью глаголов. Так, Рей Джекендофф отмечает, что признаки, определяющие дискретность предметных референтов, применимы и к области событий и процессов. Признак дискретности ситуации является определяющим для вендлеровской и

поствендлеровских аспектуальных классификаций русских глаголов, поэтому общую таксономическую классификацию предикатных имен естественно строить на тех же основаниях [1; 2; 3]: 1. Исчисляемые события (*беседа, заседание, ушиб*); 2. Неисчисляемые состояния (*скука, забвение*), процессы и деятельности (*обдумывание, рисование, ремонт*).

Приведем примеры таксономических классов номинализаций, образуемых от разных типов предикатов.

Номинализации, обозначающие физиологические ощущения, всегда неисчисляемы, ср. *голод, тошнота, зуд* и т.п., – они относятся к классу состояний, Причем имена обозначают либо регулярно повторяющиеся последовательности физиологических действий, либо кванты таких последовательностей, ср., *дыхание, глотание, жевание, чихание и вдох, выдох. Дыхание* – неисчисляемое существительное и относится к многоактному подклассу процессов и деятельностей, *вдох и выдох* – исчисляемые существительные и относятся к классу сингулятивов, которые являются частным случаем событий.

Имена болезней, травм также соотносятся с несколькими таксономическими классами глаголов, Имена травм – это, естественно, события и имеют две формы числа: перелом – переломы, растяжение – *растяжения, ушиб – ушибы, ожог – ожоги* и др. Имена болезней делятся в зависимости от исчисляемости / неисчисляемости на следующие группы: 1) обозначения легких и недлительных заболеваний (*простуда – простуды);* 2) обозначения мгновенных происшествий (*удар – удары, отек мозга – отеки, выкидыш – выкидыши);* 3) обозначение квантов и фаз длительных заболеваний (*приступ – приступы, обострение – обострения, припадок – припадки);* 4) обозначения временных болезненных состояний (*недомогание, головокружение, отравление);* 5) обозначение хронических болезненных состояний (*сумасшествие*).

Номинализации с семантикой звука в первом приближении делятся на две основные части. Однородный или многократно повторяемый звук представляется в языке как недискретный и обозначается именами sing. tant.: *плеск, шелест, щебет, лепет, рокот, шепот, хруст, рев, свист, скрип, грохот, топот, треск, стук, хохот* и под. Таким именам противостоят исчисляемые имена существительные с полной числовой парадигмой: *гудок – гудки, звонок – звонки, смешок – смешки, хлопок – хлопки, щелчок – щелчки, всхлип – всхлипы, всплеск – всплески* и т.п. К ним примыкает еще одно исчисляемое существительное, исчисление которого осуществляется на совершенно другом основании, чем кванты – по количеству источников-каузаторов звука (людей) – это *голос – голоса*. Данное имя противопоставляется неисчисляемым обозначениям совокупностей голосов, таким как *говор, разноголосье*.

Как видим, существует зависимость числовых форм номинализаций от таксономических групп мотивирующих глаголов. Проанализировав числовое поведение групп номинализаций, образованных от предикатов, обозначающих физиологические состояния, названия болезней, имена звуков, движение и его способы, кванты, траектории, ориентации, нами выявлено два основных типа значения – словоизменительное и словообразовательное. Среди числовых форм со словоизменительным статусом выделяются такие употребления, как арифметическое единственное и множественное число, родовое единственное и множественное, гиперболическое множественное обобщенно-собирательное число и др. В словообразовательных значениях числа определены различные словообразовательные модели, которые могут менять или не менять дискретно-континуальный статус отглагольного существительного.

1. Мельчук И. А. Словоизменительные категории, выражающие количество / И. А. Мельчук // Курс общей морфологии. – Т.II. – Ч. 2, гл. II-III. – М.: Вена, 1998. – 416 с.
2. Плунгян В. А. Общая морфология: Введение в проблематику / В. А. Плунгян. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с.
3. Падучева Е. В. Каузативный глагол и декаузатив в русском языке / Е. В. Падучева // Русский язык в научном освещении. – 2001. – №1. – С. 52-79.

STYLISTIC PECULIARITIES OF MEANS OF INTER-PARAGRAPH COHESION IN PERSONAGES' WRITTEN SPEECH

Ольга Крюкова
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

In the context of new studies of semantic, structural, pragmatic peculiarities and means of text-formation of various types of speech communication, one of the least studied is the written speech of personages. In a work of art, communication between personages may be represented both in the form of a dialogue and in the form of a letter exchange.

The written speech of personages has its own specific features and functions in the structure of the artistic text: on the one hand, the written communication of personages imitates its real prototype; on the other hand, the written speech of personages submits to the artistic tasks of the author's work.

The originality of the linguistic approach to the study of the structural organization of the artistic text is revealed at the conceptual and categorical level: the subject of consideration is the category of integrity or connectivity. The connection of the text is achieved by the organization of language means for the transmission of a particular message.

In this paper, an attempt is made to consider some features of the implementation of the integrity category in the written messages of personages. In particular, the analysis of intra-textual means of cohesion has been carried out at the level of such a text unit as a paragraph, that is, the formal and semantic relations between the paragraphs have been considered.

By the formal connection they traditionally understand purely grammatical means of cohesion (deictic means), which are the signals of cohesion of the fragments of the text. A. I. Morokhovsky highlights the following:

1) personal and demonstrative pronouns;
2) conjunctions, particles and connective words;
3) adverbs indicating the sequence of narration, or the sequence of the events described, and adverbs indicating the conclusion;
4) indicators of the grammatical dependence of subsequent sentences from the previous ones (sequence of tenses, the use of the definite article, etc.);
5) phrases and sentences of a general character;
6) the related elements of the cliché type: on the one hand ..., on the other hand; firstly, ... secondly;
7) nouns that are characterized by a certain informative «deficiency» (in particular nouns with a value of directional action such as arrival, departure, result, effect, etc.) [1, p. 218].

Following I. V. Arnold, under semantic connection we mean connection, which is realized «without special lexical or grammatical means by simple adjoining on the basis of communication in meaning» [2, p. 204].

Examining the means of connection between paragraphs, we pursued the following goal: to trace the correlation of formal and semantic connection in the written speech of personages, and also to determine which of the

deictic elements are most often used in the written speech of personages.

The quantitative analysis of two hundred randomly selected paragraphs from each type of written speech of personages revealed the following percentage relationship between the types of inter-paragraph connection: in the letters of personages the semantic type of inter-paragraph connection constitutes 13,5%, the formal type – 14,5%, the mixed type – 67% and no connection is observed in 5% of the selected paragraphs; in the personages' diaries the semantic type of inter-paragraph connection constitutes 12,5%, the formal type – 47,8%, the mixed type – 30% and no connection is observed in 9,7% of the selected paragraphs;

According to these data, a mixed type of inter-paragraph connection prevails in the personages' letters, that is, a contamination of the formal and semantic connection is observed here. In the diaries of personages, on the contrary, the formal link between the paragraphs dominates.

The letter, being a means of communication between communicants, cannot fail to take into account the addressee's factor. The syntactic and compositional structure of the letter is constructed taking into account internal and external connectivity, that is, both in meaning and formally. It is this type of inter-paragraph connection that allows the subject of written communication to make a written message understandable, accessible and easy to comprehend.

Unlike the letter, the diary is aimed at the addressee himself; this is a speech for himself. The specificity of diary activity is that it is process-oriented, not result-oriented, as in the case of letters. Due to the auto-communicative nature of diary entries, the communicant does not care about the effectiveness of his written message. The basis of the diary entry is the explication of subjective impressions that generates associativity of thinking, which in some cases manifests itself in the absence of logical and semantic links. As a result, the contact of paragraphs in the diaries of personages is mainly carried out with the help of grammatical means of cohesion, i.e., formal connection.

As for the correlation of the semantic and formal connection, the results of the research show that in the personages' letters the semantic connection significantly prevails over the formal one: the paragraphs united in the semantic sense are observed in 80,5%, whereas in personages' diaries this indicator is 42,5%, which shows the predominance of the formal type of inter-paragraph connection in the auto-communicative activities of the personages.

Among the means of formal connection, the most common are pronouns, especially personal ones, conjunctions, adverbs.

In personages' letters, personal pronouns, in particular the pronoun «I», are most often used to organize the coherence of the text.

Quite differently this deictic is presented in personages' diaries. There is a tendency to eliminate the pronoun «I», which is due to the special nature of the diary activity. The subject of the act of auto-communication does not need to name himself in the text.

Among the conjunctions, -and- and -but -are most commonly used in the written speech of personages. However, they do not always fulfill their typical functions, that is, the functions of attachment and subordination. Often, in the written communication of personages, these conjunctions act as an unusual means of combining paragraphs different in meaning, which destroys the usual logic of syntactic relationships. In this regard, the very link itself, and not only the content of the paragraphs, become artistically significant, since the paragraphs having different semantic relations are unusually combined with each other. For example:

You should see me, I'm a mess. My nose and forehead are peeling like mad. It's been very hot since Tuesday and I broil on the courts four hours a day. But that's better than at night – because at least my mind is occupied. Nights are the worst. You just don't know what it's like for me, trying not to think

of Michael…knowing that we're good to be apart for so long. It's pure torture.

But here's some good news! My roommate Angela, the smelly one, has moved in with Zack, the potter. He has a shack on the grounds. So now, I have a room all to myself [3, p. 194].

This example illustrates the combination of two non-interconnected events in the life of a heroine with the help of the conjunction -but-. The use of the so-called «soft beginning» as a rising action testifies to a subjective assessment of facts. An unexpected transition to another topic reveals the importance of the information formulated in this paragraph, the information that is the matter of great urgency, since it is significant for the subject of the written speech.

Among the adverbs used in the letters and diaries of personages, the adverb «now» deserves special attention, which means the transition to a new thought, the summing up of the described events, or the signal of the termination of written communication, as well as the adjective «then», indicating the sequence of the displayed events.

As the results of the study show, the distribution of inter-paragraph connection varies depending on the type of written speech of personages. The choice of means of inter-paragraph connection depends on the factor of the addressee, the individual features of the addressee, the pragmatic setting of the written messages, as well as the type of written communication of personages.

1. Morokhovskiy A. N. Stylistics of the English Language: textbook / A. N. Morokhovskiy, O. P. Vorobyeva, N. I. Likhosherst, Z. V. Timoshenko – К.: Higher School., 1991. – 272 p.
2. Stylistics of Modern English: textbook / I.V. Arnold. – M., 1990. – 301 p.
3. Blume J. Forever: pocket books / J. Blume – N.Y., 1957. – 220 p.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ АВТОРСЬКОЇ КАЗКИ БРАТІВ ГРІММ «ХОРОБРИЙ КРАВЧИК»

Людмила Лузанова
старший викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Переклад як явище з'явилось ще тоді, коли у кожного народу почало розвиватися своє мовне середовище. Інакше кажучи, з'явилась необхідність у людях, які знали декілька мов і могли бути посередниками під час спілкування різних мовних культур. Сьогодні переклад – це самостійна наука, яка постійно розвивається, має свою напрацьовану теоретичну базу, методи дослідження та широку систему термінів.

За визначенням деяких відомих перекладознавців, переклад – це розумова діяльність, процес передачі змісту, висловленого однією мовою, засобами іншої мови та результат цього процесу [8, с. 2]. В.С. Науковець Виноградов визначає переклад, як «викликаний суспільною необхідністю процес і результат передачі інформації (змісту), вираженої в письмовому або усному тексті однією мовою, за допомогою еквівалентного (адекватного) тексту іншою мовою» [5, с. 12]. Л.С. Бархударов розглядає переклад як «процес трансформації мовленнєвого утворення однією мовою в мовленнєве утворення іншою мовою при збереженні незмінного значення» [2, с. 8]. За В.Н. Комісаровим , художнім перекладом іменується вид перекладацької діяльності, задача якого полягає в народженні вихідною мовою мовного повідомлення і який здатен робити художньо-естетичний вплив на ту мову, на яку ми перекладаємо [9, с. 17].

Метою будь-якого перекладу є адекватний переклад тексту, який повинен відтворювати зміст і форму оригіналу засобами іншої мови та викликати у іншомовного реципієнта таку реакцію, яка

відповідає комунікативній спрямованості відправника. В перекладацькій діяльності особливої значущості набувають інструменти, які перекладач збирається використати, щоб виконати адекватний переклад. Отримавши оригінал, перекладач проводить ряд системних операцій, які допомагають створити текст перекладу. Іншими словами – це перетворення або трансформація оригіналу в текст перекладу. На цьому і ґрунтується трансформаційна теорія перекладу.

Це питання вже багато років вивчається в перекладознавстві такими науковцями, як Л.С. Бархударов, В.С. Виноградов, В.Н. Комісаров, О.Д. Швейцер, Я.І. Рецкер, Л.К. Латишев, А.Ф. Архіпов, Т.Р. Кияк , А. В. Мамрак та багато інших.

Відмінності в системах мов і правилах використання мовних одиниць постійно створюють визначення проблеми в процесі перекладу, внаслідок чого перекладач вимушений удаватись до перетворень, що називаються перекладацькими трансформаціями. Прийоми логічного мислення, за допомогою яких розкривається значення іншомовного слова в контексті, прийнято називати лексичними трансформаціями. Суть трансформації полягає в заміні лексичної одиниці, що перекладається, словом або словосполученням, яке реалізує сему цієї одиниці мови оригіналу [6, с. 1].

Метою нашої статті є розкриття сутності лексико-семантичих трансформацій та дослідження їх прояву під час перекладу авторського тексту, що передбачає вирішення наступних *завдань*: розкриття поняття «перекладацька трансформація»; висвітлення різних класифікацій перекладацьких трансформацій; виявлення в тексті перекладу казки братів Грімм «Хоробрий кравчик» лексико-семантичних трансформацій та визначення мотивів їх використання. *Матеріалом* для дослідження послужила авторська казка братів Грімм «Хоробрий кравчик» та її переклад, виконаний С.Й. Сакидон та Є.О. Поповичем.

Актуальність теми нашої статті визначається необхідністю повного виявлення і всебічного вивчення лексичних трансформацій, використаних в перекладі авторського тексту казки для досягнення адекватності перекладу. Такий аналіз дасть багато прикладів використання ЛТ для майбутніх перекладачів.

Розглядаючи формальні одиниці оригіналу й перекладу, як взаємозалежні трансформи (структури, які перекладаються), теорія перекладу тим самим відводить важливе місце порівняльному вивченню різномовних форм, між якими можуть установлюватися відносини перекладацької еквівалентності. Це допомагає створити теоретичну базу для опису системи перекладацьких відносин двох конкретних мов, що становить одне з головних завдань перекдадацької діяльності. Також стає можливим опис у термінах трансформації самого процесу перекладу. При зіставлені вихідних і кінцевих форм перекладацьких перетворень, можно виявити різні типи трансформації при перекладі, які надають перекладачу знання про так звані «перекладацькі прийоми», які широко використовуються під час перекладу [11].

Перекладацькі трансформації – перебудови, за допомогою яких здійснюється перехід від одиниць мови оригіналу до одиниць мови перекладу [10, с. 142]. З метою визначення перекладацьких трансформацій науковці обирають різні ключові слова, визначаючи їх як «прийоми логічного мислення» (Я.І. Рецкер), перетворення, заміни у процесі перекладу однієї форми вираження іншою (О.Д. Швейцер), міжмовні перефразування (Л.К. Латишев), засоби перекладу за умови відсутності словникової відповідності або неможливості використання таких відповідників з огляду на контекстуальне оточення (В.Н. Комісаров) [9, с. 2]. Л.С. Бархударов цілком слушно проектував перекладацькі трансформації як міжмовні перетворення

на досягнення перекладацької еквівалентності (адекватності) перекладу попри розходження у формальних і семантичних системах двох мов [2, с. 43].

Трансформації, як відомо, є основою більшості засобів перекладу. Вони полягають у заміні формальних та семантичних характеристик мовної одиниці. Перекладач може використовувати трансформації під час перекладу різних текстів у тих випадках, коли відсутні регулярні відповідники в мові перекладу, або вони не можуть бути використаними в умовах контексту [10, с. 142].

У сучасному перекладознавстві не існує єдиної точки зору щодо класифікації перекладацьких трансформацій. Українські дослідники Кияк Т.Р., Науменко А.М. та Огуй О.Д. визначають, що мовним рівням мають відповідати рівні перекладу (фонетичний, морфологічний, лексичний, синтаксичний), які пов'язані з певними типами трансформацій та пропонують наступну класифікацію трансформацій: фонетично-імітаційні, морфолого-категорійні, лексико-семантичні та синтаксично-реченнєві трансформації [7, с. 132]. За класифікацією Л.С. Бархударова перекладацькі трансформації поділяються на такі: випущення, додавання, перестановки і заміни [2, с. 112].

Російський дослідник А.Ф. Архіпов розділяє усі прийоми перекладацьких трансформацій на граматичні та лексико-семантичні. До лексично-семантичних трансформацій, на думку А.Ф. Архіпова, належать: додавання слів, словосполучень і речень; випущення лексичних елементів; лексичне розгортання, тобто використання замість слова певного словосполучення, що має таке ж саме значення; лексичне згортання, тобто використання замість словосполучення слова, без суттєвої заміни його значення; стилістична нейтралізація – вмотивоване позбавлення експресивності, емоційності, обраного функціонально-стилістичного відтінку; стилістична спеціалізація – вмотивоване використання замість стилістично-нейтральної одиниці елемента з експресивним, емоційним чи обранім функціональним відтінком; генералізація – заміна видового поняття родовим; конкретизація – заміна родового поняття видовим; логічний розвиток – використання замість даного елемента дійсності іншого, який знаходиться з першим у нерозривному зв'язку; антонімічний переклад – переклад за допомогою антоніма ключового слова з одночасним додаванням чи опущенням заперечення; конверсивна заміна – заміна даного відношення елементів ситуації на протилежне; цілісне перетворення – корінна зміна способу опису ситуації, яка складається зразу з декількох трансформацій [1, с. 111].

Можна зробити висновок, що на сьогодні існує безліч класифікацій перекладацьких трансформацій, які пропонують різні автори. Проте більшість науковців наголошують, що всі перекладацькі трансформації поділяються на лексичні, граматичні та змішані.

У нашому досліджені ми обираємо класифікацію лексико-семантичних трансформацій за А.Ф. Архіповим, яка є найбільш розгорнутою і дає нам можливість детально проаналізувати використання лексичних трансформацій при перекладі казки братів Грімм «Хоробрий кравчик».

Лексичний елемент перекладається не окремо, а в сукупності його контекстуальних зв'язків і функціональних характеристик, що й демонструє, зокрема, переклад багатозначних слів. Знання словникових відповідників є необхідною, але недостатньою умовою адекватного перекладу лексики, оскільки контекст часто диктує необхідність відхилення від словникових відповідників.

Під час аналізу перекладу казки братів Грімм «Хоробрий кравчик», зробленого перекладачами С.Й. Сакидон та Є.О. Поповичем, ми знайшли всі види лексико-семантичних трансформацій за А.Ф. Архіповим.

Більш уживаною лексико-семантичною трансформацією у казці є

смислове узгодження. *Смислове узгодження* – це прийом за допомогою якого переклад слова здійснюється не на основі словникових відповідників, а на основі контексту [10, с. 151]. Наприклад: *Die Frau stieg die drei Treppen mit ihrem schweren Korbe zu dem Schneider herauf und musste die Töpfe sämtlich vor ihm auspacken*. – Жінка й собі зраділа, що швидко спродається, зайшла до кравчика і показала йому свої глечики *Da fanden sie die Riesen in ihren Blute schwimmen, und ringsherum lagen die ausgerissenen Bäume*. – Аж там мертві велетні лежать, не ворушаться, а навкруги вирвані дерева. Перекладачі використовують цю трансформацію при перекладі казки, для того щоб діти могли без ускладнень сприймати інформацію. Іноді узгодження лексичних одиниць викликано логічним розвитком подій у казці.

Логічний розвиток є таким прийомом контекстуальної заміни, коли в перекладі використовується слово, значення якого є логічним розвитком значення слова, що перекладається. Подібні відхилення від оригіналу іноді необхідні для досягнення адекватності перекладу, оскільки в мовах оригіналу й перекладу можуть діяти різні мовленнєві норми та існувати різні традиції мовлення [12, с. 204]. Логічний розвиток, так само як і інші види лексичних трансформацій, стосується не окремо взятого слова, а мінімум словосполучення, певної смислової групи. Зазначимо, що при подібній трансформації відбуватимуться й граматичні видозміни конструкцій. Наприклад: *„Das mach mir nach," sprach der Riese, „wenn du Stärke hast."* – А тепер ти спробуй, – сказав велетень. *Als es abzog und zählte, so lagen nicht weniger als sieben vor ihm tot und streckten die Beine*. – А тоді дивиться – аж сім мух убив. У наступному прикладі трансформація логічного розвитку витікає з попередньої трансформації смислового узгодження (*sprang* – метнувся): *Dann sprang er in den Wald hinein und schaute sich rechts und links um*. – Метнувся він до лісу і роззирається довкола.

Досить частотними при перекладі авторських текстів виявилися трансформації *додавання й вилучення* слів. Трансформація додавання полягає у введенні в переклад лексичних елементів, що відсутні в оригіналі, з метою правильної передачі смислу речення (оригіналу), що перекладається, та/або дотримання мовленнєвих і мовних норм, що існують у культурі мови перекладу. Відповідно, вилучення – виправдане з точки зору адекватності перекладу, передусім норм мови перекладу, усунення в тексті перекладу тих плеонастичних або тавтологічних лексичних елементів, які за нормами мови перекладу є частинами імпліцитного смислу тексту [12, с. 206]. Зрозуміло, що подібні трансформації вимагають від перекладача значної уваги, щоб у перекладі не було спотворено або зменшено обсяг оригінальної інформації. Зазначені прийоми зумовлені передусім розбіжностями лексико-семантичних систем обох мов, відсутністю однослівних відповідників. Таким чином, проаналізувавши всі випадки додавання та вилучення лексичних одиниць, можна зробити висновки, що існує декілька причин використання цих трансформацій у перекладі казки:

1. Додавання слів у переважній більшості випадків диктується застосуванням описового перекладу . Наприклад: *Vor dem Tore bemerkte er einen Vogel, der sich im Gesträuch gefangen hatte, der musste zu dem Käse in die Tasche*. – Біля воріт бачить – пташина заплуталась в кущах. Він і її сховав у кишеню. *Die Reiter wollten ihm keinen Glauben beimessen und ritten in den Wald hinein*. – «Вершники не йняли віри і поїхали в ліс подивитись. Дані трансформації було використано для більш детального опису подій і їх пояснення для дітей.

2. Поява додаткових лексем також пов'язується з мовленнєвими нормами мови перекладу. Наприклад: Der Riese sprach: *«Wenn du ein so tapferer Kerl bist, so komm mit in unsere Höhle und übernachte bei uns»*. – Тоді велетень каже: – Ну, якщо ти

такий хоробрий та дужий, то ходімо в нашу печеру. *Das Schneiderlei zog weiter, immer seiner spitzen Nase nach*. – А кравчик помандрував собі далі. Так у наших прикладах застосовуються лексичні додавання для поглиблення просторових та темпоральних зв'язків у тексті за нормами української мови, що полегшує сприйняття тексту перекладу дитиною.

3. Додавання цілих речень викликано бажанням перекладачів зберегти колорит казки, її національну своєрідність. Наприклад: *Der Riese den Schneider verächtlich an und sprach: «Du Lump! Du miserabler Kerl!»*. – Велетень зневажливо подивився на кравчика та й каже: – Ах ти ж, голодранцю! Жалюгідна комахо! Ти ще рівнятимешся до мене?. *Da kam eine Bauersfrau die Straße herab und rief: «Gut Mus feil! Gut Mus feil!»*. – Коли чує – йде вулицею жінка і вигукує: – Варення, смачне варення! Купуйте, грошей не шкодуйте!

4. Вилучення слів у більшості випадків пов'язанне з необхідністю уникнути тавтології при перекладі. Наприклад: *Die Reiter wollten ihm keinen Glauben beimessen und ritten in den Wald hinein*. – Вершники не йняли віри і поїхали в ліс подивитись. *Vor dem Tore bemerkte er einen Vogel, der sich im Gesträuch gefangen hatte, der musste zu dem Käse in die Tasche*. – Біля воріт бачить – пташина заплуталась в кущах. Він і її сховав у кешеню.

5. Оскільки авторський текст призначений для дітей, то випущення деяких лексичних одиниць обумовлюється бажанням перекладачів полегшити й конструкції речень, й кількість інформації, яку може сприйняти дитина, не втрачаючи зміст перекладу. Наприклад: *«Das wäre?» antwortete das Schneiderlei, knöpfte den Rock auf und zeigze dem Riesen den Gürtel. «Da kannnst du lesen, was ich für ein Mann bin»*. – Аякже? – Відповідає кравчик і показує собі на пояс. – Ось прочитай, що я за один. *Das Schneiderlei zog weiter, immer seiner spitzen Nase nach*. – А кравчик помандрував собі далі.

Лексичне розгортання – використання замість слова – словосполучення з таким самим основним значенням. Наприклад: *An einem Sommermorgen saß ein Schneiderlein am seinem Tisch am Fenster, war guter Dinge und nähte aus Leibeskräften*. Якось у ранці, саме серед літа, сидів молодий, веселий кравчик біля вікна і шив собі. *Das klang dem Schneiderlein lieblig in die Ohren, er steckte sein zartes Haupt zum Fenster hinaus und rief: «Hierherauf, liebe Frau, hier werden Sie Ihre Ware los»*. Кравчик полюбляв солодощі, тож він зрадів і гукнув у вікно до жінки: – Гей, голубко, заходь сюди, продай мені варення.

Лексичне згортання – використання замість словосполучення слова без істотної зміни значення. Наприклад: *Dann sprang er in den Wald hinein und schaute sich rechts und links um*. – Метнувся він до лісу і роззирається довкола. *Nachdem es lange gewandert war, kam es in dem Hof eines königlichen Palastes, und da es Mühdigkeit empfang, so legte es sich ins Gras und schlief ein*. – Ішов він, ішов, поки прийшов до королівського палацу, а що стомився дуже, то ліг біля воріт на моріжечку та й заснув.

Звичайно, все багатоманіття контекстів не можна зафіксувати у словнику, навіть на рівні словосполучень. Тому однією з головних труднощів перекладу є необхідність підібрати конкретне значення слова чи словосполучення, відсутнє в словнику, але єдине, доречне в певному контексті. Важливим способом вибору контекстуального відповідника слова є перекладацька лексична трансформація – конкретизації значення [12, с. 202]. Конкретизація – заміна родового поняття видовим, найменування класу – найменуванням одного з підкласів. Різновидом конкретизації можна вважати заміну загального (збірного) поняття його складовими. Наприклад: *«Gerne», «sprach der Schneider», «das ist ein Kinderspiel»*. – Залюбки спіймаю, – пообіцяв кравчик. – Це ж дитяча забавка. *Nachdem es lange gewandert war, kam es in dem Hof eines königlichen Palastes, und da es Mühdigkeit empfang, so legte es sich ins Gras und schlief*

ein. – Ішов він, ішов, поки прийшов до королівського палацу, а що стомився дуже, то ліг біля воріт на моріжечку та й заснув.

Генералізація значення слова – трансформація протилежна за напрямком конкретизації. Генералізація – заміна видового поняття родовим, назви підкласу – назвою усього класу [10, с. 149]. Унаслідок генералізації слово з вужчим значенням, що перекладається, замінюється в перекладі на слово із ширшим значенням, нерідко гіпонімом. При цьому слід бути обачним, щоб уникнути втрати точної інформації. Наприклад: *Die Reiter wollten ihm keinen Glauben beimessen und ritten in den Wald hinein*. – Вершники не йняли віри і поїхали в ліс подивитись.

Цілісне переосмислення передбачає вираження смислу сказаного на одній мові засобами іншої, які не є ані словниковими, ані контекстуальними відповідниками окремих слів. *Цілісне перетворення* – докорінна зміна способу опису ситуації, заміна образу, за допомогою трансформацій, які важко розмежувати. Наприклад: «*Wie gefällt dir das Stückchen, Kammerad?» fragte der Schneider*. – Ну як? – запитав кравчик. *Die Frau stieg die drei Treppen mit ihrem schweren Korbe zu dem Schneider herauf und musste die Töpfe sämtlich vor ihm auspacken*. – Жінка й собі зраділа, що швидко спродається, зайшла до кравчика і показала йому свої глечики.

Прийом цілісного переосмислення застосовується частіше за все при перекладі різного роду стійких висловів (фразеологізмів, прислів'їв тощо). Така трансформація ставить перед перекладачем вимогу широкої та глибокої соціокультурної компетенції, глибоких знань культури й мови обох народів:. *Der Riese las «Sieben auf einen Streich…»*. – Велетень прочитав: «Коли злий буваю, то сьомох убиваю…».

Конверсивна заміна – відбувається заміна певного співвідношення елементів ситуації, що змальовується, на протилежне. Така заміна звичайно здійснюється шляхом використання відповідних слів-конверсивів, зміни порядку слів та синтаксичної функції слів у реченні [10, с. 150]. Наприклад: *Der König war traurig, dass er um des einen Willen alle seine treuen Diener verlieren sollte, wünschte, dass seine Augen ihn nie gesehen hätten, und wäre ihn wieder losgewesen*. – Зажурився король, що через одного всі вірні слуги хочуть його покинути. Краще б уже цей чоловік і на очі не показувався йому. Завдяки цієї трансформації простіше сприймається інформація у тексті перекладу.

Найменш вживаною лексичною трансформацією з розглянутих при перекладі казки є адаптація. *Адаптація* – перекладацький прийом, що полягає у заміні невідомого відомим та незвичного звичним. Наприклад: *«Gut Mus feil! Gut Mus feil!»* – Варення, смачне варення!

Отже, при перекладі художніх текстів, зокрема казок, виникає необхідність застосування перекладацьких лексичних трансформацій. У проаналізованому матеріалі зафіксовано конкретизацію й генералізацію значень, логічний розвиток, смислове узгодження, додавання й вилучення слова, цілісне перетворення, лексичне розгортання та згортання, конверсивна заміна і адаптація. Це зумовлено головним чином розбіжностями в лексико- граматичних системах двох мов, відмінностями їхніх стилістичних норм, правил синтагматичної сполучуваності лексем.

1. Архипов А.Ф. Самоучитель перевода с немецкого языка на русский / А.Ф.Архипов. – М.: Высш.шк., 1991. – 255 с.

2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения,1975. – 237 с.

3. Бєляков В. І., Токовенко А. Лексичні трансформації при перекладі художніх текстів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://confcontact.com/2013_04_17/13_Belyakov.htm

4. Брати Грімм Казки / Для шкільного віку; Пер. С. Й. Сайкидон та Є.О. Попович; Дніпропетровськ: Січ, 1993. – 144 с.

5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М. : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

6. Гончаренко Л. Теоретичні засади дослідження перекладацьких трансформацій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: oldconf.neasmo.org.ua/node/3032

7. Кияк Т.Р. Теорія і практика перекладу німецької мови / Т.Р. Кияк, А.М. Наумнко, О.Д. Огуй. – Вінниця: Нова Книга, 2006. – 592 с.

8. Кобякова І. Проблеми перекладу мовних реалій / І. Кобякова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: essuir.sumdu.edu.ua ›

9. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебн. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. – М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.

10. Кучер З.І. Практика перекладу: навч.посібник для студ.вищ.навч.заклад./ З.І. Кучер, М.О. Орлова, Т.В. Редчиць. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 504с.

11.Михайленко О.О. Методологія перекладу: понятійно-темінологічні особливості / О.О. Михайленко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philolog.univ.kiev.ua/library/zagal/Movni_i_konceptualni_2013_43_3/083_089.pdf

12.Остроушко О.А. Лексичні трансформації при перекладі англійських інформаційних текстів українською мовою / О.А. Остроушко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: journal.kpdu.edu.ua/filstd/article/.../708/650

13. Селіванова О. О. Нова типологія перекладацьких трансформацій (на матеріалі українсько-російського перекладу) / О.О. Селіванова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:http://selivanova.net/downloads/new%20typology%20of%20transformations%20in%20translation.doc

ЖАНР ФЕНТЕЗІ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

Олег Манахов
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Фентезі як літературний феномен виник не так давно. Його поява в англійській літературі на рубежі XIX – XX ст. була пов'язана з кризою наукового позитивізму і потребою суспільства у міфологічному осмисленні сучасності. У кандидатській дисертації «Володар перснів» Дж. Р. Р. Толкіна і проблема сучасної літературної міфотворчості» [1] Р. Кабаков розглянув означене питання, беручи за основу ідею Є. Мелетинського про потужну реміфологізацію свідомості та культури, що протистоїть усьому деміфологізуючому процесу в цілому. Одна з основних причин цьому полягає, на думку вченого, в міфомисленні сучасних людей [1]. Антиномія між логічним та дологічним мисленням – це штучна антиномія, – писав К. Леві-Стросс [2]. За його словами, немає особливої різниці між мисленням давньої людини і сучасника.

На думку українського дослідника А. Нямцу, традиційні структури відіграють роль своєрідного етичного дзеркала, що відображає й пояснює глибинні тенденції епохи-реципієнта в їх складній взаємозалежності і взаємозумовленості. Для сучасної культури характерні інтенсивні пошуки нової духовності, що не руйнує і не відхиляє загальнокультурні традиції, а вичленовує в них необхідне для сучасності [3]. Це свідчить, що фентезі є ніби своєрідним містком між минулим і сьогоденням, дозволяє читачеві сягнути у глибину часів, долучитися разом з автором до їх створення.

Розглядаючи фентезі в контексті літературної і культурної традиції дослідники наголошують на його синтетичній природі. Відтак поняття *фентезі* розуміємо як жанровий різновид фантастичної літератури, що інтегрує в собі елементи фантастики, казки, міфів, героїчного епосу, рицарського роману як прецедентні тексти в індивідуально-авторській інтерпретеції. Фентезійні події

відбуваються в умовних паралельних світах, подібних до Середньовіччя. Ознаки фентезі: а) двосвіт; б) герой – виняткова особистість, яка протистоїть злу і перемагає його в поході, завдяки чому встановлюється мир за допомогою відвойовування чи знищення артефакту; в) фентезійні раси – це поетикальні чарівні образи; г) пов'язані з ними ірреальні події.

Отже, фентезі – складне жанрове утворення, що має ознаки сукупності інших жанрів, водночас не є їх копією. На основі порівняльного опису жанрової специфіки фентезі та тих літературних жанрів, що слугували його витоками (міф, фейна казка, пригодницький роман, наукова фантастика) встановлено основну ознаку жанру – синтетичність.

Завдяки великій популярності у межах фантастичної літератури до кінця XX ст. фентезі розвинувся до самодостатнього цілісного жанру і культурного явища.

Масовий характер поширення літературного фентезі у різних сферах мистецтва свідчить про інтермедіальність жанру і зумовлює утворення унікального культурного простору, де відображаються численні фантастичні ідеї, актуалізуються прецедентні культурологічні символи й архетипи. У фентезійних творах репрезентовано специфічну і загальну картини сучасної культури, тому жанр цілеспрямовано впливає на розвиток суспільства, сприяючи прищепленню читачам ідеалів і норм фантастичного, «транслює особливий світоглядний контент» [4, с. 3].

Крім того, значне охоплення цільових аудиторій дозволяє сприймати фентезі як один із символів широкого сучасного культурного розвитку. Глобалізації фентезі сприяла естетика постмодернізму і комп'ютеризація суспільства. Загальною рисою фентезійних творів є авторська настанова уявити ірреальне реальним. Саме такий авторський підхід дозволяє читачеві долучитися до створення віртуального ірреального світу.

Фентезі як синтетичний жанр викликає академічний інтерес багатьох дослідників у галузі літературознавства, лінгвістики, перекладознавства, філософії, релігієзнавства, культурології, педагогіки, кіно, комп'ютерних ігор тощо.

З урахуванням галузевої розмаїтості при незаперечній літературоцентричності дослідниками введено в науковий обіг термін «фентезі-продукт» [4, с. 7]. На основі таких характеристик, як пластичність і об'ємність сприйняття та поліморфізм під цим поняттям розуміють товар чи послугу фентезійного змісту, спрямовані на задоволення вподобань споживача.

За переконанням О. Задорожної, фентезі як «феномен сучасної культури відіграє величезну роль у розвитку практично всіх видів новітнього мистецтва… Наприклад, живопису, розвиток якого в жанрі фентезі базувався на літературних творах і відбувався паралельно з розвитком літератури, адже більшість митців слова, що стоять біля витоків жанру, починали як ілюстратори книг» [5, с. 159]. Це можна сказати про У. Морріса, Дж. Толкіна та деяких інших фентезистів.

Сучасна кіноіндустрія активно розвивається завдяки екранізації фентезійних творів та коміксів. Широкому колу глядачів відомі фільми в жанрі фентезі «Володар Перснів» та «Хобіт» П. Джексона, «Хроніки Нарнії» Е. Адамсона, «Конан-варвар» Дж. Міліуса, «Гра Престолів» режисерського колективу (А. Тейлор, Д. Наттер, А. Грейвз), «Гаррі Поттер» режисерів Д. Йейтса, К. Коламбуса, А. Куарона, М. Ньюелла.

Слід окремо наголосити на активному розвитку музики фентезі. Сьогодні особливо у молодіжній субкультурі доволі відомими є музичні групи, як-от: «Battlelore» – фінський гурт, теми всіх пісень якого безпосередньо пов'язані з творчістю Дж. Толкіна; «Rhapsody of Fire» – італійський метал-гурт, котрий виконує музику в стилі симфонічного пауер-металу тощо.

Дуже популярними серед прихильників фентезі є косплей-фестивалі (комікони). Віддані фанати Толкінівського та інших фентезійних світів відтворюють декорації, костюми й обладунки, майже повністю вживаючись у свій улюблений образ. Такі культурні заходи досить часто проводяться в усьому світі, зокрема й в Україні. Наприклад, цієї осені комікони відбулися в Одесі, Житомирі та Києві.

Поширенню фентезі активно сприяють також комп'ютерні ігри в жанрі екшен, стратегії та RPG, зокрема, дуже популярними є «The Lord of the Rings. The battle for middle-earth», «Middle-earth. Shadows of Mordor».

Стало відомо, що спеціалісти IT-технологій, дослідники з британського університету розробляють спеціальну технологію, завдяки якій штучний інтелект буде створювати анімаційні 3D-карти фантастичних місць. Почати цю роботу вирішили з опрацювання Середзем'я – фентезійного світу Дж. Толкіна.

А вчені з Ланкастерського університету також працюють над розробкою нового методу, котрий допоможе в цифровій обробці літературних творів. Завдання вчених полягає втому, що нейромережа буде навчена читати книги й візуалізувати їх географію у справжні 3D-карти. В результаті створять сайт з великою картографічною базою фантастичних місць, описаних у художніх текстах. Таким чином, на думку розробників, нейромережа допомагатиме користувачам застосовувати програмне забезпечення для ігор, для читання і навчання.

Як бачимо, жоден із інших жанрів не набув такого активного розвитку у системі мистецтв. Вищевикладене свідчить, що інтермедіальний жанр фентезі має свій вияв не лише в літературі, а й у живописі, графіці, скульптурі, хореографії, кінематографії, мультиплікації, музиці, комп'ютерних іграх і взагалі в комп'ютерний науковій сфері, а це в свою чергу зумовлює появу сучасних субжанрів (техно-фентезі, стимпанк-фентезі) та допомагає встановити закономірності поширення жанру на інші мистецькі галузі.

Подальші дослідження вбачаємо у порівняльному студіюванні фентезійних творів, у вивченні їхньої інтермедіальної основи та поетикальних особливостей.

1. Кабаков Р. И. «Повелитель Колец» Дж. Р. Р. Толкина и проблема современного литературного мифотворчества: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук. / Р. И. Кабаков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dissercat.com/content/ epopeya-dzhrr-tolkina-vlastelin-kolets-v-kontekste-zapadnoevropeiskikh-literaturnykh-tradits# ixzz51XrMMqLv

2. Леви-Стросс К. Структура мифов / К. Леви-Стросс // Вопросы философии. – 1970. – № 7. – С. 154-164.

3. Нямцу А. Е. Поэтика фантастического в литературном контексте (проблемы теории) / А. Е Нямцу // Studia methodologica. – 2015. – №40. – С. 34-52.

4. Демина А. В. Фэнтези в современной культуре: философский анализ: автореф. дисс. … к. филол. н.: 24.00.01 «Теория и история культуры» / А. В. Демина. – Астрахань, 2015. – 22 с.

5. Задорожна О. Фентезі як інтермедіальний жанр / О. Задорожна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philology. knu.ua/ files/library/lit_st/44-1/18.pdf

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО»

Галина Мельниченко
кандидат педагогічних наук, доцент
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова

Повноцінна комунікація іноземною мовою як кінцева мета філологічної підготовки неможлива без урахування національної специфіки, вираженій в мові. Передумовою полікультурного розуміння й пізнання є проникнення в картину світу народу-носія мови, а ефективним методологічним підґрунтям для цього є лінгвокраїнознавчий підхід у розвитку комунікативних навичок.

Реалізація лінгвокраїнознавчого підходу у вищій школі відбувається в основному в циклі дисциплін професійної спрямованості: на практичних заняттях з іноземної мови та під час вивчення навчальної дисципліни «Лінгвокраїнознавство».

Слід признати, що дисципліна «Лінгвокраїнознавство» часто інтерпретується як допоміжна, другорядна в системі розвитку навичок іншомовної комунікативної компетенції. У навчальному процесі часто підміняються поняття «лінгвокраїнознавство» та «країнознавство» і, як результат, відбувається лише накопичення знань про природу, населення, економіку, уряд, освіту та культуру країни, бодай навіть із залученням слів-реалій. Тобто, формування лінгвокультурологічної компетенції відбувається в відрив від комунікативної компетенції, яка часто залишається поза увагою методистів.

Між тим, лінгвокраїнознавство – філологічна, а не суспільна наука, і метою її є вивчення мови. Однак мова засвоюється паралельно з вивченням культури країна, на автентичному матеріалі країнознавчого та культурологічного характеру. Лінгвокраїнознавчий матеріал представлено творами публіцистичного, художнього й розмовного стилю і впливає, переважно, на емоційну сферу студента, на відміну від суто країнознавчого, який побудовано на довідниково-енциклопедичному та спеціально-науковому жанрах та впливає на пізнавальну сферу. Іншою принципово відмінною властивістю країнознавчого учбового матеріалу є те, що тексти можуть буди подані рідною мовою, у той час як лінгвокраїнознавчі – мовою, що вивчається. Якщо ж останні й пропонуються рідною мовою, мета їх – закріпити або визначити мовні або мовленнєві одиниці, необхідні для адекватної комунікації.

Уперше про необхідність долучення тих, хто вивчає мову, до культури країни заявили закордонні вчені – Р.Ладо, Е. Симонет, Ч. Фріз, Д.Хаймз, Ш. Швейцер та ін. Питання взаємодії мови й культури порушуються в роботах Д. Гудкова, фон Гумбольдта, В. Жайворонка, В. Красниха, В. Потебні, Б. Уорфа, А. Шмельова та ін. Принципи лінгвокраїнознавства як самостійної дисципліни в системі вітчизняної освіти з'явилися завдяки публікаціям Е.Верещагіна та В.Костомарова, у яких йшлося про використання країнознавчих матеріалів в процесі навчання російської мови як іноземної [2]. Проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетенції під час оволодіння українською мовою порушуються в дослідженнях В. Бадер, І. Коршунової, О. Куликової, О. Палки, С. Пілішек, Г. Савицької. Необхідність формування лінгвокраїнознавчої компетенції під час розвитку англійськомовної комунікативної компетенції визнається в наукових працях таких учених, як О.Городня, Р. Павлюк, Г. Томахін, В. Фурманова та ін.

Ми вважаємо, що навчальна дисципліна «Лінгвокраїнознавство», спеціально введена в навчальний план вищого педагогічного закладу освіти як концентрована, комунікативно й культурологічно зорієнтована філологічна дисципліна, є найбільш ефективною передумовою розвитку іншомовної комунікативної компетенції з урахуванням усього її компонентного складу – мовної, мовленнєвої, дискурсивної, стратегічної, міжкультурної та, зокрема, – лінгвокраїнознавчої компетенцій. Під лінгвокраїнознавчою компетенцією розуміють систему лінгвокраїнознавчих знань, умінь і мотивів, що дозволяють студентам здійснювати повноцінну комунікацію в ситуації міжкультурного спілкування [3]

Метою дисципліни «Лінгвокраїнознавство» є, по-перше, навчання мови та ознайомлення з особливостями національної культури через мову; по-друге, – розвиток іншомовної комунікативної компетенції як здатності адекватного сприйняття мови співбесідника або оригінальних текстів та продукування власних комунікативних актів. Об'єктом вивчення «Лінгвокраїнознавства» є мовні одиниці, що найбільш яскраво відображають національні особливості країни, мова якої вивчається: безеквівалентна (одиниці, що позначають предмети й поняття, характерні для культури одного народу, і не характерні для інших, наприклад, Apache, bushel, glimpse), конотативну (одиниці, що мають в своїй семантиці певну стилістичну ознаку, відмінну від відповідної одиниці рідної мови, наприклад, the Volga, Ivan) та фонову лексику (одиниці, у яких співпадають лексичні поняття в двох мовах, але в яких містяться семантичні долі, що несуть додаткову інформацію про культуру народу, мова якого вивчається, наприклад, school, college). Зазначені мовні одиниці можна й треба ефективно використовувати для реалізації основної мети дисципліни – розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів.

Отже, **метою** нашого дослідження є розкрити ефективність моделі розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами навчальних дисциплін лінгвокраїнознавчої спрямованості, а саме «Лінгвокраїнознавство».

Для досягнення окресленої є сенс в упровадженні в начальний процес модель розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів мовної спеціальності в процесі проходження курсу «Лінгвокраїнознавство» *(див. Таблицю 1)*

Таблиця 1

Модель розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів засобами навчальної дисципліни "Лінгвокраїнознавство"

Педагогічні категорії	Зміст
ПРИНЦИПИ	міжкультурної комунікації (здійснення взаємообміну між агентами (на рівні людина-людина або людина-дискурс) різних культур); автентичності лінгвокультурологічної інформації (використання оригінальних, зрозумілих носіям мови матеріалів, що відображають національно-культурну специфіку народу); філологічного способу пізнання (пізнання національно-культурної неповторності народу через його мову); багатоканального сприйняття інформації.
ПРИЙОМИ	спілкування з іноземцями (у розмовних клубах або в мережі інтернет на спеціальних сайтах для спілкування з однолітками іноземною мовою, наприклад, sharedtalk.com, easylanguageexchange.com, conversationexchange.com.); читання текстів художнього та публіцистичного жанру; робота з відеоматеріалом: художніми, документальними, рекламними фільмами; робота з текстами малого жанру, пісенним, віршованим матеріалом.
ЕТАПИ	МОТИВУЮЧИЙ (психологічний): вступна презентація із використанням аудіовізуального автентичного матеріалу лінгвокраїнознавчого характеру для

	створення позитивного ставлення до культурних особливостей країни та атмосфери зацікавленості.
	НАСТАНОВЧИЙ (змістовий): орієнтуюча лекція-огляд з виокремленням змістових вузлів за темою; зворотній зв'язок (тестова перевірка знання країнознавчого матеріалу за темою; написання есе).
	КОМУНІКАТИВНИЙ Предметно-комунікативний: групова робота з двосторонніми (лінгвокультурема – опис її змісту) картками, виготовленими студентами; тлумачення, опис або самостійний підбір слів-реалій та паремій за темою. Умовно-комунікативний: переклад, пошукова робота й наукова дискусія за проблематикою текстів публіцистичного жанру; робота з автентичними діалогами розмовного жанру (тейпскріптами аудіо- та відеоплівок): аналіз та інсценування тематичних бесід; робота з картами, фотографіями та репродукціями картин (ділова гра). Творчо-комунікативний: обговорення проблематики й лінгвокультурем, представлених в уривках творів художнього жанру (наприклад, «Острів Елліс як репрезентація американської мрії» (роман А. Трігіані «Дружина башмачника») або «споживацтво як основна риса американського менталітету» в оповіданні Р.Шеклі «Дещо задарма»; презентація проектів на лінгвокраїнознавчі теми, наприклад, «The largest rivers of the USA – what's behind their names? (etymology and brief description)»; «Description of American geography, flora and fauna in literature» (J. London, J. Verne, T. M. Reid, etc.).

Лінгвокраїнознавча спрямованість навчання іноземним мовам забезпечує розуміння, сприйняття національної специфіки культури народу, формування культурологічної компетенції як складової іншомовної комунікативної компетенції. З іншого боку, філологічна, комунікативна спрямованість лінгвістичних дисциплін, зокрема дисциплін «Комунікативний курс» та «Лінгвокраїнознавство», підвищує мотивацію пізнавальної діяльності студентів філологічного напряму підготовки, послідовно формуючи лінгвістичний фон, аналогічний тому, який присутній в свідомості носія мови і культури. Запропонована модель засвідчила себе як ефективна навчальна система, яка, втім, не претендує на універсальність та досконалість. Перспективи подальшого дослідження ми пов'язуємо з розробкою навчального модулю з розвитку писемної складової лінгвокраїнознавчої компетенції під час проходження курсу «Лінгвокраїнознавство» та дисциплін практичного напряму.

1. Валігура О. Англійська мова. Комплексна підготовка до зовнішнього незалежного оцінювання / О. Валігура, Л. Давиденко. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2017. – 544 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 248 с.
3. Малько К. О. Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения иностранным языкам / К. О. Малько // Международный научный журнал «Инновационнная наука». – 2015. – № 6. – С. 224-229.
4. A common European framework of reference for language learning, teaching, assessment. – Strasbourg, 1986.

ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ КАТЕГОРІЙ «РЕАЛЬНЕ» ТА «ІРРЕАЛЬНЕ» В РОМАНІ М. ЛЕВІ «ТІЛЬКИ ЯКЩО ЦЕ БУЛО ПРАВДОЮ»

Вероніка Мокану
магістрантка факультету іноземних мов
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Радкіна В.Ф.

Відображення реального та ірреального є однією з традиційних тем в мистецтві, яка простежується в першу чергу в літературі.

Вираз «фантастичне мистецтво» (φανταστικὴ τέχνη), тобто мистецтво із вживанням реального та ірреального, зустрічається вже у Платона в діалозі «Софіст» (в українському перекладі - «Примарне мистецтво»). Правда, значення слова тут ще далеко від сучасного: це те, що ми назвали б ілюзіонізмом. Платон виділяє два типи «образотворення», істинний («ікастику», створення подоб) і помилковий («фантастику», створення ілюзій) [1, с. 35].

Класичним прикладом теми реального та ірреального являється твір «Гамлет» Вільяма Шекспіра. У п'єсі яскраво відтворено протікання справжнього й удаваного божевілля, яке проявляється то в глибокому смутку, то в шаленій люті. Серед її тем також зрада, помста, інцест і моральне падіння.

Але ж витоки цього жанру сягають у добу Середньовіччя. Тема реального та ірреального випливає у середньовічному лицарському романі 14-15 ст., котрий, у свою чергу, сягав глибин міфотворчої народнопоетичної свідомості. Художній образ у такому романі виходить за межі мімезису, твориться шляхом моделювання письменником «нового» світу, котрий живе за своїми законами й нормами, чи завдяки створенню автором двох паралельних світів – дійсного та ірреального, фантастичного. Нерідко до ірреального вдаються при створенні реалістичного, філософського, сатиричного як у романі «Майстер і Маргарита» М. Булгакова, «Сто літ самотності» Г. Гарсіа Маркеса та ін.

В американській літературі першовідкривачем теми реального та ірреального в своїх новелах став В. Ірвінг. Його послідовник Е. По також прибігав до вживання цієї теми в своїй творчості. Характерною рисою романтичної манери Ірвінга і По полягає в поєднанні ірреального та реалістичного, в м'яких переходах повсякденного в чарівне і навпаки.

Прагнучи збагатити ресурси фантастики, німецькі романтики звернулися до її першоджерел – зібрали і обробили чарівні казки і легенди («Народні казки Петера Лебрехта», 1797, в обробці Тіка, «Дитячі і сімейні казки» (1812 – 1814) і «Німецькі перекази» (1816 – 1818) братів Грімм). Це сприяло становленню жанру літературної казки у всіх європейських літературах, що залишається і понині провідним в дитячій фантастиці. Класичний його зразок - казки Х.-К. Андерсена, а сьогодні – «Гарі Потер» Д. Роулінг.

Спробу оздоровити потяг до ірреального як до «прірви потойбічного» представляє «Фауст» І.В. фон Гете; використовуючи традиційно-фантастичний мотив продажу душі дияволу, поет виявляє марноту блукань духу в сферах ірреального і в якості остаточної цінності стверджує земне життя, що перетворює світ (тобто утопічний ідеал виключається з області фантастики і проектується в майбутнє).

В українській літературі XX століття відновив свої традиції фантастичний химерний роман («Самотній вовк» В. Дрозда), а також «умовно»-фантастистичний, химерно-гротескний (трилогія Є. Гуцала «Позичений чоловік», «Приватне життя феномена», «Парад планет»).

Реальне та ірреальне переплетене в поемі І. Драча «Чорнобильська Мадонна». Поет використовує нереальний сюжет, ніби

сліди належать матері, яка з того світу приходить провідати сина, якого не змогли витягнути з-під уламків і по-християнськи поховати. Тут художній вимисел поета переплітається з гіркою правдою.

Тема реального і ірреального є завжди актуальною у французькій літературі. Ш. Бодлер («Салон 1845 року», «Фанфарло», «Квіти зла») [2], П. Верлен («Романси без слів», «Добра пісня», «Сатурнічніх поезії»), А. Рембо («Перше причастя», «Зачаровані», «П'яний корабель», «Перше причастя») – французькі поети другої половини XIX століття, одні з перших поетів, хто звернувся до урбаністичної тематики. Вони створили багатоплановий образ міста, показаний очима ліричного суб'єкта, реальний пейзаж доповнюється елементами ірреального, персонажі – звичайні городяни і міфологічні герої. Місто міфологізується, наділяється універсальними – позачасовими – рисами, зберігаючи, прихильність до конкретного часу, певної епохи та країни [3, с. 139].

Майстром цієї теми у французькій літературі давно визнаний А. Моруа, в новелістиці котрого є серія новел, в яких дивним чином переплітається реальне та ірреальне. Одною з таких новел є «Пелерина», в цьому творі ірреальне дійство, що відбувається, сприймається як щось реальне. Тобто кожен, хто одягає пелерину головного героя, змінює своє відношення до нього. Вони повністю відкриваються перед ним, ніби оголюючи свою душу. І це сприймається як щось буденне, дійсне, справжнє.

Так само, в його новелі «Будинок з привидом», автор описує історію молодої дівчини, котрій, на протязі двох років, снився гарний будинок, господарі якого їй не відчиняли. Але ірреальні події новели «Будинок з привидом» сприймаються як реальні, існуючі, життєві, очевидні. Автору вдається передати цю думку за допомогою повного повторення опису будинку уві сні і наяву. Кінець новели знову змушує читача продовжити самому сюжет, міркувати про реальне та ірреальне, самому згадати події, що часто зустрічаються в житті, які межують з неможливим, фантастичним.

Ще один французький новеліст торкався теми реального та ірреального в своїй творчості – М. Еме. Здебільшого вся творчість М. Еме – це химерні трагікомедії, в яких дивним чином гармонійно поєднуються гротеск і соціальна загостреність, сарказм і філософія, реальне та ірреальне, іронія і трагедія. Але відмінність застосування ірреального в своїх творах, на відміну від А. Моруа, у якого ірреальне виступає як щось реалістичне, полягає в тому, що ірреальне М. Еме – більш наближене до фантастичного. Фантастичні історії цього письменника часто засновані на вторгненні в життя людини, часто мало схильної до пошуку пригод, головного порушення в найбільш непохитних законах фізики, яке змінює його існування, але походження якого майже не розглянуто, в той час як наслідки, цілком логічні , коряться законам природи («"Людина, що проходить крізь стіни"», «Сабіни»).

Одним з представників сучасної французької літератури, в творах якого також спостерігається тема реального та ірреального, являється французький письменник-романіст, автор роману «Тільки якщо це було правдою», за мотивами якого в 2005 році був знятий фільм «Між небом і землею», Марк Леві. Центральними персонажами є фантом дівчини, що впала в кому після автоаварії, та хлопець, що винаймав її квартиру після трагедії. Автор в своєму романі поєднав обидва представленні вище значення в розумінні ірреального: ірреальне випливає як реальність буденна, тому що головний герой бачить фантом дівчини, спілкується з нею, проводить майже весь час з нею, як з реальною людиною; ірреальне сприймається як фантастичне: лише він бачить героїню, більше ніхто. І коли він розповідає про неї своєму другові, той вважає його божевільним, та називає це неможливим. Фантастичність та навіть казковість визначається тим, що, не дивлячись на те, що примару ніхто не

бачить, Артур повністю впевнений в її існуванні. І це добре показано автором під час їх першої зустрічі: - Vous me voyez ? - Bien sûr que je vous vois. Elle semblait totalement surprise qu'il la regarde… Elle prit Arthur par le poignet et lui demanda s'il la sentait quand elle le touchait. L'air excédé il confirma avec fermeté qu'il avait senti quand elle l'avait touché, qu'il la voyait et l'entendait parfaitement. Il demanda une quatrième fois qui elle était et ce qu'elle faisait dans le placard de sa salle de bains. Elle éluda totalement sa question et répéta, très enjouée, que c'était « fabuleux » qu'il la voie, l'entende et puisse la toucher. [4, p. 25] (- Ви мене бачите? - Звичайно, я вас бачу. Вона здавалася приголомшеною тим, що він її бачить... Вона взяла Артура за зап'ястя і запитала, чи відчуває він її дотик. З видом людини, доведеної до межі, він запевнив, що відчув, коли вона його торкнулася, і що він чудово її бачить і чує. У четвертий раз запитав, що вона робить в шафі в його ванній. Вона проігнорувала питання і дуже радісно повторила, як «неймовірно чудово», що він її бачить, чує і може торкнутися.) І тільки тому йде на такий відповідальний крок – викрасти тіло Лорен з лікарні та відвести його, аби сховати. Такий героїчний вчинок притаманний середньовічному лицарському роману. Як бачимо, М. Леві поєднує обидва представленні вище значення в розумінні ірреального. З одного боку – ірреальне випливає як реальність буденна, тому що головний герой бачить фантом дівчини, спілкується з нею, проводить майже весь час з нею як з реальною людиною; але з іншого боку – ірреальне сприймається як фантастичне: лише він бачить героїню, більше ніхто.

Безумовно, таке трактування реального та ірреального в романі М. Леві «Тільки якщо це було правдою» ставить перед лінгвістами конкретну задачу: як, завдяки яким стилістичним засобам автору вдалося передати атмосферу ірреального, змусити читача сприймати неіснуюче, ірреальне як реальне, існуюче в дійсності. Саме такий підхід до вивчення даного твору бачиться нам актуальним і визначає наш науковий інтерес.

Отже, як бачимо, реальне і ірреальне як би перетікають один в одного, що визначає і варіативність як принцип побудови сюжету, і особливість організації системи образів, і специфіка наскрізних мотивів. Ірреальне втілюється в різних формах, що чітко проявляється через співвідношення і трансформацію мотивів примарності, симулятивності та прозорості, значущих для характеристики художнього світу творів.

1. Пам'ятки візантійської літератури IV-IX ст. – М. : Наука, 1968. – 113 с.
2. Baudelaire Ch. Poésie française. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.poesie-francaise.fr/poemes-charles-baudelaire/
3. Verlain P. Lettres inedits a divers correspondants / P. Verlain. – Geneve: Librarie Droz S.A., 1976. – 312 p.
4. Levy M. Et si c'était vrai / M. Levy. – Pocket, 2009. – 250 p.

КУЛЬТУРНІ КОДИ ПОЕТИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ Т.Г. ШЕВЧЕНКА ТА ЇХ ФРАНЦУЗЬКОМОВНІ ПЕРЕКЛАДИ

Альона Мунтян
магістрантка факультету іноземних мов
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Кудінова О.І.

Літературна спадщина кожної нації моє свого безсмертного та вічного генія, котрий навіть через сторіччя здатен впливати на свідомість народу і підіймати національний дух. Таким для українського народу є Т. Г. Шевченко – велетень духу, митець могутньої творчої сили,

непримиренний борець проти будь-якого гноблення людини людиною.

Як зазначають дослідники творчості українського генія, «поетична мова Т. Шевченка – це особливий код свідомості та ментальності, який потребує ґрунтовних знань про механізми та закономірності й кодування, і дешифрування (перекладу)» [1, с. 94]. Дійсно, Т. Г. Шевченко вклав надзвичайну силу у свою поезію, він вдало передав моральні цінності українського народу, його дух борця за свободу та життя. Своєрідність культурних кодів, вкладених великим поетом у свої твори, і досі спонукає лінгвістів, перекладачів, літературознавців досліджувати у даному ракурсі його поетичну спадщину.

Дослідження культурних кодів, вкладених Т. Г. Шевченко у вірш «Заповіт» є основною метою нашого аналізу, для здійснення якого використовуються автобіографічний, філолого-історичний, герменевтичний метод, метод структурного аналізу та ін.

Проблему культурних кодів розглядали у своїх дослідженнях такі відомі зарубіжні та вітчизняні вчені, як Кліменкова А. І. («Культурні коди як чинники формування ціннісних орієнтацій», 2012), Павлюк Л. («Знак, символ, міф у масовій комунікації», 2006), Рапай К. («Культурный код: как мы живем, что покупаем и почему», 2008), Рякін О. М. («Код», 1973), Якобсон Р. О. («О лингвистических аспектах перевода», 1978), Fiske J. («Code», 1994), Peirce C. S. («Logic as semiotic: The theory of signs», 1985), Wagner R. (Symbols that stand for themselves, 1986).

Культурні коди, надаючи символічного значення об’єктам та явищам, створюють основу для формування уявлень про ціннісну значущість цих об’єктів та явищ для людини. За визначенням вчених, культурний код виступає своєрідною системою знаків, керовану «певними правилами, які поширені серед представників певної культури, і які призначена для генерації та циркулювання смислів у цій культурі та для цієї культури» [6, с. 4].

Особливості передачі культурних кодів Т. Г. Шевченка є однією із головних проблем, що постала перед перекладачами, адже їх адекватна інтерпретація потребує неабиякого професіоналізму, глибоких знань культури та ментальності носіїв мови, яка перекладається.

У Франції творчість великого українського поета – «носія культурного коду нації» (О. І. Кудінова) – вже давно стала об’єктом багаточисельних перекладацьких зацікавлень. Ознайомлення французькомовних читачів із творами Т. Г. Шевченка вперше відбулося 1876 року, коли французький дипломат Адольф д’Арвіль опублікував фрагментарний переклад «Тарасової ночі» та «Гамалії» [2]. Перекладами творів Т. Шевченка на французьку мову займалися такі перекладачі як А. Абріль, Е. Гілєвік, А. Дерош, Ш. Стебер, Р. Тіссеран, В. Фоллє, К. Юрін та ін.

Досліджуючи французькі переклади «Заповіту» – одного з найвідоміших поетичних творів українського генія – можна простежити засоби передачі національних культурних кодів, закладених в його текст. Для порівняння ми взяли інтерпретаційні варіанти перекладу означеного поетичного тексту таких перекладачів як К. Ухрин, Р. Тіссерен, А. Дерош, Ш. Стебер, В. Фоллє, А. Абріль, Е. Гійвік та анонімний переклад.

У тексті «Заповіту» Т. Г. Шевченка знаходимо відбиток декількох найважливіших національних культурних кодів, як от:

- Батьківщина, тобто Україна (Вкраїна);
- віра, тобто Бог;
- воля.

Відомо, що будь-якому культурному коду притаманний принцип ієрархічності, й характерною особливістю означеного принципу є виділення головного коду, та підпорядкування субкодів – «система з кількома кодами» (Р. Якобсон). Так, у

культурному коді «Батьківщина» виділяються наступні субкоди:

- степ широкий;
- кручі;
- лани;
- гори;
- Дніпро.

При перекладі вищзазначених лексем інтерпретатори використовують наступні французькі еквіваленти: степ – «la steppe» (Kaléna Uhryn, Roger Tisserand, Alain Desroches, Charles Steber, V. Follet), «les plaines» (Henri Abril, Eugène Guillevic), кручі – «les falaises» (Kaléna Uhryn), «les rives abruptes» (Eugène Guillevic, Charles Steber), «les rochers» (Traduction anonyme); лани – «les champs immenses» (Kaléna Uhryn, Henri Abril), «les vastes campagnes» (Roger Tisserand, Alain Desroches), «les champs sans fin» (Eugène Guillevic), «les champs illimités» (Charles Steber), «les champs» (Traduction anonyme), «la prairie» (V. Follet).

Однак, варто відмітити, що при перекладі власної назви річки кожним із перекладачів була використана транслітерація назви «Дніпро» з російської мови [3, с. 13].

У культурному коді «віра» виділяємо наступні субкоди:

- Бог;
- молитва;
- смерть.

Варто відмітити, що погляди Т. Г. Шевченка щодо релігії залишаються одним з найбільш контроверсійних питань у шевченкознавстві. Творчість українського поета впродовж всього його життя, зокрема його листи і записи у «Щоденнику», рясніють зверненнями до Бога, пронизані християнським світосприйняттям та зацікавленням темою церкви й віри. Водночас Шевченкова творчість не дає однозначної відповіді на питання про його ставлення до Бога. У цьому переконує текст наступної частини вірша:

Все покину, і полину
До самого Бога
Молитися… а до того
Я не знаю Бога [4, с. 371].

Даний уривок можна інтерпретувати як готовність наратора відмовитись навіть від самого Бога заради Батьківщини. Загалом французьким перекладачам вдалось адекватно відобразити даний культурний код. Так, перекладачем Е. Гійвіком було використано перекладацьку трансформацію (додавання) – Je ne veux pas connaître Dieu (досл. «Я не бажаю знати Бога»), яка, на нашу думку, достатньо добре передає силу шевченкових слів [4].

Ще одним потужним культурним кодом, вкладеним Т.Г. Шевченко у «Заповіт», є «воля». Бажання жити в «сім'ї вольній, новій» є відображенням незламної сили духу та пориву створити Україну нову, вільну та незалежну, в якій його пам'ятатимуть.

Перекладацький аналіз доводить, що загалом французькі інтерпретатори вдало відобразили означений культурний код. Проте, А. Дерош переклав останні рядки «Заповіту», змінивши їх першовигляд. Перекладач використав рядок із «Марсельєзи», національного гімну Франції, що добре дає відчути французькому читачеві прагнення Т. Г. Шевченка до волі, але, опускаючи рядки, в яких відображається створення нової української нації, А. Дерош, на наш погляд, дещо порушує головний сенс останніх рядків «Заповіту».

Перекладач В. Фоллє, інтерпретуючи означені строфи, використовує іншу трансформацію: до загального перекладу він додає нову лексему, тим самим намагаючись посилити основний сенс даних рядків:

Et puis groupés en famille nouvelle,
En ruche libre et fraternelle [5].

Використовуючи іменник «ruche» (досл. вулик (фігур. рій)) перекладач підкреслює працьовитість та згуртованість українців, що вдало відображає ментальність української нації.

Також, вдаючись до використання прикметника «fraternelle» перекладач показує французькому читачеві бажання Т. Шевченка до створення дружної та міцної «української сім'ї».

Отже, проведений аналіз свідчить про високу якість французькомовних перекладів, про їх адекватність та вдало передану емоційну забарвленість першотвору. Перекладачам вдалось адекватно відобразити культурні коди, закладені Т. Шевченко у свої поеми, що робить можливим правильне прочитання та розуміння творів поета франкомовними читачами.

1.Кудінова О. І. Французьке прочитання «Заповіту» Тараса Шевченка: дискурс рецепції та інтерпретації / О.І. Кудінова // Філологічні діалоги: Збірник наукових праць. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2015. – Вип. 3. – С. 92-100.

2.Кудінова О. І. Особливості французькомовних інтерпретації поетичних творів Т. Шевченка / О. І. Кудінова // Тарас Шевченко: текст і контекст. Матеріали науково-практичної конференції до 190-річчя від дня народження Тараса Григоровича Шевченка. – Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2005. – С. 30-34.

3.Чередниченко О. І. Шевченко у франкомовному світі / О. І. Чередниченко // Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка ; відп. ред. О. І. Чередниченко. – 2013. – Вип. 1 – С. 5-10.

4.Шевченко Т. Зібрання творів: У 6 т. Т. 1: Поезія 1837-1847 / Т. Шевченко. – К., 2003. – 752 с.

5.Anthologie de la littérature ukrainienne du XIe au XXe siècle. Paris – Kyiv, 2004.

6.Deux poèmes de Taras Chevtchenko. Revue de Moscou. Mensuel illustré. – №° 3. – mars 1936.

7.Fiske J. Television culture / J. Fiske. – London : Routlege, 1999. – 356 p.

ПЕДАГОГІЧНА ЕФЕКТИВНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ніна Недялкова
магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
науковий керівник – доц. Пенькова С. Д.

Згідно з сучасними вимогами до Нової Української школи, основні вимоги до випускника початкової школи полягають в наступному:

- вміння вчитися, організовувати себе;
- адекватна самооцінка;
- розвиток навчальної мотивації, інтересів;
- навички співпраці з однолітками;
- вміння домагатися успіху і правильно ставитися до успіхів і невдач;
- необхідний рівень розвитку пізнавальних процесів.

Інтерактивне навчання дозволяє вирішувати відразу кілька завдань: розвивати комунікативні вміння і навички, допомагати встановленню емоційних контактів між учасниками процесу, забезпечувати реалізацію виховних завдань, оскільки змушує дітей працювати в команді, прислухатися до думки кожного.

Організація інтерактивних методів навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації [6, с. 20].

Ми погоджуємося з науковцями, що тільки застосування інтерактивних методів дозволяє вчителеві створити умови для постановки цілей і завдань, що вимагають пошуку й аналізу різних рішень; вибору різних способів діяльності для досягнення результату; для розвитку комунікативних умінь і навичок; розвитку таких важливих соціальних навичок, як швидкість і гнучкість; для розвитку мислення при прийнятті рішень. Інтерактивні методи допомагають сформувати критичний підхід до проблем; повагу до чужої думки, вміння ефективно працювати в групі, команді, більш швидкої адаптації до нової ситуації, до нового колективу, до постійно

змінюваних умов. Ці методи дозволяють нам організувати навчальний процес так, що практично всі учні виявляються залученими в процес пізнання, кожному учню забезпечено посильну участь у вирішенні проблем, в результаті слабкі знаходять деяку впевненість у власних силах, сильні відчувають користь, допомагаючи товаришам зрозуміти матеріал [1, с. 54]. При цьому ми виступаємо в ролі організатора самостійної пізнавальної діяльності учнів, компетентним консультантом і помічником, знання ж учні отримують в результаті своєї активної пізнавальної діяльності. У процесі такої роботи в учнів формуються комунікативні навички, здатність до співпраці та взаємодії, розвивається критичне мислення, що є необхідним для їх майбутньої професійної діяльності.

Інтерактивні методи загальновизнано, поділяють на 4 групи: групове навчання, фронтальне, навчання в грі, навчання дискусії [5, с. 31].

Групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах. Таке навчання відкриває для учнів можливості співпраці з однолітками, дає можливість реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування. Групове навчання характеризує роботу в парах, малих групах, акваріум, тощо.

До фронтальних інтерактивних методів, які передбачають одночасну спільну роботу всього класу, методисти відносять обговорення проблеми в загальному колі: «Мікрофон», незакінчені речення, «Мозковий штурм», «Навчаючи - вчуся» [2, с. 44].

Методами навчання в грі відносяться рольові ігри, драматизацію.

Зауважимо, що метод навчання дискусії вважають важливий засіб пізнавальної діяльності учнів в процесі навчання, тому що дискусія є широким публічним обговоренням спірного питання. До них належать: «Метод ПРЕС», «Ток-шоу», «Вибери позицію».

Для ефективного використання інтерактивних методик, у тому числі і для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу, глибше його засвоїти, вчитель повинен ретельно планувати свою роботу [4, с. 74]: використовувати методи, адекватні віку учнів, їх досвіду роботи з інтерактивними методиками; підбирати для учнів такі інтерактивні вправи, які давали б учням «ключ» до засвоєння теми; враховувати темп роботи кожного учнів і його здатності; на одному занятті використовувати один-два (максимум) інтерактивних методів;

Використання інтерактивних методів висуває певні вимоги до структури уроку. Методистами пропонується така структура уроку:.

1. Мотивація. Мета цього етапу – сфокусувати увагу учнів на проблемі і викликати інтерес до обговорюваної теми. Можна використовувати такі прийоми, як питання, цитата, коротка історія, невеличке завдання, розминка.

2. Оголошення, представлення теми уроку та очікування результатів. Мета етапу – забезпечити розуміння учнями змісту їх діяльності, того, чого вони мають досягти в результаті уроку, що від них очікує вчитель.

3. Повідомлення необхідної інформації. Мета етапу – дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання. Це може бути міні-лекція, читання додаткового, пізнавального матеріалу.

4.Інтерактивна вправа – центральна частина заняття [3, с. 41].

Мета заняття – практичне засвоєння матеріалу, досягнення поставлених цілей уроку. Проводиться цей елемент у такій послідовності:

Під час інструктування вчитель розповідає про цілі вправи, про правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань, запитує, чи зрозуміло учням; об’єднує в групи або розподіл як ролі; виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник; презентує результати виконання вправи;

підводити підсумки, оцінює результати уроку.

У роботі з молодшими школярами використовують такі інтерактивні методи і форми навчання, як «Мікрофон», «Прима», «Криголам», «Мозаїка», «Займи позицію», «Дерево рішень», «Килим ідей», «Порожнє крісло», «Понятійне колесо», «Мозковий штурм», «Незакінчене речення», «Кожен вчить кожного», «Оживи букву, слово», рольові ігри, проектну діяльність учнів, та ін. В навчанні організовували на уроках групову роботу з метою: навчитися ділитися своїми ідеями, співпрацювати і виробляти спільну точку зору не тільки з одним ученм, а з групою, тобто вчили налагоджувати контакт і спільно створювати нові творчі ідеї. Учні з великим бажанням спілкуються, творчо змагаються у виконанні завдань, висловлюють свої думки, доводять твердження та ін.

Ми впевнились, що робота в групах є найбільш комфортною формою організації навчального процесу. Групова робота формує у дітей уміння приймати загальну мету, розділяти обов'язки, погоджувати способи досягнення запропонованої мети; співвідносити свої дії з діями партнера по спільній діяльності; брати участь у порівнянні мети і результату роботи.

Дуже ефективним, цікавим для хлопців став метод – дискусія «Порожнє крісло», який розвиває критичне мислення, вчить аргументувати, задавати питання, активізує велику кількість учасників, вчить культурі дискусії. Уміння спілкуватися один з одним, вести дискусію дає можливість кожній дитині пережити почуття причетності до спільного колективного пошуку істини.

Цікавий у нашій педагогічній практиці є інтерактивний метод «Творча майстерня». До уроку діти готують малюнки, ілюстрації на задану тему. Після закінчення цього часу кожна група або її представник повинні презентувати свій проект. У ході практичної діяльності учнів навчальний кабінет перетворюється на справжню творчу майстерню. наприкінці уроку у дітей з'являються чудові витвори, а кожне рішення унікальним, виразним.

Отже, застосування в практиці викладання інтерактивних методів навчання сприяють підвищенню ефективності уроку. Навіть найбільш пасивні учні включаються в активну діяльність із величезним бажанням, у них спостерігається розвиток навичок оригінального мислення, творчого підходу до вирішуваних проблем.

Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно, по-своєму бачити проблемну ситуацію, вихід з неї; формує вміння обґрунтовувати свої позиції, свої життєві цінності. Саме інтерактивне навчання розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати. Використання інтерактивних методів допомагає виконати замовлення суспільства, підготувати учнівську особистість, здатну самостійно мислити і приймати рішення. Використання цих методів в початковій школі дозволить учням при переході на другий ступінь загальної середньої освіти найуспішніше і безболісно пройти період адаптації і продовжити навчання в наступних ланках системи освіти.

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології, та моделі навчання в початковій школі / О. К. Баханов. – К. : Монографія, 2000. – 160 с.
2. Гадяцький М. В. Організація навчального процесу в сучасній школі / М. В. Гадяцький. – Харків: Ранок, – 2004. –136 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 198 с.
4. Інерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник / Авт.-уклад.: О. І. Помету, Л. В. Пироженко. – К.: Освіта, 2002. – 258 с.
5. Інтерактивні методи навчання. Досвід упровадження / За ред. В. Шарко. – Херсон: Олді-Плюс. – 2002. – 207 с.

6. Організація і проведення інтерактивних уроків мови у школі першого ступеня / С. В. Мошенська. – Вінниця: ММК, 2016. – 43 с.

FRACTAL PICTURE OF THE WORLD AS A PARADIGMAL STATUS OF SCIENCE OF THE XXIst CENTURY

Galina Oleinikova
Ph.D. in Philological sciences, Associate Professor
Izmail State University of Humanities

The world that surrounds us daily constantly moves and changes its appearance. It is not the last contribution to these changes and sometimes some cardinal changes are made by science, which help to generate new concepts, principles, new means of describing and explore habitual or newly discovered objects.

The end of the XX th and the beginning of the XXI st century is characterized by many scientists, as a temporal segment of science, whose conceptual base is replenished with extraordinary rapidity. Terms and concepts that were considered established in many areas of scientific thought are obsolete, while new concepts are rigidly analyzed and only then leave their mark in science, gaining the status of an interdisciplinary conceptual apparatus.

The historical, social, cultural, economic, anthropological, textual, media space transforms the modern scientific world into a scientific and practical interdisciplinary sphere of research and knowledge. The subject of study are more complex vertical and horizontal structures and, accordingly, various scientific approaches are supplemented, improved and at the same time actively borrow and rethink the concepts of natural science disciplines.

To date, one of the priority areas in the scientific sphere is the idea of self-organization, where any unpredictable or predictable, chaotic phenomena and events have certain structural features. Ideas of self-organization first arose in cybernetics, later formed into a separate direction, which was called synergetics. The founder of this approach, H. Haken, noted that synergetics is a meta-science that studies the general nature of all regularities [8].

Synergetics (formed from the Greek word: συνεργία – joint action, cooperation, concerted action) is the theory of self-organization of complex systems.

The term «synergetics» was introduced into scientific use by the English physiologist C.S. Sherrington more than a hundred years ago. At the end of the 20th century, the German physicist G. Haken, analyzing the system of concepts which describe the mechanisms of self-organization, interdependent development processes in the world, begins to use this term («Synergetics: The Hierarchy of Instability in Self-Organizing Systems and Devices»), followed by H. Haken, Belgian scientist, Nobel Prize winner I. Prigogine («Self-organization in non-equilibrium systems», «Philosophy of instability», etc.), as well as a number of other scientists (S.P. Kurdyumov, M.V. Volkenshtein, Yu.A. Urmantsev and etc.) actively use the term synergetics for to study various systems that have their internal and external manifestations.

This scientific direction studies the processes of formation of complex systems and reveals the general laws and principles of the evolution of living and inanimate nature systems, physical, technical, social and others system. G. Haken notes the possibility of using synergetics to various systems that relate to a wide variety of disciplines, which allows us to understand new approaches to the analysis and study of complex systems as a whole [8].

The current state of science requires a new understanding of issues related to the creation of a single information space. It is only synergetics, which explores the complex processes in culture, nature and society, associated with the manifestation of self-organization and the unity of order and chaos,

can answer all these questions. Such provisions are of particular interest for the linguistic theory of the artistic text. The study of the artistic text, study and understanding of individual-author's intentions in interaction with order parameters, confront the model of the text with the synergy of a certain writer [7].

The study and investigation of the artistic text from the position of synergetics allows us to overcome the artificial division between artistic discourse and the artistic text, linking together a multitude of parts which have the property of self-similarity (an object that exactly or roughly coincides with a part of itself, that is, the whole has the same form as one or more parts) or the fractal property.

The words «fractal», «fractal dimension», «fractality» appeared in the scientific literature relatively recently and did not have time to enter most dictionaries, reference books and encyclopedias yet. The term «fractal» (from the Latin *fractus* – crushed, broken, broken) was discovered by the mathematician Benua Mandelbrot, who looked at the world in a new way and familiar objects and phenomena described and presented from a new, unusual point of view [4].

An exact, consistent mathematical definition of fractals has not been worked out until now. In the most general form, beyond the scope of special mathematical definitions, the fractal was defined by B. Mandelbrot as «a structure consisting of parts that are in some ways similar to the whole» [3].

By the end of the 2000s. fractal and fractality was not only formed into full-fledged scientific concepts in the humanitarian discourse, but also began to be used as a quantitative and qualitative criterion for futuristic forecasts and aesthetic assessments. The transition of the concept of "fractal" from mathematics to other spheres of science proved to be extraordinarily productive and demonstrate its perspectives in studying the laws of being, which is expressed in the works of such scientists as E. N. Knyazeva, V. V. Tarasenko, G. G. Moskalchuk, T. I. Dombrovan and others.

From the point of view of the linguistic approach, a fractal is usually called a structure that remains self-similar for any scale change, with increasing or decreasing. There are various fractal forms: fractal patterns, sound fractals (rhymes), syntactic fractals (complex sentence with several subordinate clauses), semantic fractals (concept or artistic image having similar semantics). Similar types of fractals are characterized by the self-similarity of elements and the preservation of their design in various scale dimensions [3].

Self-similarity plays a significant role in all areas of scientific application, as the smallest element of a diverse structure or organization is identical to the whole structure. Such a situation demonstrates one of the main principles of the synergetic picture of the world – the holistic nature of reality or the principle of «unity in diversity» [1].

Fractal modeling increasingly serves as a means of visualizing and describing a variety of systems and processes characterized by complexity, nonlinearity and dynamic chaos – from the turbulence of air flows to social interactions, from human thinking to urban development, from price fluctuations in stock markets to demographic trends. Within the framework of the «fractal» approach, sociocultural systems of any type are considered as fractals and multifractals, that is, as recursive self-similar objects that have a fractional dimension and consist of patterns that are successively reproduced in varying degrees of similarity at each of the descending structural levels.

At the end of the 20th century, the term «fractal» became one of the most popular concepts in a scientific research field. In a sense, the fractal concept began to claim a paradigmatic status in the science of the new century. Fractal acts as a symbol of instability, vividly embodies the properties of the diversity of alternative possibilities for the development of the system. This is a kind of structure that represents a «balance» of order and chaos [5]. In the humanitarian discourse, the question arises of another scientific revolution and the transition to a fractal paradigm and a fractal picture of the world.

We can say with confidence that the concept of fractality initiated the formation of a new scientific paradigm and initiated the emergence of a new concept, the recognition and interpretation of fractal structures in specific cognitive context. On the other hand, in the modern cultural space, which the Russian philosopher V. V. Tarasenko calls the *world IV* (the world of media and digital culture), a special «fractal narrative» also arises as a way of creating media by the world's inhabitant, so-called. «Person Who Clicked», narratives, concepts, cognitive cultural practices [11]. It is the awareness of the universal principle of self-similarity, which extends to the entire natural and social universe, it is the main content of the beginning «fractal» scientific revolution.

1. Волошинов А. В. Об эстетике фракталов и фрактальности искусства / А. В. Волошинов // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М., 2002. – С. 213-246.

2. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского язика: дис…докт.филол.наук:10.02.04 «германские язики» / Т. И. Домброван. – Одесса, 2013. – 462 с.

3. Домброван Т. И. Синергетическая модель развития английского язика: монографія / Домброван Т. И. – Одесса : КП ОГТ, 2014. – 400 с.

4. Николаева Е. В. Фракталы городской культуры / Е. В. Николаева. – М.: Страта, 2014. – 256 с.

5. Максимова М. В. Фракталы в современной синергетике / М. В. Максимова // Общественные науки. – № 1. – 2011. – С. 8-11.

6. Тарасенко В. В. Фрактальная семиотика: «слепые пятна», перипетии и узнавания / В. В. Тарасенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.proza.ru/2005/05/07-70

7. Пихтовникова Л. С. Лингвосинергетика: направления и перспективы / Л. С. Пихтовникова // Нова філологія: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2016. – С.182-189.

8. Хакен Г. Синергетика. Иерархия неустойчивостей в са- моорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен. – М.: Мир, 1965.

9. Feder J. Fractals. New York: Springer science + Business Media, 1988. XXVII, 278 p. Barnsley M. F. Fractals everywhere. USA: Academic Press, 1993. 535 p

ЗАВДАННЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ

Світлана Пенькова
к.пед.н., доцент
Ганна Ігнатьєва
магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Забезпечення безперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їхнього загальнокультурного та професійно-методичного рівня є визначальним завданням методичної роботи в закладі освіти.

Провідним напрямком у роботі методичного об’єднання класоводів загальноосвітнього навчального закладу зазвичай є колективний творчий пошук новітніх педагогічних ідей і технологій, заохочення молодих учителів до пошуково-дослідницької роботи. В організації методичної роботи слід брати за основу вивчення передового педагогічного досвіду, впровадження його у практику, проведення методичних оперативних нарадіз творчим звітом окремих учителів, практикумів, семінарів, ділових ігор, майстер-класів тощо. В умовах упровадження ідей Нової української школи постає нагальна потреба у вивченні теорії та сучасної наукової методології викладання шкільних предметів, опануванні сучасними методами реалізації оновлених програм і підручників тощо. Вибір форм організації методичної роботи в школі обумовлений багатьма факторами,

серед яких професійна культура педагогів, морально-психологічний клімат у колективі, матеріально-технічне та інформаційного забезпечення закладу, активність учителів та увага адміністрації. Загальновідомими формами, як правило називають індивідуальну, групову та колективну.

Складовою обов'язкової самоосвіти вчителя є індивідуальна форма, яка здійснюється за індивідуальним планом самопідготовки вчителя, враховуючи його особистісні й професійні потреби, рекомендації керівництва закладу загальної середньої освіти. Змістом такої діяльності є вивчення й аналіз наукової психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури, розробка проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховної роботи, проведення експериментальних досліджень, проходження курсів підвищення кваліфікації, участь у педагогічних читаннях, вебінарах, онлайн-курсах, підготовка доповідей на методичних об'єднаннях учителів школи, міста (району) тощо. Вимогами щодо успішної реалізації методичної роботи є її систематичність, послідовність, поступове ускладнення змісту і форм.

Методичні об'єднання вчителів покликані забезпечити ознайомлення педагогічного колективу з новими освітянськими документами, сприяти впровадженню передового педагогічного досвіду в освітній процес. Організація проведення відкритих уроків і позаурочних заходів, їх взаємовідвідування впливають на результативність методичної роботи освітнього закладу взагалі, постійний обмін думками й практичними рекомендаціями. Вчителі мають пам'ятки аналізу власного уроку:

1. Які основні завдання (освітньо-пізнавальні, розвивальні, виховні та спеціально навчальні) були поставлені та розв'язані на уроці?

2. Чи враховувалися психофізіологічні особливості класу?

3. Що на Вашу думку було головним?

4. Які методи навчання були провідними на Вашому уроці?

5. Які форми діяльності учнів Ви застосовували й об'єднали під час вивчення нового навчального матеріалу?

6.Характер, обсяг і диференційованість домашнього завдання. Чи підготували Ви дітей до його виконання?

7. Чи раціонально використовували час на різних етапах уроку?

8. Культура праці вчителя й учнів на уроці.

9. Як використовували технічні засоби навчання у класному кабінеті?

10. Чи був проведений урок оптимальним варіантом проведення заняття? Назвіть причини відхилень та способи їх подолання.

На засіданні методичного об'єднання обговорюються відкриті уроки досвідчених учителів школи. Доцільно запропонувати уроки різних типів, з усіх навчальних предметів початкової школи (математика, рідна мова та літературне читання, природознавство, трудове навчання, фізична культура тощо). Необхідно виробити й ухвалити рекомендації щодо впровадження у практику діяльності школи розглянутого передового досвіду а голові – протягом навчального року перевіряти їх реалізацію. Більшу результативність у вирішенні методичних проблем матимуть міжшкільні предметні методичні об'єднання, профільні об'єднання, творчі проблемні групи.

Однією з колективних форм методичної роботи задля підвищення педагогічної майстерності всіх учителів є відкриті уроки. На думку провідного науковця у галузі початкової освіти О.Я. Савченко, під час планування методоб'єднанням відкритих уроків, слід врахувати декілька чинників, а саме:

1) проблему, над якою працює початкова ланка;

2) результати роботи початкових класів за минулий рік;

3) індивідуальні особливості роботи вчителів;

4) ініціативу учителів щодо проведення уроків [1,с. 268].

Найбільшими потенційними можливостями показу різноманітної системи вправ, різних методів, прийомів і засобів навчальної роботи відзначаються уроки закріплення, узагальнення навчального матеріалу. У підготовці вчителя до відкритого уроку головну роль слід приділити чіткому визначенню мети уроку стосовно навчання молодших школярів, і мети відвідування колег. Перед відкритим уроком необхідно повідомити колегам його навчальні, розвивальні і виховні завдання; ознайомити присутніх з реальними пізнавальними можливостями класу, особливостями підготовки тощо. Важливе місце займає суто спостереження уроку і методичний коментар його ходу, що ведеться спостерігачами протягом 45 хвилин.У методичному коментарі треба відразу відмітити свої враження щодо педагогічного спілкування класовода зі своїми вихованцями, учнівських відповідей. Необхідно зазначити, наскільки доцільно використані ті чи інші методи і методичні прийоми навчальної діяльності, види роботи й оцінювання навчальних досягнень школярів.Науковий підхід і цілеспрямованість обговорення є вирішальними критеріями підведення його підсумків у процесі загальної дискусії.

Крім відкритих уроків широко практикується взаємовідвідування учителями уроків, що має особливе значення для молодих і недосвідчених педагогів. Спостереження уроків старших колег, педагогів із багатим досвідом педагогічної діяльності (учителів-методистів і вчителів вищої категорії) дозволить поповнити методичний арсенал молодим, а старші в свою чергу здатні порекомендувати прийоми вдосконалення окремих структурних елементів уроку.

Тижні педагогічної майстерності, оперативні наради, виставки наочних посібників і дидактичних матеріалів, конференції та круглі столи також оптимізують методичну роботу педагогічного колективу закладу загальної середньої освіти. До більш осучаснених, нетрадиційних її форм належать мозковий штурм, методичний ринг, методичний фестиваль, педагогічний КВК, педагогічні читання, науково-практичні конференції та ін.

Методична робота закладів загальної середньої освіти планується на рік з огляду на його цілі й завдання. До функцій методичної роботи в освітньому закладі, що має комплексний характер, слід віднести:

- інформаційну;
- аналітичну;
- організаційну;
- діагностичну;
- пошуково-дослідницьку.

Для забезпечення успішної організації методичної роботи в освітньому закладі створюються методичні кабінети, в яких зберігаються інформаційні навчально-методичні та нормативні матеріали, зразки передового педагогічного досвіду вчителів, документації, навчально-методична література, посібники, розроблені педагогами даного закладу освіти, технічні засоби навчання, в т.ч. комп'ютерні, дидактичні матеріали тощо. Вищеназване забезпечення дозволяє педагогам якісно підготуватися до уроку й позаурочних заходів, ознайомитися з новинками навчально-методичної літератури, отримати консультативну допомогу, обговорити результати дослідно-експериментальної роботи.

На необхідності підвищення рівня педагогічної майстерності вказували свого часу ще класики вітчизняної педагогіки. Зокрема, В.О.Сухомлинський надавав першочергове значення у складі педагогічної майстерності глибині знань, широті інтелектуального кругозору вчителя, його вмінню постійно працювати над собою, не спинятися на досягнутому. Можливості педагогічних працівників, їхній творчий потенціал вивчається у закладах освіти за допомогою

психодіагностики, що допомагає виробити індивідуальні програми підвищення кваліфікації вчителів. З'ясування різних сторін особистості вчителя, стилю його поведінки з класом завдяки педагогічному анкетуванню, тестам, рольовим іграм, моделюванню педагогічних ситуацій дозволяють оптимально вибрати й поєднати різні форми методичної роботи.

Необхідність підвищення методичного рівня педагогів у новій українській школі визначається як одне із стратегічних завдань реформування всіх рівнів освіти. Таким чином, освітня діяльність у сфері повної загальної середньої освіти – діяльність закладів загальної середньої освіти незалежно від типу і форми власності або структурного підрозділу іншого закладу освіти, спрямована на організацію забезпечення та реалізацію освітнього процесу за рівнями повної загальної середньої освіти.

1. Савченко О.Я. Дидактика початковоїшколи: Підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

2.[Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zaqalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti

ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ НАПРЯМІВ УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕНСТВА У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Алла Погорєлова
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Проблема вивчення теорії літератури й категоріально-понятійного апарату в системі шкільної освіти є проблематичною. Актуальним залишається питання щодо озброєння учнів теоретико-літературним інструментарієм у системі літературної освіти, формування, компетентного, кваліфікованого учня-читача, здатного гідно поціновувати художні твори, розумітися на тенденціях перманентного літературного процесу. Новим складником шкільного вивчення теорії літератури є літературні напрями. Їх опанування, як зазначає Г. Токмань, «становить труднощі для учнів через узагальнюючий, естетико-поетикальний характер поняття. Усвідомлення літературного напряму – «складний процес, який учитель має організувати на теоретико-літературних і методичних засадах» [1, с. 201].

Стійкі читацькі інтереси, на основі яких активізується читацька діяльність у дорослому житті, більшою мірою формуються у старшій школі в 9-11 класах. У шкільний курс української літератури були введені поняття «бароко», «класицизм», «сентименталізм», «романтизм», «реалізм», «натуралізм», «модернізм», «імпресіонізм», «експресіонізм», «символізм», «неоромантизм», «неореалізм», «неокласицизм», «необароко», «футуризм», «постмодернізм». Ці зміни зумовлені актуалізацією в сучасному літературознавстві осмислення української літератури в розмаїтті її напрямів, течій, стильових тенденцій, постатей, творів.

Так, починаючи з 9 класу, учні мають змогу вивчати літературу в її стильовому різноманітті, що значно розширює діапазон образного сприйняття художнього твору. Л. Нежива з цього приводу підкреслює, що напрям є найважливішою категорією типологічної систематизації літературних явищ і потребує належного шкільного вивчення, адже це дає можливість виробити в учнів глибоке розуміння стильової природи мистецтва, збагачує їхній естетичний досвід літературознавчими орієнтирами сприйняття різностильових художніх творів [2].

У методиці викладання української літератури розглядалися окремі аспекти вивчення літературних напрямів:

Ю. Бондаренко (методичний аспект встановлення зв'язків літератури з історією світоглядних процесів), Н. Волошина (методика вивчення літературного періоду з розкриттям творчих методів та провідних напрямів), А. Градовський (компаративний аспект вивчення бароко, сентименталізму, романтизму, символізму), С. Жила (вивчення рис експресіонізму та імпресіонізму засобами кіномистецтва), А. Ситченко (методика стильового аналізу художнього твору), Г. Токмань (визначення блоків систематизації інформації про літературний напрям, етапи його вивчення), В. Шуляр (технологічна модель уроку вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ). Однак системного дослідження методики вивчення української літератури на естетичних засадах з урахуванням конститутивних рис літературних напрямів ще не здійснено.

Під час вивчення літературних напрямів українського письменства важливо актуалізувати знання учнів із зарубіжної літератури, вирізнити національні риси й пояснити інтеграцію різностильового вітчизняного мистецтва слова у світову культуру. Особливим критерієм діалогової взаємодії старшокласників з різностильовим мистецтвом є розуміння стильової домінанти літературного напряму, співвіднесеної Д. Наливайком «зі способом пізнання й художнього відтворення дійсності» [3, с. 39].

Так, учні відзначають у реалізмі об'єктивність і аналітичність, в імпресіонізмі – миттєві враження, в експресіонізмі – потужну емоційність, у символізмі – інтуїтивність що стають своєрідними маркерами великого стилю.

У навчальному посібнику з літературознавства для вчителів та учнів за редакцією В. Кузьменка літературний напрям трактується як «ідейно-творча спільність ряду письменників певного часу й країни (іноді навіть кількох країн), яким притаманна близькість світогляду та естетичних уподобань, проблемно-тематичних зацікавлень, стильових проявів тощо» [4, с. 164]. Відповідно до цих настанов авторитетного вченого (літературознавця й методиста) структуровано чинну програму для загальноосвітніх навчальних закладів України (Київ, 2017). Вона передбачає таку послідовність вивчення літературних напрямів і стилів (9-11 класи):

9 клас – Ренесанс, Бароко, сентименталізм, романтизм, реалізм;

10 клас – модернізм, імпресіонізм, експресіонізм, неоромантизм, символізм, неореалізм;

11 клас – авангард, футуризм, екзистенціалізм, постмодернізм.

Розглянемо детальніше, як відбувається ознайомлення учнів старшої школи з цим літературознавчим поняттям. Так, на уроці української літератури в 9 класі учням уперше пояснюють особливості епохи Бароко, формулюють визначення, ознаки й застосовують їх під час інтерпретації та аналізу байок («Бджола та Шершень» і поезій «Всякому місту звичай і права…», «De libertate» (зі збірки «Сад Божественних пісень») Г. Сковороди).

Першим етапом освоєння теоретичного матеріалу нам бачиться ознайомлення учнів з поняттям «бароко». Учитель може скористатися згаданим вище навчальним посібником з літературознавства для вчителів та учнів за редакцією В. Кузьменка, «Літературознавчою енциклопедією», впорядкованою Ю. Ковалівим. У цих енциклопедичних джерелах детально окреслено найхарактерніші ознаки барокового вияву.

Наступним етапом підготовки учнів до сприйняття матеріалу про літературний напрям є теоретико-літературний (базовий) етап, який передбачає структурування рис літературного напряму як такого, визначення стильової домінанти, що відчутно впливає на формальні та змістові чинники програмових художніх творів, розглянутих як репрезентантів великого стилю. Враховуючи стильові особливості літературного напряму, тлумачення його назви, старшокласники формулюють

визначення поняття й занотовують у свої літературознавчі словники.

Після означеного вище базового етапу можна запропонувати учням практично-аналізувальний (повний) етап, який визначається можливістю застосування теоретичних знань про літературний напрям під час аналізу нових для учнів літературних творів, міжмистецьких порівнянь на рівні великих стилів. Старшокласники виконують різноманітні літературознавчі завдання, досліджують стиль художнього твору, готують повідомлення, беруть участь у дискусіях, обговореннях тощо.

Як підсумок, варто запропонувати учням етап застосування (творчий) у різних видах навчальної діяльності теоретично опрацьованого матеріалу про мистецький напрям українського та світового мистецтва «Бароко». Він, на нашу думку, передбачає реалізацію креативного потенціалу старшокласників у створенні власного літературного, літературознавчого, літературно-критичного продукту. На цьому етапі вони пишуть твори за естетичними зразками великих стилів, пропонують власні версії тем літературно-мистецьких есе, інших видів науково-творчих робіт за темою «Бароко».

Вивчення літературного напряму «Бароко» допомагає старшокласникам усвідомити «підкреслену урочистість, пишність, примхливість, мальовничість (контрастність світла і тіні), динамічність композиції, декоративність» [4, с. 53]. Різноаспектна діяльність, представлена поданою вище методичною моделлю, спрямована на усвідомлення учнями мінливості, поліфонічності, ускладненої форми, поєднанні релігійних і світських мотивів та образів, тяжінням до контрастів, складної метафоричності, алегоризму й емблематичності, прагненням вразити читача пишним, барвистим стилем, що значно розширює межі творчості учнів і спонукає їх до викладу думок щодо власного тлумачення барокових картин в усіх видах мистецтва, художньої літератури в тім числі.

Методична модель вивчення бароко

Стильові риси БАРОКО: підкреслена урочистість; пишність, примхливість; наявність мальовничості (контрастність світла й тіні); структура твору – динамічність композиції, декоративність.	
Етапи	**Види діяльності старшокласників**
Рецептивний	Цитування висловлювань про бароко (А. Макаров, Д. Наливайко, Д. Чижевський). Визначення засад поетичної творчості, виражених у поезії «Всякому місту – звичай і права…» (зі збірки «Сад божественних пісень») Г. Сковороди. Аналіз віршів Г. Сковороди.
Теоретико-літературний	Тлумачення назви напряму з італ. *barocco* – дивний, химерний. Унаочнення барокових рис урочистості, пишності, примхливості, мальовничості (контрастність світла й тіні), динамічності поетичними образами Г. Сковороди.
Практично-аналізувальний	Упізнавання рис бароко в поезіях Л. Барановича, Г. Сковороди, у творах поетів-емігрантів (Н. Лівицької-Холодної, Ю. Липи, Є. Маланюка). Осмислення християнської символічної концепції світу у творчості поетів-«пражан» («Собор» Є. Маланюка; «Прокляття» Ю. Липи; «Розмова з Богом» і «Христос воскрес» Н. Лівицької-Холодної).

	Порівняння барокових рис в українській літературі та європейській культурі.
Творче застосування	Розмірковування про значення барокових ознак у формі есе. Розповідь «Бароковий світ творчого доробку «пражан» (Н. Лівицької-Холодної, Ю. Липи, Є. Маланюка)».
Урок-дослідження художнього твору як явища бароко: Урок-урочиста вистава	

Отже, методичне моделювання системи вивчення літературних напрямів (бароко) у 9-11 класах загальноосвітньої школи презентує низку складників: змістового (система теоретико-літературних знань, необхідних для розуміння різностильових творів); методично-технологічного (етапи засвоєння естетики літературного напряму; методи та прийоми їх вивчення, інноваційні типи уроків на відповідні теми. Вони забезпечують належне емоційне сприйняття різностильових творів українського письменства, формування великостильових орієнтирів у літературі як мистецтві слова, що зумовлюють духовно-ціннісне засвоєння естетичного образу світу в художніх творах українських письменників, регламентованих чинною програмою загальноосвітньої школи.

1. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : [підручник] / Г. Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
2. Нежива Л. Л. Теорія і практика вивчення літературних напрямів українського письменства в школі : [монографія] / Л. Л. Нежива. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2016. – 356 с.
3. Наливайко Д. С. Стиль напряму й індивідуальні стилі в реалістичній літературі XIX століття / Д. С. Наливайко // Індивідуальні стилі українських письменників XIX – початку XX століть. Збірник наукових праць. – К. : Наукова думка, 1987. – С. 3–42.
4. Кузьменко В. І. Словник літературознавчих термінів : [навчальний посібник з літературознавства за оновленими програмами для вчителів та учнів середніх шкіл, професійних училищ, ліцеїв, гімназій] / В. І. Кузьменко. – К. : Український письменник, 1997. – 230 с.

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Валентина Радкіна
к. пед. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет,
Лариса Куріс
директор ЗОШ №11, м. Ізмаїл

Згідно Закону «Про Освіту» основною метою сучасної школи є оптимізація процесу навчання іноземним мовам, який спрямований на задоволення комунікативних потрібностей учнів, що мають прагматичний характер та впливають на шляхи їх реалізації в сучасному європейському суспільстві. На думку європейських методистів, молода людина повинна вміти вирішувати повсякденні питання проживання в іншій країні, допомагати іноземцям, що мешкають на їх батьківщині, знаходити та оброблювати інформацію на іноземній мові, добре розуміти культуру, образ життя, менталітет жителів країни, мова яких вивчається та ін. [1;10].

Безумовно, означені соціальні вимоги потребують змін в якості навчання іноземним мовам в сучасній українській школі, що зобов'язує педагогів до пошуку нових методів та прийомів навчання іноземним мовам, формам подачі матеріалу, оптимізації знань, в першу чергу комунікативного та лінгвокультурологічного змісту.

Постановка проблеми. Одним з найуспішних методів, що використовується в сучасному процесі навчання та виховання, є польовий метод – спосіб адаптації отриманих знань, умінь та навичок учня до його індивідуальних потрібностей та реалізації в суспільстві. Пілотний аналіз останніх наукових пошуків свідчить, що особлива увага приділяється формуванню емоційного поля національної свідомості учня (Міщенко М.Д.), формуванню культурного поля учня як сучасної стратегії початкової літературної освіти (Воюшина М.П.), системо формуючій ролі уроків літератури в формуванні культурного поля четвертокласників (Петрова С.І.) та ін. Учителя-практики також приділяють велику увагу саме польовому методу: формуванню поля креативності обдарованої дитини (Кульбаба Л.Н.), формуванню емоційного поля у дітей дошкільного віку (Єдукіна Т.Н.)., формуванню когнітивного поля засобами сучасних інноваційних технологій на уроках (Ігнатенко Л.И.) тощо.

Такий підхід є цілком виправданий, тому що, як справедливо підкреслює В.В.Воробйов, метод поля має важливу роль при комплексному вивченні мови та культури [2]. Він становиться найважливішим саме при вивченні іноземної мови, тому що без знань культури країни неможливо вивчити мову. Саме в цьому контексті формування лінгвокультурологічного поля як сукупності мовних одиниць, в яких відображається предмет, фрагмент, явище або рух культури країни, мова якої вивчається, є реальним та необхідним. Але означений метод навчання іноземним мовам потребує глибокого теоретичного обґрунтування та практичного апробування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіку польового методу в лінгвокультурології аргументовано розкрив В.В.Воробьов: переваги польового методу у вивченні об’єктів в галузі культури пояснюються загальною природою поля як комплексної одиниці мови і культури, тому при вивченні іноземних мов важливим є «світ мови, що вивчається» [2]. Взаємозв’язок мови і культури, ширший погляд на мову як надбання духовного багатства народу, підхід до мови як до культурно-історичного середовища, яке формує мовну особистість, є основою лінгвокультурологічного підходу.

На практиці зв’язок мови та культури виявляється у тому, що кожна людина відчуває свою приналежність до тієї чи іншої культури, до певного соціокультурного прошарку. Таке відчуття у ній закладено споконвічно оточуючим її лінгвокультурологічним середовищем, основними факторами якого є соціально-економічне, політичне, історико-культурне становище, мовний та етнічний склад держави або території, традиційна приналежність носія мови до тієї або іншої релігії тощо. Всі ці фактори впливають на лінгвокультурологічну характеристику особистості [3, с. 47].

Взаємовідносини мови та культури досить чітко розкриті Т. С. Симоненко, який підкреслює, що лінгвокультурологічний підхід до навчання мови спирається на позиції про те, що мова та культура постають у тісному взаємозв’язку, а людина як член суспільства – це, з одного боку, основний носій мови, а з іншого – культури суспільства, тобто це той, хто відтворює культуру та нею користується. Отже, людина – це особистість, яка впливає на формування та розвиток культури окремого суспільства.[4, с. 59] Але, не знаючи мову, зрозуміти та відтворити культуру неможливо. На думку Єлізарової Г.В., будь-яке «мовне поле» являє собою «шматочок світорозуміння мови», певну апріорну систему понять, ідей, не пов'язану ні з об’єктивною дійсністю, ні з мовної матерією [5, с. 56]. Воробйов В.В. пояснює це тим, що в цьому випадку «поставлено питання не тільки про мовні поля, а й про поля, де мовні одиниці «покривали»,

пояснювали в першу чергу позамовний, понятійний зміст.» [2, с. 56]

Як бачимо, компоненти такої методики виходять за рамки семантичного поля, адже поєднують у собі багатовимірну структуру, що відображає не лише мову, але й культуру, тобто має не лише мовний, але й позамовний вимір. Основні поняття, структура і функціонування поля, в одиницях якого знаходить відображення відповідний фрагмент культури, тобто об'єктивна позамовна реальність, повинні неминуче відбитися в будові поля. Таке поле, на відміну від семантичного, називається лінгвокультурологічним полем. Таким чином, лінгвокультурологічне поле можна в загальних рисах визначити як ієрархічну систему одиниць, що володіють загальним значенням і відбивають у собі систему відповідних понять культури. Лінгвокультурологічне поле як метод дослідження, навчання корелює з методично важливим поняттям – лінгвокультурологічною компетенцією як певною «картиною світу», що історично склалася для нації і існує в своїх загальних рисах і специфіці у кожного індивідуума.

Змістовне значення кожної одиниці призводить до формування «щільного, без пропусків покриття», яке будується на наступних принципах: принцип цілісності; принцип впорядкованості; принцип взаємовизначеності; принцип повноти; принцип довільності меж; принцип суцільного покриття [2, с. 60] Посилаючись на Г. Кандлер, Воробйов В.В. підкреслює, що принципи цілісності та повноти опису, тісно пов’язані між собою, постулюють не «виборче» («лобове», тобто пропагандистське в гіршому сенсі цього слова) опис матеріалу, а інтерпретацію загального, цілісного охоплення явищ і подій в їх протиріччях і розвитку. Принцип впорядкованості кладеться в основу суворої систематизації матеріалу, що не «ілюструє підходу», а розкритває ієрархічну системи лінгвокультурем.

Безумовно, основні поняття, структура і функціонування поля, в одиницях якого відображається певний фрагмент культури, мають об’єктивний немовних характер. Однак, зміст цього культурного фрагменту має мовне оформлення, лінгвістично інтерпретоване. Отже, лінгвокультурологічне поле являє собою складну багатовимірну структуру, яка будується як на лінгвістичних одиницях, так і на екстралінгвістичних елементах. Важливо підкреслити, що мова є частиною культури, а культура - частиною мови, взаємовпливаючі, взаємодоповнюючі, взаємопов'язані і взаємодіючі один з одним. Без культури мову можна вивчити, але не можна її опанувати. Культуру без мови можна знати, але не розуміти.

Дана концепція дуже важлива для сучасної методики, так як в основі навчання мовам в сучасній школі лежить вивчення семантичного поля: учень засвоює лексику з певної теми, вивчає граматичні структури і запам'ятовує фонетичні явища, необхідні для використання лексичних одиниць у мовленні. Лингвокультурологический підхід пропонує оволодіння не семантичним полем, а лінгвокультурологічним – оволодіння лінгвістичним поняттям в культурологічному польовому контексті. Таким чином, учень вивчає не тему, а явище, не слово, а поняття.

Згідно з тематикою ситуативного спілкування ядро лінгвокультурологічного поля школяра з кожним роком вивчення іноземної мови розширюється та наповнюється новим інформативним мовно-культурологічним матеріалом. Це є можливим завдяки тому, що в процесі формування лінгвокультурологічного поля відбувається «занурення» учня в національно- культурне середовище країни, мова якої вивчається, що дозволяє йому не тільки краще вивчити мову, а й засвоїти особливості організації іншомовної комунікації.

Таким чином, лінгвокультурологічний польовий метод вивчення іноземної мови спрямований в першу чергу не на вивчення мови, а на засвоєння культури країни, мова

якої вивчається, мова є тільки інструментом означеного процесу.

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – Відділ сучасних мов, Страсбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 262 с.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – Москва, 2006. – 112 с.
3. Мех Н. О. Проблема співвідношення мови та культури, мови та етносу / Н. О. Мех // Мова і культура. (Науковий журнал). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2003. – Вип. 6. – Т. І. – С. 25-30.
4. Симоненко Т. С. Технологічний підхід до формування лінгвокультурологічної компетенції учнів на уроках рідної мови / Т. С. Симоненко // Рідна школа. – 2011. –№ 10 (жовтень). – С. 39-41.
5. Єлізарова Г. В. Формування міжкультурної компетенції у студентів в процесі навчання іноземним мовам: автореф. / Г. В. Єлізарова. – С-П, 2001.

КЛЮЧОВІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОЇ ІСТОРІОСОФІЇ ПОЕТІВ ПРИДУНАВ'Я

Галина Райбедюк
к. філол. н., професор
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Літературне Придунав'я у загальнонаціональному художньому часопросторі оприявнює унікальний естетичний феномен. Він репрезентований творчістю митців різних національностей (українців, болгар, молдован, росіян, албанців, гагаузів тощо), котрі здавна мешкають у Південній Бессарабії. В цьому контексті яскраво вирізняється когорта україномовних поетів (Михайла Василюка, Валерія Виходцева, Таміли Кібкало, Володимира Реви, Володимира Сімейка). Їх доробок помітно маркує культурний код духовного простору Придунав'я, а останніми роками дедалі чільніше вписується в літературно-мистецьке життя всієї України.

Кожен із означеного кола поетів створив багатий та різнобарвний художній світ, засвідчив його оригінально репрезентовану мотивно-образну палітру, виявив майстерне володіння словом, вишуканий естетичний смак. Водночас простежуємо в їх ліриці спільні тематичні домінанти. Це, передовсім, апологетизація краси придунайського краю, увага до його історичного минулого, поетизація ріки Дунай як невід'ємної складової структури національного Космо-Психо-Логосу (за Г. Гачевим).

Наукова рецепція та інтерпретація художнього доробку поетів Придунав'я на сьогодні помітно активізувалась, про що свідчать непоодинокі публікації Г. Райбедюк, Л. Реви-Лєвшакової, А. Соколової, О. Томчука та ін. Об'єктом їх дослідження переважно є такі аспекти поетики, як мотивна структура, генологічний рівень тексту, міфопростір лірики, фольклорний інтертекст, строфічні особливості віршів, специфіка художньої мови тощо. Цілісне ж уявлення про індивідуальну мистецьку поставу кожного з авторів було б значно повнішим за умови ширшого розгляду філософсько-естетичних засад творчості, складових художньої аксіології, особливостей світобачення. Відтак із погляду вирізнення стильових констант творчості придунайських митців важливим видається дослідження індивідуальних історіософських візій, які превалюють у художньо-естетичній системі цих поетів, визначаючи і тематичний спектр, і формальні якості доробку.

Полікультурний аспект художньої історіософії, заявлений творчістю болгар і молдован Буджака, представлений колективною монографією науковців Ізмаїльського державного гуманітарного університету й дослідників Болгарії «Культурний простір бессарабських

болгар» (Ізмаїл; Болград, 2018), а також локальними розвідками Т. Шевчук. В одній із своїх статей дослідниця, зокрема, акцентує увагу на нерозривності образу Буджака та героїчних постатей протоболгарської історії, слушно зазначаючи, що художній спадок цієї етнічної спільноти вирізняється «яскравою панорамою овіяних міфопоетичним сприйняттям навколишнього світу регіональних топосів, що укорінюються у власну національну історію та глибоко пов'язані зі спробами етнічної самоідентифікації» [1, с. 182].

Історіософські візії україномовних поетів Придунав'я на сьогодні вивчені й розшифровані недостатньо. Тим часом їхня творчість означеного тематичного плану явила цікавий в естетичному плані матеріал, тому потребує ґрунтовного студіювання, що й визначає мету нашого дослідження та його подальших перспектив.

Історіософську парадигму придунайських митців слова структурують кілька органічних складових, що формують такі її тематичні «вузли»: знання про минуле України загалом і Придунав'я зосібна; погляди на національну історію та історію «малої» Батьківщини; використання історичного матеріалу в художній творчості як специфічної суб'єктивної форми індивідуального сприйняття, осмислення й потрактування подієвості – і впізнаванної, й латентно розчиненої в авторському тексті.

Зберігаючи свою об'єктивну основу, художньо втілена історіософська концепція митців Придунав'я узалежнена від специфіки їх світобачення, відтак сув'язь минулого, сучасного й майбутнього в кожному разі презентує різні моделі поетичного світу. Текстуалізація подієвості синхронізується ними із внутрішнім світом ліричного героя, інтенціями самого митця. При цьому «увесь склад образу залишається реальним, але в ньому сконцентровані і згущені настільки суттєві і великі моменти життя, що значення його далеко переростає всі просторові, часові, соціально-історичні обмеження, переростає, однак, не відриваючись від цього конкретного соціально-історичного ґрунту» [2, с. 372]. Звернення поетів Придунав'я до історичного фактажу оприявнює історичний урок для сучасників, імперативно означений В. Ревою: «Давайте стрінемось у Жовтих Водах, / там небо марить славою…» [3, с. 62].

Попри різночитання історіософського дискурсу в ліриці придунайських митців, об'єднуючим началом для них є факт історіософії як всепроникного та всеосяжного феномену творчості. «Реалістична емблематика» (М. Бахтін), вклинюючись у «нові» тексти зі своїм історичним хронотопом, сконцентровує згущені суттєві проблеми сучасності. З цією метою поети обирають для сюжетотворення кульмінаційні трагічні епізоди ближчої і дальшої історії України (В. Сімейко: «… дружина Святослава / На печенігів йшла в похід» [4, с. 40]; В. Рева: «Ось на Русі татарські канчуки / Страшних, як смерч, комонників Батия…» [5, с. 6]; В. Виходцев: «Не кожний оплаканий / З тих козаків, / Із славних хортичників – / Січовиків» [6, с. 63]; М. Василюк: «Народе мій! Чи ти обмерз в сибірах, / Чи очманів в гулагах від катів… / …Чи так тебе занапастив Чорнобиль?» [7, с. 23].

Історичний хронотоп ліричного наративу, структурований сюжетно-образними маркерами козацької доби як символу героїчного минулого, в естетичній концепції придунайських авторів оприявнює триєдиний художній синтез історіософських понять. Його смислове наповнення вельми лаконічно та ємно окреслив М. Василюк: «Народ-козак і Україна» [7, с. 22]. Цей sacrum як ідейний стрижень репрезентує вагомий корпус віршів: «Бандурі», «Відродження» М. Василюка; «Смерть козака», «Дума Кошового» В. Виходцева; «Жовті води. Красна воля» В. Реви; «За волю» В. Сімейка.

Плідно засвоюючи та розмаїто розгортаючи історіософську проблематику в дусі фольклору й української романтичної

лірики, придунайські митці активно вводять до сюжетики своїх творів збірний образ *козака* як взірцевий символ доблесної національної історії. Образи козаків постають тут як «славетні України оборонці», здатні «дивитись смерті в вічі» [4, с. 15]. Ідейно-смислові виміри цього концептуального історіософського символу в «придунайському» тексті, його семантику підсилюють та увиразнюють образи *волі* та *слави* як найуживаніші в національній мистецькій традиції історіософські константи, співмірні з духовним світом українців. Яскравою ілюстрацією щодо сказаного є рядки М. Василюка: «Козацька воля крицею взялась» [7, с. 11]. В. Сімейко оспівує козацьку вольницю в гіперболізованому образі-символі старовинної шаблі, що героїчно карала загарбників різних мастей («турка, а чи ляха, / може, яничара?» [4, с. 17]).

В. Виходцев уміщує в збірці «Дзвони вічного добра» цикл «Козацькі люльки». В кожному з віршів козацьку тему розгорнуто в розмаїтому мотивному спектрі. Поет вдається до шевченківської традиції використовувати образ *могили* як свідка національного драматичного минулого, носія історичної пам'яті народу. Образ могили та її частотний інваріант *курган* у ліриці митця нерідко виводяться на площину одного тексту, підсилюючи його історіософський потенціал, у такий спосіб драматизуючи зображені історичні колізії: «Плуги поорали козацькі кургани […] / Народу історію теж поорали…» [6, с. 68]. Символічний образ могили формує розмаїтий метафоричний лад лірики близького до В. Виходцева за своїм світотовідчуттям і світорозумінням В. Сімейка: «Там могили незліченні / Сльозами гірко поливались…» [4, с. 20].

Історіософські візії кожного з придунайських поетів наскрізно амбівалентні. На одному їх полюсі – драматична доля народу: «Наша доленька віками / Повінчана з горем» [4, с. 19], на другому – «ієреміївське пророкування» (П. Куліш), світлий історіософський «футурологічний прогноз» (Ю. Барабаш) шевченківського засягу: «Буде жити Україна / І в піснях дзвеніти» [4, с. 19]. Асоціативна історична ретроспектива як реальність, таким чином, постає тут найперше як перспектива національного буття.

Ще одним аспектом художньої історіософії придунайських поетів бачиться розкриття реального й символічного смислу існування Буджака як органічної частини України в його історичному бутті. Так, у вірші «Дике поле» В. Виходцева перед читачем розгортається епічно розлога картина історіософської придунайської містерії: крізь гомін віків читачеві вчувається стукіт копит коней, що несуть кураями, дикими степами козаків до «сивого Істра-Дунаю» [6, с. 65]. М. Василюк будує свої історіософські візії на реаліях «малої» Батьківщини, естетизуючи її минувшину. Мистецька уява поета прагне увібрати в себе й творчо осмислити всю історію краю, дати кожному її етапові об'єктивне історіософське тлумачення. Сказане переконливо потверджує вірш «Земля, що квітне рушником», в якому постає художня рефлексія історії буджацької землі, що пролягла «поміж Дунаєм і Дністром» [7, с. 15].

У руслі заявленої теми на особливий статус претендує історіософська проблематика поетів Придунав'я, пов'язана з Дунайською Січчю як чільним осередком козацької вольниці («Ой, за Дунаєм голубим» В. Виходцева; «Ой, коню, коню – вірний побратиме!» В. Сімейка). Подібні тематичні аспекти визначають структурно-функціональні рівні тексту кожного з митців – від мікрообразів (калина, степ, лиман, Буджак) і різних видів інтертексту (шевченківські ремінісценції, цитатні фольклорно-літературні вкраплення, епіграфи тощо) й до загальної поетичної концепції автора.

У регламентованих межах статті ми змогли лише частково окреслити тематичний спектр естетичного модусу художньої історіософії придунайських поетів. Перспективними щодо подальшого

вивчення бачаться такі іманентні для неї аспекти, як національна пам'ять («ми славу козацькую / швидко забуваєм» [4, с. 19]; «Де козацьке покоління / і гетьманська слава?» [5, с. 36]), національне самоусвідомлення («Моєму народові» М. Василюка, «Українська кантата» В. Реви), національна мова як «дім буття» (М. Гайдеггер) («До питання про злиття мов» М. Василюка; «Шевченкова мова», «Ой мовонько-голубонька» Т. Кібкало), лжепатріотизм і психологія меншовартості («На сполох» М. Василюка, «Поле провидіння» В. Реви та ін.).

Отже, осмислення історії для митців придунайського краю є тим засобом, за допомогою якого вони рельєфно означили комплекс національних проблем, що є гостро актуальними для сьогодення. Питома риса індивідуального письма кожного з них надає віршам історіософської проблематики особливої експресії, органічно поєднуючи в наративній стратегії тексту глибоко ліризовану художню сповідальність та емоційний національний імператив, переведені у площину естетики. На цьому тлі заявлена методологічна парадигма наукової інтерпретації доробку поетів Придунав'я є одним із оптимальних шляхів наближення до глибинних сутностей буття, втілених у їх художньому слові.

1. Шевчук Т. С. Образ Буджака в естетичній рецепції бессарабських болгар України та Молдови / Т. С. Шевчук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Вип. 37. – С. 182-192.

2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.

3. Рева В. А. Сонети. Поеми / В. А. Рева. – Ізмаїл : СМИЛ, 2008. – 164 с.

4. Сімейко В. Й. Дунайська легенда / В. Й. Сімейко. – Ізмаїл-Кілія, 2001. – 103 с.

5. Рева В. А. Добро заволодіє світом / В. А. Рева. – Ізмаїл : СМИЛ, 2007. – 200 с.

6. Виходцев В. П. Дзвони вічного добра : поезії / В. П. Виходцев. – Ізмаїл-Кілія, 1998. – 104 с.

7. Василюк М. Д. Серце на долоні бандури / М. Д. Василюк. – Ізмаїл : СМИЛ, 2005. – 63 с.

ЖЕСТИ ТА ЇХ ВІДОБРАЖЕННЯ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ ІСТОРІЙ К. ПЕТРОВСЬКОЇ «VIELLEICHT ESTER»)

Наталя Романова
д. філол. н., доцент
Херсонський державний університет

У сучасній лінгвістиці жест розглядають у двох значеннях: прямому й переносному. У прямому значенні жест тотожний руху а) тіла, «який допомагає людині висловити думки, емоції, тощо» [5, с. 236], б) рук, «який супроводжує людську мову або замінює її» [2, с. 669], виразному руху «пальців, рук у комунікації» [1, с. 324], конвенціональному руху, який виражає певний намір [7, с. 419]. Крім того, жест асоціюється зі знаком та сигналом [2, с. 669], формулою етикету, поведінкою [7, с. 419].

Переносне значення жесту пов'язане з цілеспрямованим учинком чи поведінкою, викликаною певними намірами, як-от наприклад, жест увічливості [5, с. 236] або акцією [2, с. 669]. Отже, жест можна трактувати як складову частину невербального (емоційного) мовлення, як мову комунікації, як один із різновидів об'єктивної форми категоризації навколишнього світу, як зоровий умовний знак для передачі певного повідомлення, розпорядження, попередження, перестороги, команди і т.ін., як органічну частину культури спілкування чи невід'ємну ознаку нормальних взаємин між людьми і, врешті-решт, як засіб прояву

духовного, комунікативного потенціалу індивіда.

У корпусі історій К. Петровської «Vielleicht Ester» жести об'єктивуються словом *Für dieses vom Hören besessene Volk war die gesprochene Sprache alles. Ich gestikulierte, rief, öffnete meine Lippen, ich probierte* Sch'ma Israel*, wieder und wieder,* Sch'ma Israel*, als hätte ich noch nie gesprochen, ich schüttelte die Luft,* Sch'ma Israel*, ich wollte so sehr gehört werden, erprobte meine Zunge, meine Sprache, ich versuchte, die Geschichten zu erzählen, sie in mein fremdes Deutsch zu übertragen, ich erzählte die Geschichten, eine nach der anderen, aber ich hörte selbst nicht, was ich sagte* [6, с. 55] (тут і далі підкреслено нами: напівжирний шрифт ілюструє досліджуване явище, акцентований курсив – авторську думку. – Н. Р.); *Die Gebärdensprache wurde zu jener Zeit offiziell nicht mehr unterstützt, doch meine Verwandten beherrschten sie noch* [там само, с. 98]; словосполученням *Ich dachte immer, das Wort Gymnastik sei aus dem Wort Hymne entstanden, auf Russisch fängt beides mit G an,* Gimnastika *und* Gimn*, und ich streckte die Hände eifrig nach oben, im Versuch, die unsichtbare Hülle des Himmels zu berühren* [там само, с. 22]; *Er stürzt sich auf sein linkes Knie, auf dem Tisch liegt eine schwerre Tischdecke mit Fransen, darauf ein Korb voller Rosen* [там само, с. 68], реченням *Sprechend arbeiten wir mit den Händen, als ob unsere Rede ohne diese Begleitung nicht der Rede wert, nicht vollständig wäre. Die eine Hand aufhebend oder die andere, die Finger ineinanderfaltend, kleine Bewegungen ohne Sinn und Ziel, im Widerspruch zu sich selbst, spannen wir Ornamente in die Luft, wir, die Nachfolgerinnen, begleiteten uns gestisch, niemand verstand unsere Akkorde, nicht einmal wir selbst, wir spielten nicht mehr Klavier, langsam verlernten wir die Sprache der Hände und tasteten in die Leere* [там само, с. 66]; *Hier, hier, ich sehe sie beide, Anna drehte den Bildschirm zu mir, und ich sah zwei Death Records aus Yad Vashem* [там само, с. 107];

Співвідношення аналізованих слів, словосполучень і речень є кількісно різним. Виокремлюємо поодинокі номінації, синтаксичні конструкції та повтори. З-поміж поодиноких номінацій домінують дієслова (4) *herunternehmen, auseinanderschieben, sich umdrehen, herumgehen um* Akk., словосполучення (7) *die Hände nach oben strecken, sich auf sein Knie stürzen, die Hände entgegenstrecken D., die ausgestreckten Hände, auf und ab laufen, in die Hand* D. Akk. *drücken, krampfhafte Bewegungen machen, die Treppe rauf und runter wiegen* та ускладненні синтаксичні конструкції (3) (у зв'язку з обсягом студії приклади цих конструкцій не наводимо). При цьому дієслова є похідними, словосполучення – вільними й сталими, ускладнені синтаксичні конструкції – надфразовими єдностями.

Повтори репрезентовано двома основними частинами мови: іменниками (15) *Gestik (2), Gebärdesprache (7), Gebärden (2), Bewegung (2), Bewegungen (2)* і дієсловами (11) *gestikulieren (2), sich wenden zu* D. *(5), winken (2), hinuntergehen (3)*, словосполучення – фразеологічними одиницями *ein Zeichen setzen (2)*, що зазнають семантичного розвитку і позначають людську гідність, нескореність, індивідуальність.

Функції повтору зводимо до модифікації (підсилення) і виявлення додаткових смислів жестів у тому числі адаптація авторки-іммігрантки в іноетнічному середовищі (*gestikulieren, Gestik*), новизна і водночас результативність професійної діяльності родичів на теренах Східної і Західної Європи (*Gebärdesprache, Gebärden*), соціально-психологічні механізми особистісного розвитку (*Bewegung, Bewegungen, sich wenden*), маркер засвоєння культурних цінностей іноземцями (*winken*), переорієнтація особистості, що немає правового досвіду (*ein Zeichen setzen*).

Вільні словосполучення структуруємо за шістьма схемами: 1) дієслово + означений артикль + іменник + прийменник + прислівник *die Hände nach*

oben strecken; 2) дієслово + прийменник + присвійний займенник + іменник *sich auf sein Knie stürzen*; 3) дієслово + особовий займенник + означений артикль + іменник *ihr die Hände entgegenstrecken*; 4) означений артикль + прикметник + іменник *die ausgestreckten Hände*; 5) дієслово + особовий займенник + неозначений артикль + іменник1 + прийменник + означений артикль + іменник2 *ihnen eine Postkarte in die Hand drücken*; 6) дієслово + прикметник + іменник *krampfhafte Bewegungen machen*.

Стосовно сталих словосполучень, маємо варіанти фразеологічних одиниць, які реалізуються за двома схемами: 1) дієслово + прислівник1 + сполучник + прислівник2 *auf und ab laufen*; 2) дієслово + означений артикль + іменник + прислівник1 + сполучник + прислівник2 *die Treppe rauf und runter wiegen*.

Із наведених схем видно, що компоненти словосполучень поділяються на дві групи: облігаторні й факультативні. До облігаторних компонентів у межах вільних словосполучень належить лише іменник, факультативні компоненти являють собою такі елементи, як-от: дієслово, означений / неозначений артикль, прийменник, прислівник, присвійний / особовий займенник, прикметник. Отже, на передній план висувається предметність, усі інші характеристики, зокрема, дія, смисл, відношення між предметами, властивість, посесивність, індивідуальність та ознака перебувають на другому плані.

Фразеологічні одиниці містять обов'язково дієслово, два прислівники й сполучник, факультативно вживаються означений артикль та іменник. Очевидним є той факт, що діяння, його властивості й логіко-семантичні зв'язки є більш актуальними, ніж смисл і предметність.

Трапляються і контексти з уявними жестами *Nur ein einziges Mal habe ich ein Foto von Ljolja gesehen, wie sie sich an einem schmalen, funkelnden Fluss übers Wasser beugt, als ob sie sich in eine nicht ganz klare Bewegung begeben hätte, graziös und ungeschickt zugleich, und die Lichtflecken der Sonne, die auf der Wasserfläche spielten, so erinnere ich mich, schienen nicht nur sie blenden, sondern auch mich* [6, с. 201].

Тут зворотне дієслово *sich beugen* підкреслює естетику природного руху тіла на тлі амбівалентної естетичної оцінки *graziös und ungeschickt zugleich*. Поява амбівалентної естетичної оцінки зумовлена класифікацією географічних об'єктів: *Fluss, Wasser* і космічних: *Sonne*. Кожний із цих об'єктів має певні класифікатори, наприклад, *Fluss* характеризується просторовими параметрами *schmal* та інтенсивністю руху *funkelnd, Wasser* апелює до виміру, лінії, межі *Wasserfläche*, що відділяє воду від інших рідин і мінералів та імпліцитно до метафори *spielten, Sonne* співвідносне з променистою енергією і сукупністю форм останньої *Lichtflecken*, метафорою *spielten*, а також властивостями світла *blenden*.

Із наведеними класифікаторами корелює якість руху людини *nicht ganz klare Bewegung*. Звертаємо увагу й на той факт, що людина «схильна бачити те, що вона хоче бачити», вибираючи із маси інформації «саме такі факти, які підтверджують її попередні уявлення, і не хоче звертати увагу на ті з них, що проблематизують та ускладнюють ці уявлення» [3, с. 39]. І хоча історії Каті Петровської ґрунтуються на архівних даних, родовій та культурній пам'яті [4, с. 219-224], їхні персонажі творчо переосмислені, художньо зображені, символічно забарвлені.

Проведений аналіз дає змогу виділити три соматичних різновиди жестів: 1) жести рук / руки; 2) жести тіла; 3) жести ніг. Жести рук ілюструють емоційне вербальне мовлення, утілюють мову людей із вадами слуху, виокремлюють людину як біологічну істоту з-поміж інших представників тваринного світу, слугують дієвим механізмом пересування речей у просторі, є невід'ємною частиною етикету та емоційним механізмом прояву духовності. Функції жестів однієї руки суттєво обмежені й мають більшою мірою статичний характер, тобто тотожні фізичному механізму опори для верхньої

частини тіла, зокрема голови. Жести тіла маніфестують відкритість і готовність мовця до емоційно забарвленого спілкування з іншими людьми та інформують про фізичний стан людини. Жести ніг відповідають засобу самостійного пересування у просторі.

Таким чином, жести в сучасній німецькій мові реалізуються у прямому значенні: різні рухи рук / -и, тіла, ніг, трьома типами лінгвістичних засобів: словом, словосполученням та реченням. Слово номінує феномен, словосполучення характеризує, а речення описує, відповідно. Вираження жестів корелює із лінгвістичним контекстом або стилістичним. При цьому стилістичний контекст є тлом для дії лінгвістичного контексту. Виокремлено реальні контексти й уявні. Для реальних контекстів характерна експліцитна форма вираження жестів, для уявних – переважно імпліцитна. Багатоплановість і багатогранність досліджуваної теми зумовлює перспективу для когнітивно-дискурсивних розвідок, культурологічних, історично-порівняльних.

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Новий тлумачний словник української мови: У трьох томах / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – К. : Аконіт, 2003. – Т. 1 : А–К. – 928 с.
3. Приходько Г. І. Категоризація оцінки в контексті зміни лінгвістичних парадигм / Г. І. Приходько. – Запоріжжя : Кругозір, 2016. – 200 с.
4. Рихло П. Нетлінне дерево роду / П. Рихло // Петровська К. Мабуть Естер; [пер. з нім. Ю. Прохаська]. – Чернівці : Книги – XXI, 2015. – С. 217–224.
5. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – Х. : Ранок, 2008. – 688 с.
6. Petrowskaja K. Vielleicht Ester / K. Petrowskaja. – Berlin : Suhrkamp, 2015. – 288 S.
7. WAHRIG. Wörterbuch der deutschen Sprache / [von R. Wahrig-Burfeind]. – München : dtv, 2012. – 1152 S.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАГІСТРАНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Світлана Рябушко
к.пед.н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Нині однією з актуальних проблем освітньої галузі є формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у здобувачів вищої освіти мовних спеціальностей закладів вищої освіти, оскільки зміни, які відбуваються в зазначеній галузі свідчать про позитивну динаміку інтеграції України в європейський освітній простір, партнерську співпрацю й конкурентоспроможність фахівців на світовому рівні.

Як стверджують науковці (Волкова Н., Ніколаєва С., Тарнопольський О., Черниш В. та ін.), професійно орієнтована компетенція вчителя іноземної мови – одна із основних цілей навчання у закладі вищої освіти.

До структури компетенції вчителя іноземної мови входять такі компоненти: по-перше, загальні компетенції, зокрема: загальнонаукові, соціально-особистісні й інструментальні; по-друге, професійні компетенції, як-от: україномовна комунікативна, філологічна, психолого-педагогічна та методична; по-третє, професійна іншомовна комунікативна компетенція, що розглядається як знання, навички, вміння, здатності використовувати знання, навички та вміння у професійній діяльності вчителя [2, с. 85]. Тобто іншомовна професійно орієнтована

комунікативна компетенція вчителя визначається здатністю педагога адекватно до ситуації спілкування (у різноманітних професійних сферах і ситуаціях) успішно організовувати свою іншомовну мовленнєву діяльність (у письмовій та усній формах) [1, с. 105].

Тож, для успішного формування у магістрантів мовних спеціальностей професійної компетенції необхідно ознайомити їх з різними методами і прийомами навчання іноземних мов. На наш погляд, вивчення дисципліни «Методика викладання філологічних дисциплін у закладах вищої освіти» буде сприяти формуванню у здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» зазначеної компетенції [3, с. 10].

На вивчення цієї дисципліни за навчальним планом відводиться: лекцій –14 годин, семінарських занять – 16 годин і лабораторних занять – 8 годин. Розподіл годин за темами наводимо нижче в таблиці (див. Таблицю 1).

Таблиця 1

Зміст дисципліни «Методика викладання філологічних дисциплін у закладах вищої освіти»

№ з/п	Назва теми	Кількість годин			
		лекції	**семінар-ські**	**лаборато-рні**	**самостій-на робота**
1.	Мовна освіта в європейському контексті	2			8
2.	Система навчання іноземних мов магістрантів мовних спеціальностей		2		10
3.	Методика формування іншомовної лінгвістичної компетенції магістрантів мовних спеціальностей	2	2		16
4.	Методика формування іншомовної мовленнєвої компетенції магістрантів мовних спеціальностей	2	4		20
5.	Методика формування соціокультурної компетенції у магістрантів мовних спеціальностей	2	2	2	8
6.	Методика формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у магістрантів мовних спеціальностей	2	2	2	10
7.	Інтегроване навчання іноземних мов у мовному закладі вищої освіти	2	2	2	8
8.	Типи практичних занять та особливості їх планування в умовах інтегрованого навчання іноземних мов у мовному закладі вищої освіти	2	2	2	20
	Всього	***14***	***16***	***8***	***100***

Формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у магістрантів мовних спеціальностей буде ефективним, якщо системно залучати до навчального процесу певні системи вправ, а саме: для навчання професійно

орієнтованого говоріння (монологічне / діалогічне / полілогічне мовлення), для навчання професійно орієнтованого аудіювання / читання / письма. Як приклад, пропонуємо деякі типові завдання, що є ефективними, на наш погляд, для формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр»: аналіз професійно значущої інформації з метою організації на її основі дискусії; виділення комунікативних умінь, необхідних для здійснення ефективної комунікації у професійно значущих сферах спілкування; обмін професійним досвідом з колегами у контексті питань, що пропонуються для обговорення; робота в режимі «мозкового штурму» на основі «лотереї коротких виступів»; обговорення з колегами «за» і «проти» у випадку необхідності ухвалення рішень; прогнозування варіантів мовленнєвої поведінки учасників у ситуаціях професійного міжкультурного спілкування різних рівнів формальності (рольове / ділове програвання на основі відповідних опор); зіставний аналіз подій у професійній сфері в англомовному середовищі з подібними подіями в Україні з подальшим обговоренням принципових відмінностей в інтересах учителів, способах розповсюдження професійно значущої інформації [4, с. 95].

Вищезазначені системи вправ не лише спрямовані на формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції вчителя, але й демонструють його вміння: проектувальні, адаптаційні, організаційні, мотиваційні, комунікативні, дослідницькі та контролюючі [5, с. 52], [6, с. 228]

Таким чином, проведена нами робота з проблеми дослідження свідчить, що зміни в підходах до навчання магістрантів є значними, але подальшого вивчення потребує питання щодо сучасних форм організації вербальної професійно орієнтованої комунікації.

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація / Н.П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / О.Б. Бігич, Н.Ф. Бориско, Г.Е. Борецька та ін. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
4. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Видавництво ДУЕП, 2005. – 248 с.
5. Черниш В.В. Європейський досвід підготовки вчителя іноземної мови. Посібник / В.В. Черниш // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – Вип. 1 / 2008. – К. : Ленвіт, 2008. – 64 с.
6. Hamer J. The Practice of English Language Teaching (with DVD) / J. Hamer. – Essex : Pearson Longman, 2007. – 448 p.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Олена Салі
аспірантка кафедри загальної педагогіки,
дошкільної, початкової та спеціальної освіти
Ізмаїльського державного гуманітарного університету,
Науковий керівник – проф. Князян М.О.

Актуальною проблемою сучасної української освіти є озброєння студентів способами добування та переробки наукової інформації шляхом самостійної дослідницької діяльності. Таке завдання вимагає цілеспрямованого формування дослідницької компетентності студентів в умовах вищих навчальних закладів. Під

дослідницької компетентністю розуміється інтегральна характеристика особистості того, хто навчається, що виявляється в готовності зайняти активну дослідницьку позицію по відношенню до своєї діяльності і себе як її суб'єкту, самостійно і творчо вирішувати дослідницькі завдання на основі наявних знань і умінь [6, с. 451]. Формування компетентності, в тому числі і дослідницької, має розглядатися як єдиний і цілісний освітній результат, який стосується як змістовного компоненту освітнього процесу, так і процесуального – методи, організаційні форми і засоби навчання. Формування дослідницької компетентності студентів – це є складний, системний і тривалий процес, реалізація якого багато в чому визначається його організацією. А. В. Леонтович довів важливість постійного, систематичного включення учнів у пошукову роботу, їх участі в різноманітних формах дослідницької діяльності [4].

Розглянемо умови, що сприяють формуванню дослідницької компетентності. Першою і необхідною умовою ми вважаємо створення особистісно-діяльнісної ситуації, в яку студенти повинні бути включені як активні учасники з вирішення особистісно значущих проблем, виконання дослідницьких завдань і проектів. В цій ситуації студенти оволодівають комплексом пізнавальних, дослідних, загальнонавчальних, практичних, оціночних, прогностичних умінь, а також основами взаємодії один з одним, рефлексією своєї діяльності. Другу педагогічну умову ми бачимо у встановленні відносини співпраці, співтворчості в процесі дослідницької діяльності. Це можливо при реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин, що ґрунтуються на прийнятті студентами один одного як цінності і припускають орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів.

Наступна умова пов'язана з мотивацією студентів у навчально-дослідницькій діяльності. Підкреслимо, що А. Н. Поддьяков сформулював мотиваційні основи дослідницької поведінки: потреба в нових враженнях і знаннях; практичні мотиви, пов'язані з досягненням конкретного відчутного результату; навчальні мотиви, пов'язані із спрямованістю суб'єкта не на вирішення пізнавальних або конкретних практичних проблем, а на придбання досвіду. Автор називає і фактори, що викликають дослідницьку поведінку, – це є суб'єктивна невизначеність, складність об'єкта, суперечливість інформації [1, с. 188].

Педагог у процесі впровадження дослідницької діяльності у навчально-виховний процес виступає як організатор її форми і умов, завдяки яким у студента формується внутрішня мотивація підходити до будь-якої ситуації, що виникає перед ним у науковій або життєвій діяльності, з дослідницької, творчої позиції. Як тільки вчитель «зачепить» сферу інтересів студента, він зможе пробитися через броню відчуженості та байдужості, викликати просте, природне здивування перед фактом або теоретичним висновком, відкрити перед студентом певну галузь знань як джерело інтересу. Більш того, саме пробудження інтересу хоча б до частини навчального матеріалу уможливлює активацію стійкої мотивації до процесу навчання як такого. Тому однією з головних проблем у розвитку дослідницьких компетенцій є вирішення проблеми пізнавального інтересу студентів. Особлива роль при формуванні дослідницької компетентності належить самостійній роботі. Виходячи з того, що самостійність є характеристикою діяльності, то вона сприяє застосуванню отриманого раніше досвіду в нових умовах і ситуаціях. Окреслену умову формування дослідницької компетентності ми пов'язуємо з посиленням самостійності навчальної діяльності студентів; наголосимо на тому, що вона віддзеркалюється в здатності студентів незалежно від інших діяти в процесі групової або індивідуальної роботи. Посилення самостійної навчальної

діяльності студентів на сучасному етапі розвитку педагогіки може знаходити вираження у самостійному пошуку інформації, виконанні завдань будь-якої складності, в постановці і вирішенні проблем і т. д.

Перераховані вище умови, на думку ряду вчених-дослідників, сприяють формуванню дослідницької компетентності студентів. Таким чином, у процесі навчання необхідно звертати увагу в першу чергу на технології, при яких школярі ідентифікують себе з навчальним матеріалом, включаються в досліджувану ситуацію, прагнуть до активних дій, переживають стан успіху і відповідно мотивують свою поведінку. Всім цим вимогам, на наш погляд, найбільшою мірою відповідає інтерактивне навчання, в якому студент у більшій мірі виступає суб'єктом діяльності, ніж при пасивному навчанні, вступає в діалог з викладачем, активно бере участь в пізнавальному процесі, виконуючи завдання творчого, пошукового, проблемного характеру.

Інтерактивне навчання дозволяє успішно сформувати у студентів:

- здатність адаптуватися в групі у різних ситуаціях;
- вміння встановлювати особисті контакти, обмінюватися інформацією;
- готовність висувати і формулювати ідеї, проекти;
- здатність визначати проблему і підбирати адекватні методи, форми і прийоми для її рішення;
- навички задавати питання до фактів і відшукувати причини явищ;
- вміння працювати з різними джерелами інформації;
- готовність приймати нестандартні рішення;
- здатність чітко і переконливо викладати свої думки;
- вміння ефективно управляти своєю діяльністю і часом.

Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем. З об'єкта впливу студент стає суб'єктом взаємодії, він сам бере активну участь у процесі навчання, діючи за своїм індивідуальним маршрутом.

Інтерактивні освітні технології, котрі використовуються у навчанні, передбачають відмову від звичної логіки освітнього процесу, а саме перехід від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через використання у різних ситуаціях.

Вчені, Л. Н. Вавилова, Т. С. Паніна виокремлюють такі загальні результати і позитивні ефекти інтерактивного навчання:

1. *Інтерактивні методи* навчання дозволяють посилити процес розуміння, засвоєння і творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність цих методів забезпечується за рахунок більш активного включення студентів у процес безпосереднього («тут і тепер») використання знань. Якщо інтерактивні форми і методи навчання застосовуються регулярно, то у студентів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх помилитися і висловити неправильне припущення.

2. *Інтерактивне навчання* актуалізує мотивацію, забезпечує залучення студентів до обговорення проблемних рішень, дає емоційний поштовх до їхньої пізнавальної активності, відповідно, процес навчання набуває більш осмислений та логічний характер.

3. *Навчання за допомогою інтерактивних технологій* формує здатність мислити креативно, по-своєму бачити проблемну ситуацію та виходи з неї; обґрунтовувати свої позиції, свої життєві цінності; розвиває такі риси, як уміння вислуховувати іншу точку зору, вміння співпрацювати, вступати в партнерське спілкування, виявляючи при цьому толерантність і доброзичливість по відношенню до своїх опонентів.

4. *Інтерактивне навчання* дозволяє здійснити перенесення способів організації діяльності, отримати новий досвід її організації, спілкування. Інтерактивна

діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності і комунікації, а й розкриття нових можливостей студентів, така діяльність є необхідною умовою для становлення та вдосконалення компетентностей через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної та колективної діяльності для накопичення досвіду, усвідомлення і прийняття цінностей [5].

Розглянемо трактування інтерактивного навчання в педагогічній літературі. Так, М. В. Кларін вважає інтерактивне навчання інструментом освоєння нового досвіду і визначає його як навчання, засноване на прямій взаємодії учнів з навчальним оточенням. Причому, навчальне оточення, або навчальне середовище, виступає як реальність, у якій студенти знаходять для себе галузь освоєного досвіду, при цьому досвід студента служить центральним джерелом навчального пізнання [3, с. 13]. Л. К. Гейхман розуміє інтерактивне навчання як таке, котре пов'язане з виділенням сутнісних характеристик взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, що виявляються в процесі спільної діяльності [2, с. 145]. А. Ю. Прилепо інтерактивне навчання визначає як спосіб пізнання, здійснюваний у формах спільної діяльності студентів: всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з вирішення проблем [7, с. 14].

Результатом інтерактивного навчання для конкретного студента є досвід активної інтеріоризації навчального змісту у взаємодії з навчальним оточенням, розвиток особистісної рефлексії, освоєння нового досвіду навчальної взаємодії, переживань, навичок спілкування та співтворчості у групі, вмінь аналізу і самоаналізу в процесі групової рефлексії, нестандартного ставлення до організації освітнього процесу, формування мотиваційної готовності до придбання дослідницького досвіду як у навчальних, так і в позанавчальних ситуаціях. Окреслене і є умовами формування інтерактивної компетентності. Таким чином, інтерактивне навчання може розглядатися як один із способів формування дослідницької компетентності студентів на всіх етапах професійної освіти.

1. Бєляєв Ю. І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету / Ю. І. Бєляєв, Н. М. Стеценко // Педагогічний альманах, 2010. – Випуск 6. – С. 188-191

2. Гейхман Л. К. Інтерактивне навчання спілкуванню. Підхід і модель / Л. К. Гейхман. – Перм: Вид-во Пермського державного університету, 2002. – 260 с.

3. Кларін М. В. Інтерактивне навчання – інструмент освоєння нового досвіду / М. В. Кларін // Педагогіка, 2000. – № 7. – С. 12-18.

4. Леонтович А. В. Сучасні трактування обдарованості і організація дослідницької роботи з дітьми в сфері додаткової освіти / А. В. Леонтович // Додаткова освіта, 2002. – № 9. – С. 13-17.

5. Паніна Т. С. Сучасні способи активізації навчання: навчальний посібник / Т. С. Паніна, Л. Н. Вавилова; під ред. Т. С. Паніної. – 4-е вид. – М.: Видавничий центр «Академія», 2008. – 176 с.

6. Рассказова Ж. В. До питання про сутність дослідницької компетентності старшокласників загальноосвітньої школи / Ж. В. Рассказова // Молодий вчений. – 2012. – № 4. – С. 450-452.

7. Ступіна С. Б. Технології інтерактивного навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник / С. Б. Ступіна. – Саратов: Видавничий центр «Наука». – 2009. – 52 с.

THE ROLE OF NATIONAL AND SOCIAL FACTORS IN THE TOPONYMIC STRUCTURE OF A LITERARY TEXT

Світлана Слободяк
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

The toponyms of a literary text are multifunctional. The main function of both real and fictitious toponyms is to localize the site. But in the text of a work of fiction they can perform a number of other functions. One of these functions is a sociological function. The sociological function of toponyms in a literary text is manifested in indicating the nationality or social status of a literary character. The purpose of this article is to analyze the realization of national and social potential of toponyms in different genre-thematic varieties of the 20th century English novel.

The factor of nationality is particularly felt in the works of political orientation, where the representatives of opposing political camps, as a rule, belong to different national groups. For example, the novel "The Quiet American" has two main characters: Pyle, an American, and Fowler, an Englishman. Accordingly, we observe two clearly marked toponymic lines: American (the United States, Long Island, Washington, Empire State Building, Grand Canyon, etc.) and English (England, London, Westminster, Piccadilly, Cheddar Gorge, etc.). The author does not specify the nationality of his characters anywhere. This function is performed by the toponyms presented either in the storyteller's narrative or in the speech of the characters themselves. The first example bellow illustrates the storyteller's narrative, in which the use of the toponym characterizes the national identity of Pyle :

*Democracy was another subject of his, and he had pronounced aggravating views on what **the United States** was doing for the world [1, p. 24].*

The second example demonstrates the use of the toponym in the speech of the character, Fowler, who is an Englishman:

«You don't know what I'm escaping from. It's not from the war. That's no concern of mine. I'm not involved».

«You will all be. One day».

«Not me». […]

«One day something will happen. You will take a side».

*«No, I'm going back to **England**» [1, p. 163].*

In the novel "The Second Lady" such powerful countries as the USA and the USSR happen to be in the confrontation. Such plot leads to the use of appropriate toponymic vocabulary when describing the characters representing these countries. Guy Parker is a citizen of the USA and all his activities are connected with this country:

*When he returned to **the United States**, the Vietnam War had worsened and the protest movement was at its height. Some long-dormant activist sense in him was nudged, and automatically he made his way to **San Francisco** and joined an organization of the peace movement. […] By the time the war ended, Parker found himself in **Chicago** and in need of a job [2, p. 12].*

Ivan Petrov represents the USSR and the description of this character is full of appropriate toponyms:

*General Ivan Petrov and his entourage were on a whirlwind tour of some of the major cities of **the U.S.S.R.** […] He was in **Kiev**, below **Moscow** on **the River Dnieper**, **Russia's** oldest and third largest metropolis [2, p. 23].*

In military novels, the national component of the sociological function is manifested in the predominance of toponyms which indicate the geographic objects of the territory where military events occur. In the novel "The Sea Eagle" the action takes place on the Greek island of Crete; accordingly, in this work there are many Greek toponyms:

*The soil was white tertiary like **the Messara**. The village of **Lyttus** was almost*

*solid stone, and none of the houses were mud. They were whitewashed, which was not common in **Crete** [3, p. 129].*

The place of action in the novel «A Farewell to Arms!» is Italy; so, toponyms of Italian origin are in abundance here:

«There will be no more offensive now that the snow has come», I said.

*«Certainly not», said the major. You should go on leave. You should go to **Rome**, **Naples**, **Cicily** –*

*«He should visit **Amalfi**», said the lieutenant. «I will write you cards to my family in **Amalfi.** They will love you like a son».*

*«He should go to **Palermo**».*

*«He ought to go to **Capri**».*

*«I would like you to see **Abruzzi** and visit my family at **Capracotta**», said the priest [4, p. 35].*

The toponymic emphasis on the social status of the characters is clearly perceived in the novels about the artist. A man of art, as a rule, lives somewhere in Chelsea or Bloomsbury, the areas of London where writers and artists usually live:

*Elizabeth abandoned her Hampstead boarding-house and found a large room which did as a studio, in **Bloomsbury** [5, p. 190];*

*George and Elizabeth took a flat in **Chelsea**, and within three months Elizabeth was just as 'enlightened' as before and fuller of 'freedom' than ever [5, p. 41].*

Meetings are often appointed in bohemian places, like the Tate Art Gallery in London, where works of English and contemporary foreign artists and sculptors are exhibited:

*[…] eleven o'clock at the **Tate**. We'll talk it out [6, p. 45].*

Money is earned through the sale of art objects at auction, for example, at the Sotheby's auction in Bond Street in London:

*The collected edition of his works is in thirty-seven volumes and the last set that came up at **Sotheby's** sold for seventy-eight pounds [7, p. 47].*

In the novels of business the weighty social position of businessmen is also reinforced toponymically. A businessman, as a wealthy person, always lives in a respectable district or in a prestigious street, which is always clear from the context:

*Also in **Bloomfield Hills**, ten minutes from the GM president's house, as a Lincoln Continental glides, an executive vice-president of Ford was preparing to leave for Detroit Metropolitan Airport [8, p. 4].*

*Cowperwood's father […] fell heir to the place vacated by the promoted teller, at the, to him, munificent salary of thirty-five hundred dollars a year. At once he decided […] to remove his family from 21 Buttonwood Street to **124 New Market Street**, a much better neighborhood, where there was a nice brick house of three stories in height as opposed to their present two-storied domicile [9, p. 25].*

The place of work of a businessman is always the business center of the city, which is also underlined contextually:

*And once the change was made Cowperwood was convinced that this new work was more suited to him in every way – as easy and more profitable, of course. In the first place, the firm of Tighe & Co., unlike that of Waterman & Co., was located in a handsome green-grey stone building at **66 South Third Street**, in what was then, and for a number of years afterward, the heart of the financial district [9, p. 58].*

A businessman often travels on business visiting different cities, states or countries:

*His operations in the purchase of cattle in **Virginia**, **Ohio**, and other States were vast, amounting, in fact, to an entire monopoly of the business of supplying beef to Eastern cities [9, p. 33].*

During such trips a businessman has an excellent opportunity to get acquainted with local sights, to visit galleries, museums, theaters. But often the range of his interests is limited to a good dinner in a fashionable restaurant located in the business part of the city:

«I suppose you go to Chicago and New York right along, Mr. Babbitt», she prodded.

«Well, I get to Chicago fairly often».

«It must be fairly interesting. I suppose you take in all the theatres».

*«Well, to tell the truth, Mrs. Overbrook, thing that hits me best is a great beefsteak at a Dutch restaurant in **the Loop**» [10, p. 227].*

If the merits of a businessman are great, then the exclusivity of his social status is preserved even after his death in an elite cemetery:

*The Hamilton funeral firm was de rigueur for top echelon auto men who, rank conscious to the end, passed through, en route to exclusive **Woodlawn Cemetery**, sometimes known as **«Executive Valhalla»** [8, p, 5].*

Thus, the sociological function of toponyms manifests itself differently in different genre-thematic varieties of the English novel. In political and military novels, the factor of nationality is more significant, whereas in novels about the artist and business novels the social aspect of the sociological function is more vividly manifested. The study shows that poetic toponyms potentially contain additional social or national characteristics, as components of the sociological function, which must be taken into account when analyzing a literary work.

1. Greene G. The Quiet American / G. Greene. – Penguin Classics, 2004. – 180 p.
2. Wallace I. The Second Lady / I. Wallace. – New York, 1981. – 341 p.
3. Aldridge J. The Sea Eagle / J. Aldridge. –K., 1973. – 280 p.
4. Hemingway E. A Farewell to Arms / E. Hemingway. – Everyman's Library, 1993. – 320 p.
5. Aldington R. Death of a Hero / R. Aldington. – M., 1958. – 443 p.
6. Galsworthy J. A Modern Comedy: The White Monkey / J. Galsworthy. – Dodo Press, 2008. – 308 p.
7. Maugham W. S. Cakes and Ale: or The Skeleton in the Cupboard / W. S. Maugham. – M., 1980. – 237 p.
8. Hailey A. Wheels / A. Hailey. – New York, 1971. – 374 p.
9. Dreiser Th. The Financier / Th. Dreiser. – M., 1964. – 522 p.
10. Lewis S. Babbitt / S. Lewis. – M., 1962. – 454 p.

ФОЛЬКЛОРНО-МІФОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ЕСТЕТИКИ Й ПОЕТИКИ ЛІРИКИ МИТЦІВ ПРИДУНАВ'Я

Алла Соколова
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У сучасній гуманітаристиці відчутно пожвавився інтерес дослідників до міфу як надчасової структури, унікального феномену свідомості й духовної культури народу. Помітними є і їх намагання «термінологічно уточнити тлумачення дефініції «міф» у новій естетичній ситуації» [1, с. 145]. Закономірно, що увага літературознавців фокусується на проблемах творчих взаємин міфу з фольклором і літературою та питаннях фольклорно-міфологічного підґрунтя художнього мислення того чи того митця.

Цей актуальний для літературознавства напрям засвідчують праці таких відомих науковців, як В. Давидюк, О. Забужко, І. Зварич, А. Нямцу, Я. Поліщук, Л. Скупейко й ін. У них висвітлюються різноманітні аспекти становлення й розвитку міфотворчості письменника, розкриваються проблеми фольклорного міфологізму в художній літературі. Учені прагнуть збагнути міф, фольклор та літературу не стільки в їх історико-генетичній послідовності, скільки в органічній типологічній єдності, потрактовуючи міф як своєрідний «генетичний код» художнього мислення схильних до міфотворчості митців.

Саме до такого типу поетів належить когорта придунайських авторів (Михайла Василюка, Валерія Виходцева, Таміли Кібкало, Володимира Реви та ін.). Їх творчість засвідчила індивідуальну

самобутність, зумовлену насамперед глибинним національним підґрунтям. Образно ж метафоричний лад віршів визначило фольклорно-міфологічне ядро як осереддя авторської картини світу. Слід зауважити, що лірика, яку репрезентують поети Українського Придунав'я, «з'явившись на літературному виднокрузі останніми десятиліттями минулого століття, стала свого роду візитівкою культури придунайського краю в загальнонаціональному духовному просторі» [2, с. 60].

Художня палітра «ліричного грона поетів» (Г. Райбедюк) характеризується ґрунтовним опертям на фольклор як джерело історичної та філософсько-культурної пам'яті народу. Фольклорно-міфологічні знаки виступають не просто інкрустаціями поетичних текстів, а формують неповторний культурний простір, оприявнюючи органічний зв'язок самобутніх авторських думок та почувань із народнопоетичною традицією.

Іманентний статус фольклорно-міфологічних ресурсів поетики митців Придунав'я, а також недослідженість їх лірики в означеному аспекті засвідчує актуальність порушеної проблеми. Мета нашої розвідки – аналіз специфіки фольклорно-міфологічних джерел структурування авторського тексту найбільш знакових поетів. Основний дослідницький інтерес зосереджуємо на з'ясуванні естетичної функції творчо ретрансльованих традиційних міфологем у ліричному наративі М. Василюка й Т. Кібкало.

Особливими емоційними тональностями сповнені вірші М. Василюка («Заповітне», «Бандурі», «Придунай», «Земля, що квітне рушником», «Ніч на Дунаї»). В них рельєфно прочитуються біографічні реалії поета, вчуваються його інтенції, невідривні від просвітленого ніжною любов'ю ставлення до рідного краю: «Поміж Дунаєм і Дністром / До моря горнеться степами / Земля, прозвана Буджаком / Турецькомовними вустами…» [3, с. 15].

Міфологічну функцію в художньому мисленні М. Василюка безпосередньо отримали топоси, в яких максимально закладені автором народні вірування, впізнаванні атрибути етнографії, фольклору. Так, структура вірша «Ніч на Дунаї» має фольклорну основу, являє собою химерне переплетення реального та міфологічного: «Чи водяник? Чи перелесник? / Чи каламутить воду сом? / А може на купальські свята, / Щоб в пісні вічно не тужить, / Прийшли з віночками дівчата / При місяцю поворожить?» [3, с. 16]. Семантичний спектр ліричної образності кореспондується з фольклорно-міфологічною моделлю репрезентації, визначаючи один із важливих структурно-функціональних рівнів тексту як іманентну ознаку стилю М. Василюка.

В авторській картині світу митця особливо важливу роль відіграє фольклорно-міфологічний образ вогню як символу очисної субстанції, що «за народними уявленнями є найвеличнішим даром сонця-неба (заразом з водою, землею, повітрям), принесений людям сином могутнього бога Сварога – Сварожичем» [4, с. 83]. Мистецька трансформація міфообразу вогню (та його інваріантів) у художньому просторі лірики М. Василюка представлена різноманітними метафоричними структурами, що формують поліасоціативний обшир міфомислення поета: «пісняревого серця палкого» [3, с. 10]; «гнівом палаєш – у тому вогневі» [3, с. 11]; «б'ють навхрест вогнем» [3, с. 11] та ін.

Із символічним образом іскри-вогню М. Василюк асоціює власний життєвий шлях: «Дні, як гроші розмінював марно, / А в душі тліла іскра свята…» [3, с. 14]. Водночас міфообраз вогню набуває в авторському осмисленні й ословленні глибоко метафізичної сутності. Для нього вогонь не просто стає життєдайним джерелом, а чимось вагомішим, що функціонує на рівні духовної субстанції: «Може, ще той вогонь розгориться, / І мені пощасливіє знов / Біля рідної ватри погріться…» [3, с. 14].

Міфологема вогню в авторському тексті М. Василюка є виявом важливих для нього художніх смислів, сутнісним маркером творчого профілю. Образно-символічний ряд міфологеми вогню в його віршах має чимало інших інваріантів, котрі, функціонуючи в найрізноманітніших мікросюжетах, є промовистими для розуміння художньої аксіології поета, його емоційного творчого темпераменту («вогонь», «сполохи», «блискавки», «ватра»): «Ніби той, що знайшов серед лісу / Давню ватру згасаючих мрій» [3, с. 14].

Важливим смисловим кодом міфологеми вогню виступає в ліриці М. Василюка символ жертовності, офірного служіння ідеї державності України, невтримного прагнення свободи й боротьби за незалежність. Цей наскрізний ідейний пафос увиразнюється міфологічним інтертекстом, в якому латентно присутня віталістична природа образу вогню, що функціонує як архетипний: «Опам'ятайсь, Титане-Прометею!.. / Збудись, устань! / Рятуй свою Гілею! / Ти ж – Прометей, а не Лаоокон» [3, с. 23].

Міфологізація поетичного вислову виявляється в активному використанні М. Василюком символів, занурених в українську національну ментальність. Це і культ астральної тріади – Місяця, Сонця, Зорі, й поетизація фольклорно закріпленого гідроніма Дунай, й фольклорний колорит, на фоні якого розгортаються ліричні сюжети: «Дунай широкий і глибокий, / Води невпинна нестримна течія, / Синіють верби на два боки / І мріє пісня солов'я» [3, с. 16].

У «Тополиній казці» фольклорна основа настільки активна, що постає як своєрідний кодекс уявлень про природу й світ. Поет апелює до архетипу тополі як уособлення дівочої долі: «Де даль степів мальована, / Одним-одна схвильована, / Немов дівча на ніженьці, / Тополя при доріженьці» [3, с. 52]. Образ тополі зберігає в собі міфологічні погляди на перевтілення дівчини в дерево, що активно підтримується народнопоетичною традицією. Тут М. Василюк демонструє майстерну здатність автентично сконструювати архаїчний текст на рівні архітекстуальності. У вірші-баладі маємо алюзію на міфологічний сюжет, за яким тополя не піддалася буйному вітру: «Ой, вітре, вітре, не тулись, / Од мого віття відвернись, – / Я промінь сонячний люблю, / Його листочками ловлю» [3, с. 53].

У народноміфологічній концепції вітер є істотою демонічною. Тож, не дивно, що саме на Півдні, за спостереженнями міфологів, «вітер уявлявся сердитим старцем, який живе за морем» [4, с. 78]. Як бачимо, М. Василюк активно використав образ демонічного персонажа із художньо-зображальною метою, що, своєю чергою, оживлює оповідь, надає їй водночас і природності, й ще більшої чарівності: «Хоч як Буй-вітрові кортить, / Та нас йому не розлучить! / Любов струмує поміж нас, / Не спалять ні вогні, ні час!» [3, с. 54].

Отже, М. Василюк оригінально трансформував у своїй поезії фольклорно-міфологічну образність, що оприявнила широкий спектр філософських, морально-етичних та естетичних проблем.

Фольклорно-міфологічна закоріненість характеризує специфіку поетики й Т. Кібкало, лірика якої вирізняється з-поміж творів інших придунайських авторів задушевною сповідальністю. Тому її вірші за своїми тональностями близько межують із фольклорними текстами. Тематичний спектр лірики поетеси формує непідробна любов до рідного краю, що становить смислове осереддя всієї її творчості: «Люби і знай свій рідний край, / Буджацький степ, ріку Дунай, / сріблясто-голубі лимани, / осінні вранішні тумани…» [5, с. 12].

Тексти Т. Кібкало марковані розмаїтими тропеїчними сполуками («гаїв смарагдовий розмай»), влучними колоративами («сріблясто-голубі лимани»), в яких угадуються локуси Придунав'я. Використовуючи ресурси фольклорної традиції, вона антропоморфізує звуки, музику, надаючи їм виразних емоційних характеристик: «Квітує весела весна на Дунаї, / у вербах зелених зозуля кує, / а

сонце сміється, і сміх його ллється / на квіти, на трави, на серце моє...» [5, с. 9].

У ліриці Т. Кібкало звучать фольклорні мотиви. Палка любов до народної пісні закладена у жанровій природі її віршів, більшість із яких має фольклорну специфіку. Так, у стилі народних плачів-голосінь поетеса передає стан стурбованості за майбутнє української мови: «Ой мовонько-голубонько, / сизокрила пташко, / в'єшся-б'єшся в сільцях ловця. / Як на серці важко» [6, с. 11]. Такий художній прийом вказує на первісне походження міфів-плачів, які ще в давнину були специфічними словесними формулами, наділеними магічною силою впливу на людину.

Т. Кібкало майстерно послуговується фольклорним інструментарієм, активно використовуючи архетипний образ долі («мене доля запитала…», «мені доля усміхнулась…»), флористичну й орнітоморфну символіку («червона калино…», «зелена осока», «тополі в чистім полі», «верби зелені», «білі вишні», «змовкла пісня солов'я»). Широкий спектр цих художніх засобів постає фольклорним арсеналом моделювання світу природи Українського Придунав'я.

Народнопісенне, казкове походження у віршах Т. Кібкало для дітей мають образи птахів: солов'я, голуба, журавля, зозулі, півника, гусей, диво-птиці тощо. Вагому естетичну функцію виконують тут постійні (фольклорні) епітети: «білі гуси»,», «голуб молоденький», «зелений коник» і под. Таке багатство конотативної лексики, яка пронизує рядки поетеси, створює своєрідні емоційні блоки. Фольклорна традиція виявляється й у функціонуванні найменувань осіб, що творяться за допомогою стилістично маркованих суфіксів: «Послухайте, друзі, пісню мою: / – У ріднім краю жити, як у раю. / Тут є матуся, тут є татусь, / тут є бабуся, тут є дідусь, братик Івасик, сестричка Ганнуся» [5, с. 82].

Таким чином, виражальними ознаками стилю Т. Кібкало є створена нею власна образно-поетична система на основі загальних законів міфотворчості.

Потужне структурно-змістове фольклорно-міфологічне ядро визначає важливе органічне джерело естетики й інших митців Придунав'я. Творче переосмислення ними народної міфології, використання фольклорного матеріалу визначає магістральні напрями подальшого наукового осягнення індивідуальних художніх здобутків кожного з поетів.

1. Томчук О. Ф. Міф у літературознавчому вимірі / О. Ф. Томчук // Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. – Ізмаїл, 2008. – Вип. 25. – С. 145-150.

2. Райбедюк Г. Б. Світло душі Таміли Кібкало : штрихи до портрета берегині рідного слова в українському Придунав'ї / Г. Б. Райбедюк // Українська мова і література в школах України. – 2017. – № 9. – С. 60-63.

3. Василюк М. Д. Серце на долоні бандури / М. Д. Василюк. – Ізмаїл : Смил, 2005. – 63 с.

4. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович. – Вид. 2-ге, стереотип. – К. : Либідь, 2005. – 664 с.

5. Кібкало Т. О. На Дунаї хвиля грає : Збірка віршів для дітей / Т. О. Кібкало. – Ізмаїл : Ірбіс, 2017. – 100 с.

6. Кібкало Т. О. Дві мови – два крила / Т. О. Кібкало. – Ізмаїл : СМИЛ, 2005. – 64 с.

LES MOYENS STYLISTIQUES DE LA FORMATION DES IMAGES DANS LE ROMAN D'ALBERT CAMUS «LE PREMIER HOMME»

Ludmila Starodedova
maître de conférence
Université d'État Humanitaire d'Izmaïl, Ukraine

Ayant analysé le roman inachevé d'Albert Camus « Le Premier Homme » nous pouvons constater que les procédés stylistiques tels que les épithètes, les métaphores, les métonymies jouent un rôle important dans l'oeuvre de Camus, ils sont un composant considérable de la forme artistique, un élément expressif de la structure stylistique de l'oeuvre. Toutes ces parties aident le lecteur à mieux comprendre la conception du monde de l'auteur, sa vision. Camus comme les autres écrivains de sa génération s'engage sur la voie de la réflexion social et philosophique.

Dans le roman «Le Premier Homme» Camus évoque les êtres les plus chers pour lui : la mère, l'oncle Ernest.

Il aime beaucoup sa mère et pour présenter cette femme si chère Camus a recours à sa description. Nous voyons ensemble un grand nombre d'éléments. Cette description manifeste le style de Camus. Il choisit les mots de façon originale, parfois inattendue. Choisir le mot juste, exact, le plus proche de la réalité permet à l'auteur de créer une image très saisissante. Voilà comment cette femme se dresse devant nous:

«...une femme habillée pauvrement, mais enveloppée dans un grand châle de grosse laine... Elle avait un visage doux et régulier, les cheveux de l'Espagnole, bien ondés et noirs, un petit nez droit, un beau et chaud regard marron...» [1, p. 12].

La métaphore *«un beau et chaud regard marron»* sert à la saisie du texte, ses beaux yeux marron regardent ce monde, son garçon chaudement. Les épithètes dans la préposition du substantif portent le sens subjectif. La situation sociale de cette femme est soulignée par le choix de mots. *«Un grand châle de grosse laine»* où les épithètes *«grand»* et *«grosse»* ajoutent au portrait plus d'expressivité en soulignant le début neutre *«habillée pauvrement».* La description est liée au vocabulaire des cinq sens, dans ce cas de la vision. Une vraie Espagnole nous regarde de la page du roman. La description de la mère représente toute une période.

Dans la mésure où les connotations sont suggérées au lecteur par les mots les plus simples ou les plus anodins, tout le texte littéraire les déclenche. Voilà comment Camus se sert des épithètes métaphoriques dans la descriptions de son attitude envers sa mère, pour souligner son amour et sa beauté: *«Le regard de sa mère tremblant, doux, fiévreux...»* [1, p. 89] Les épithètes, qui ont le sens très différent, dans ce contexte se rapprochent parce qu'elles sont liées dans le contexte par la nation de la beauté de cette femme.

Nous voyons que la déscription peut se faire de plusieurs points de vue: celui de Camus omniprésent à qui rien n'échappe et celui, plus fragmentaire, qui découvre graduellement un personnage, celui du narrateur qui livre une approche très subjective. Camus commence son roman en décrivant la naissance du personnage principal. Il prête une grande attention à tous les détails et avec quelques traits expressifs il reproduit une image avec une parfaite exactitude. Il décrit sa mère enceinte, fatiguée du long et dur voyage. Et il décrit ce grand effort, avec lequel son fils vient au monde. Il souligne que donner la vie à un enfant est une tâche très difficile dans ce monde pauvre et hostille.

«Seuls les mains tendues sur la couverture grossière, rappelaient encore le sourire qui toute à l'heure avait empli et transfiguré la pièce misérable... » [1, p. 23].

Le contenu de ce fraguement dicte les connotations pour montrer l'effort, le soulagement, le bonheur, le destin. L'auteur continue sa pensée, en montrant *«...la main déjà usée, presque ligneuse de sa femme lui parlait aussi de ce travail»* [1, p. 24].

Les épithètes métaphoriques *«usée»* et *«ligneuse»* servent à présenter au lecteur cette femme labourieuse, à expliquer que durant

toute sa vie elle travaillait, travaillait dur, beaucoup, pour gagner sa vie et pour garantir la vie plus ou moins comfortable à la famille, puis pour avoir la possibilité de donner l'instruction à son fils, pour qu'il puisse avoir la vie plus intéressante, pour qu'il n'ait pas la vie rude. La métaphore *«la main parlait de ce travail»* sert à exprimer non seulement l'importance, mais l'inévitabilité de ce travail. Qu'ici le travail est pour survivre et c'est avec le bon coeur, l'espoir et l'amour les mains de la mère soutiendront le fils désormais. Cette main est très éloquente et la métaphore permet au lecteur de voir cette femme en chair et en os.

La pauvreté accompagne le personnage principal durant toute sa vie. Il se rappelle sa mère pendant sa jeunesse, au cours de sa vie d'un adulte, elle est toujours avec lui: *«...la tête sur l'épaule maigre de sa mère ...».* Un jeune homme a besoin de la douceur de la mère et l'épithète *«maigre»* souligne une fois de plus que la mère quelqu'elle soit peut toujours soutenir son «enfant» adulte.

Le style du roman de Camus est personnel. Il est étroitement lié à la personne de l'auteur, à son « JE ». Voilà pourquoi Camus prête une grande attention à la fonction expressive de ses phrases qui correspondent à ses émotions et à ses jugements:

« *...et quant à sa mère,... il semblait que rien ne réduirait sa douce ténacité, puisque des disaines d'années de travail épuisant avaient respecté en elle la jeune femme que Cormery enfant admirait de tous ses yeux»* [1, p. 58].

L'auteur nous parle de la force de l'âme de sa mère, qui a su sauvegarder elle-même, son coeur malgré les années de travail « *épuisant »* – une épithète métaphorique qui caractérise cette existence médiocre et sa besogne. Cette image est dressée à l'aide de l'épithète « *douce »* qui se rapporte au nom *« ténacité ».* Le choix des mots caractérise la vie de maman. Le verbe *« réduire »* est employé au sens figuré parce que nous ne pouvons pas réduire quelque chose abstraite comme ténacité. L'ensemble des verbes et des noms nous rend plus proche de la vie de cette femme. Nous voyons que ces procédés stylistiques évoquent la tendresse et l'adoration éprouvées par le fils pour sa mère. Son amour de sa mère est infini:

« ...il comprenait [...] que lui l'aimait éperdument, qu'il avait souhaité de toutes ses forces d'être aimé d'elle... » [1, p. 89].

C'est n'est pas par hasard que l'auteur insiste sur le verbe «*aimer »* employé à la forme active et passive – l'essentiel pour lui c'est aimer sa mère. Cette répétition des verbes sert à souligner un désir sans borne d'un homme d'être toujours cajolé et défendu par ce regard «*tremblant, doux, fiévreux »* de sa mère. Les épithètes soulignent la force de l'amour de sa mère.

Son laconisme cache une intention de style. Une épithète, la plus forte, explique pourquoi il parle beaucoup de sa mère. Parce que toute la vie Jacques Cormery avait « *le coeur serré, plein d'un amour désespéré pour sa mère et ce qui, dans sa mère, n'appartenait pas ou plus au monde et à la vulgarité des jours*» [1, p. l59].

Les épithètes « *serré », « désespéré »* servent à montrer un sentiment profond et illimité qu'éprouve le fils envers sa mère. *« Le coeur serré »* - l'alliance de ces mots montre l'état dans lequel vit le personage en famille et en déhors de la famille. « *Un amour désespéré»* – l'épithète « *désespéré »* souligne que dans ce monde on n'a pas le temps de s'aimer, de parler de ses sentiments. Et Camus oppose la famille, l'amour de la mère à *«la vulgarité des jours".* Il oppose le monde de cet être cher, ce paradis de l'amour et le monde extérieur, laid et hostile. Cette métaphore souligne l'inégalité de la grandeur d'âme d'une femme labourieuse, la générosité de la mère d'un côté et de la misère et de la sévérité de sa vie de l'autre.

Voici apparaît l'oncle Ernest, un autre être du monde qui entour le jeune héros et qui comme sa mère l'aime « à sa manière ». Nous sommes en présence de la description où s'entremêlent une comparaison :

« *...il se dressait égaré et rugissait ... comme la bête préhistorique, qui se réveille chaque jour dans un monde inconnu et hostile... »* [1, p. 96] et des épithètes « *inconnu* » et « *hostile* ». Un homme est

comparé à la bête préhistorique pour souligner les conditions de sa vie, sa maladie.

Voilà comment l'auteur nous décrit le portrait de l'oncle Ernest avec des épithètes :

« son visage *d'un adolescent, fin et régulier,* avec les *beaux* yeux *marron de sa soeur... »* [1, p. 98].

Les épithètes servent à souligner la ressemblance des êtres si proches de l'enfant, si chers pour lui.

L'univers est perçu de manière dynamique :

« *...au réveil quand on le secouait, le tirant du sommeil hermétique du sourd il se dressait égaré et rugissait...* » [1, p. 96].

Le choix des mots, la gradation ascendante « *on le secouait, le tirant du sommeil* » sert à montrer le monde clos de cet homme. Continuant les reflexions l'auteur, après avoir comparé cet homme à « *une bête préhistorique* », emploie la répétition « *se dressait égaré* », « *rugissait* » pour terminer cette image de la bête traquée.

Le thème de la vie de cette famille pauvre, de leur existence, de leur lutte pour la survie définit le choix des mots et apparaît dans les champs lexicaux. L'énumération des compléments souligne cette pensée :

« *...la pauvreté, l'infirmité, le besoin élémentaire où toute sa famille vivait...* » [1, p. 118].

L'image des mains dures du travail apparaissent quelques fois dans le livre. L'auteur parlait de sa mère, en décrivant ses mains « *usées* », « *presque ligneuses* ». Et il revient à cette image pour nous présenter son oncle laborieux :

«*... l'enfant glissait sa petite main dans la main dure et calleuse de son oncle, qui la serrait très fort* » [1, p. 108].

L'opposition de deux personnes, de deux mondes : celui du petit enfant et celui d'un tonnelier est mise en relief à l'aide des épithètes : « *la petite main* » et *« la main dure et calleuse* ». Les épithètes soulignent l'existence difficile et l'opposition de ces épithètes souligne la force de l'oncle, l'union de ces deux êtres, la tranquilité du garçon : l'homme fort le protège. Cette image montre la confiance et l'amour de l'enfant de la personne qui lui a remplacé le père.

Le choix des mots innatendus, pris au sens métaphorique, compose un champ lexical qui attire l'attention du lecteur et révèle son intérêt. Cela donne plus de vivacité à l'image de ces personnages. Quand son oncle l'emmenait à la chasse avec ses camarades, Comus a récourt à la métaphore :

« *...la compagnie des hommes était bonne et pouvait nourrir le coeur* » [1, p. 103].

et le souvenir de ces expédition constituait « le regret émerveillé au coeur » (1, p.105). Les métaphores qui sont liées au nom « coeur » avec le charge positif (*nourrir*) et avec le charge négatif (*le regret*) soulignent l'attachement du garçon à son oncle.

La construction originale d'une phrase, le choix des mots justes et évocateurs font surgir des images très vives, des caractéristiques très précises. Ces procédés expriment bien les sentiments du garçon se trouvant dans la compagnie des ouvriers et partageant leurs joies et leurs peines. Les épithètes métaphoriques l'aident à exprimer ses sentiments :

« ...il écoutait leurs voix rudes et chaleureuses, il les aimait » [1, p. 108]. « Ecouter » – « aimer » les « voix rudes et chaleureuses » – ce rapprochement des épithètes contextuelles souligne l'âme noble et la vie difficile de ces ouvriers.

Dans le roman ces connotations sont créatrices du style de Camus et elles appellent la connivence du lecteur. Les sources de ce moyen sont variées. C'est la nature psychologique de l'auteur, son environnement social, son histoire personnelle. Et ces connotations sont liées à des fantasmes des émotions, des événements décisifs. L'auteur veut montrer ses sentiments et ses idées personnels, veut parler de ses idées. Sa langue, riche et expressive, nous décrit l'image de sa mère douée de cordialité, labourieuse, généreuse, qui s'est sacrifiée pour la personne de son fils qu'elle aimait tant. Il nous parle de l'école de vie pour cet orphelin du père, où son oncle était un modèle. Et dans cette vie l'oncle Ernest « était adoré de ses camarades pour sa bonne humeur et sa générosité » [1, p. 98].

L'épithète « adoré », le choix des mots « bonne humeur » et « générosité » mettent en relief le portrait moral de l'oncle. Ces images aparaissent et deviennent vivantes à l'aide des procédés stylistiques. Le roman est riche en épithètes, en comparaisons, en métaphores, ces figures du style permettent de pénétrer dans le monde des personnages et de l'auteur lui-même. Le choix des moyens stylistiques du roman est détérminé par son contenu et par les particularités du système artistique de Camus. L'emploi des procédés stylistiques servent non seulement à la révélation du logique du texte, mais aussi à l'information émotionnelle, expressive et esthétique.

1. Camus A. Le Premier Homme / A. Camus // Le premier homme. – P. : Ed. Gallimard, 1994. 331 p.
2. Todd O. Albert Camus. Une vie / O. Todd // Albert Camus. Une vie. – P. : Ed. Gallimard, 1996. 1200 p.

WAYS OF MOTIVATION IN LEARNING FOREIGN LANGUFGES

Larisa Tkachenko
English teacher
Izmail State University of Humanities

English teachers never fail to emphasize the value of developing speaking, reading, listening and writing abilities. Students should consciously realize that these skills are learned for communication, not just for examinations. There are some activities, which are interesting and attractive for students as they integrate the four skills in a natural and spontaneous way. Their emphasis is on fluency and the process rather than accuracy.

Students are used to practising their writing skills in English class. They do written exercises, write compositions, summaries and essays. However, they seldom involve themselves in creative writing activities where they state their own point of view. There is a very good reason to suggest activities that imply a personal involvement as the feeling of becoming the main character of the plot can lead to a further motivation in the learning of the language. The following tasks may be suggested to the students of different levels at the English lessons:

1. «A poem» (*Level: beginners to advanced)*

Teachers provide an example before telling students to write their own poems about their life, family, feelings, problems. They should not be too long and difficult. Students may type their poems or read them aloud with some music.

2. «My life as a little kid» (*Level: beginners to advanced)*

Students write a little book for children about their own childhood and the funniest things they remember. They think up an interesting title and can even illustrate the book with simple funny pictures.

3. «Letters and postcards from abroad» (*Level: beginners to advanced)*

Students imagine their trip to the country they like best. They write their friends or teacher short letters and postcards from the different places they visit on their way where they describe the sights they saw, the people they met, the food they ate, and all interesting events happened to them.

4. «Book characters» (*Level: beginners to advanced)*

Students are used to reading activity, which is a way to test the knowledge of the content. Doing this task they have an opportunity to become the main protagonists and rewrite (and then retell) the story from their own point of view. They may also become a character in the story and change the plot.

5. «Autobiography» (*Level: low intermediate to advanced)*

Students write about their own lives. They may illustrate their autobiographies with funny pictures they draw or with real photographs. Students include descriptions of people and places, biographies of family members and friends, different dialogues. They may only describe just one definite period in their lives. Teachers should provide examples of autobiographies of famous people before starting this activity.

6. «My life as a famous character» (*Level:low intermediate to advanced)*

Students imagine they are a famous character. They can choose any person they want and write about his/her life and time. It means they should do some research in order to be convincing. Then they speak about themselves and answer the groupmates' questions about the characters they represent.

7. «My life as a dog» (*Level:low intermediate to advanced)*

Students select their favourite animal (it may be also the character from the book) and impersonate it. Before starting this activity they should also do some research about the life and habits of the animal they have chosen.

8. «A problem» (*Level: intermediate to advanced)*

Students write stories consisting of several chapters, which may contain some problems. Students are protagonists and describe their own feelings and emotions. Then they are to tape this story and exchange it with another student. They listen to each other's stories and give advice or comments on their friend's troubles. In conclusion the students discuss the provided solutions in a round-up session.

9. «Funny alphabet»

Students choose words starting with each letter of the alphabet and name, for example, wild or domestic animals (alligator, bear, chimpanzee, etc.) until they complete the whole range of letters. Sometimes they may look up the word in the dictionary. Then they may tell a joke, an anecdote or mention a proverb or an idiom, connected with this word.

10. «Newspaper clippings» (*Level: intermediate to advanced)*

Students choose an article from an English-language newspaper, which contains a photo, and become the protagonists of the events reported. They may also act as a witness to the events described. As a variation, they can act as journalists reporting this piece of news. They rewrite it with new dialogues, data, charts or other new information. They can tape it for a radio programme or act as a newsreader presenting the report for TV news.

11. «To be or not to be» (*Level: high intermediate to advanced)*

To be, or not to be, - that is the question-
Whether 'tis nobler in the mind to suffer
The slings and arrows of outrageous fortune,
Or to take arms against a sea of troubles,
And by opposing end them? - To die, - to sleep,-
No more; …
(Hamlet, Act III, Scene I)

Hamlet's lines are well-known and can be used as an example for this activity. Students write a monologue about their problems, feelings, doubts with as many questions as possible. A funny variation of this exercise is to write a hilarious monologue about a simple problem, for example, defeat at the competition or a bad weather, which spoils the weekend. A monologue could start as follows: «To cry or not to cry, that is the question». Students can act out their monologue or tape it.

English newspapers also can be used to teach many aspects of language and communication skills. Both quality papers and tabloids contain news, editorials, information about politics, sports, art, music and literature, there are family pages and business sections, classified advertisements and announcements of births, anniversaries and weddings. All this can be of great help in teaching formal and informal varieties of the English language: editorials and feature articles provide topics for discussions, letters to the editor can demonstrate good examples of letter writing, reports on court proceedings illustrate questioning techniques. Different articles can

provide material for grammar study and for teaching various types of writing, such as description, analysis, and they provide models of written forms: paragraphing, introduction, key sentence, conclusion, etc. The higher is the quality of newspapers, the better language teaching aids they contain.

Newspapers can facilitate English language teaching and learning, but it is impossible if they use incorrect expressions and forms of the language. There is certainly no better agent of good language teaching than the language teacher himself/herself. He/she encourages his/her students to talk, it may be pair work or group work, when students can concentrate on the process of communicating, rather than worry about the right use of vocabulary or grammar structures. It is a time when fluency takes precedence over accuracy and the teacher need not correct every single mistake. The teacher needs to consider time, level, content, structures of language, potential problems, organization, and so on. The structures involved could be question forms, future, conditionals, the functions could include suggesting, agreeing or disagreeing, persuading. Then such well-plann d activities will be successful.

1. Beaumont, Digby & Colin Granger. The Heinemann ELT English Grammar, Macmillan. – Heinemann: Методика, К., 1999.

2. Dobson, Julia. Effective Techniques For English Conversation Groups. – Washington, D.C., 1992.

3. Murphy, Richard A. From Practice to Performance / Murphy. – Vol.1. – Washington, D.C., 1995.

4. Webster's New Twentieth Century Dictionary of the English Language. Unabridged. – New York, 1993.

АСТРАЛЬНИЙ КУЛЬТ У МІФОПОЕТИЧНІЙ МОДЕЛІ СВІТУ МИТЦІВ ПРИДУНАВ'Я

Олег Томчук
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Естетичний рівень лірики митців Придунав'я (М. Василюка, В. Виходцева, Т. Кібкало, В. Реви, В. Сімейка та ін.) – факт очевидний і на сьогодні визнаний. Про це свідчать і наукові дослідження індивідуальних граней їх художнього світу, й загальна оцінка читацького загалу, а також місце та роль у культурно-мистецькому й освітньому житті краю. Кожен із них створив власну художню систему, виявив індивідуальний творчий почерк, засвідчив авторську версію гіпотези буття. Проте не можна не зауважити, що усіх їх об'єднує чимало спільних змістово-формотворчих ознак. У цьому ряду очевидним постає виразне міфологічне ядро образно-символічних структур, що засвідчує синтез кодів різних горизонтів сприйняття та відображення світу.

Художнє мислення придунайських поетів функціонує в типологічному колі міфологічної течії української поезії другої половини XX ст. й продовжує та розгортає її міфософську лінію (Б.-І. Антонич, В. Свідзінський, М. Драй-Хмара, ранній П. Тичина, М. Орест, Ігор та Ірина Калинці, Т. Мельничук, В. Голобородько, І. Малкович та ін.), що її репрезентують поети «безпосередньо-спонтанного, часто необ'єктивованого, суб'єктивного і тим особливо привабливого світопізнання із сильним пантеїстичним, загалом натурфілософським забарвленням» [1, с. 116].

Принагідно цього питання торкалися автори (Г. Райбедюк, Л. Рева-Лєвшакова, А. Соколова, О. Томчук) колективної монографії «Українське Придунав'я у світлі гуманітарних досліджень» (Ізмаїл,

2015). Окремі аспекти міфоструктури лірики придунайських митців розглядають у спеціальній статті М. Бобогло та Л. Фоміна. Усвідомлюючи неможливість у короткому інтерпретаційному викладі простежити й охарактеризувати всі колізії міфологізму в ліриці придунайських поетів, зупинимось на характеристиці специфіки стильової адаптації міфологем астрального культу та шляхів її індивідуальної трансформації в авторський текст.

Актуальність обраного нами інтерпретаційного ракурсу міфологічного дискурсу в ліриці поетів Придунав'я зумовлена тим, що саме астральна символіка в їх художній палітрі найповніше засвідчує багатопланові асоціації, викликані незужитими метафоричними структурами. Вони мають своїм джерелом дохристиянські вірування українського народу, основу яких визначила здатність «олюднювати довкілля, що особливо виразно прочитується в астральних міфах» [2, с. 161]. Оприявнені придунайськими митцями міфообрази «кореспондуються з традиційним міфопоетичним каноном і водночас із його регіонально-локальними інваріантами» [3, с. 418]. Проте наукова рецепція цих аспектів поки перебуває на початковій стадії становлення.

У названих вище публікаціях означений темою дослідження ракурс зосереджений на міфологізмі М. Василюка, В. Виходцева, Т. Кібкало та В. Реви. Фактично поза увагою до сьогодні залишається ліричний спадок талановитого кілійського поета В. Сімейка, що підсилює актуальність обраного напрямку наукових спостережень над множинними прообразами лірики, котрі експлікують його міфосвіт як символ художньої моделі гармонійного універсуму.

Астральна символіка в ліричному наративі В. Сімейка, як свідчать уміщені у двох його збірках вірші («Дунайська легенда», Ізмаїл-Кілія, 2001; «Першоцвіт кохання», Ізмаїл-Кілія, 2002), різнопланово втілюється в проблемному спектрі віталістичної концепції буття («Палай, зоре світанкова, / Світи наді мною» [4, с. 30]); «Як сонечко сліпить, / Горохом осипає / І груди бадьорить» [5, с. 48]. Образи-символи *сонця*(«Іде замріяний і босий / онук із сонцем на плечах…» [4, с. 48]), *зорі* («Наче очі – ясні зорі / Тут усміхалися мені» [4, с. 40]), *місяця* («І їде місяць на візку / І срібні залиша сліди» [5, с. 31]) в єдиному сюжетному вузлі міфопростору лірики текстуалізують космогонічні мотиви первісної епохи, коли між людиною і світом панувала гармонія.

Міфопоетична картина світу В. Сімейка продуктивно репрезентована розмаїтим спектром солярної символіки. В художньому світі його поезії багато *сонця.* Вельми частотними є мікроконтексти зі словом «сонце» та похідними від нього лексичними інваріантами: «Сниться сонях в золотій короні, / І дитинства сонячні літа» [4, с. 84]; «Сонце – колесо і в шпицях / Сяє – грає промінець» [5, с. 40]; «І як сонечка долоні, / Зацілую ніжні очі…» [5, с. 240].

Крізь усю творчість поета проходять сонцепоклонницькі (гедоністичні) мотиви, що реалізуються через образну систему, тональності, глибоко закорінену у стихію українського фольклору метафоричність, нерідко побудовану на несподівано зближеннях предметів і явищ («В гарячий пісок босі ноги взуваю / І сонце в руках підіймаю в зеніт» [5, с. 51]). Гедоністична образність лірики поета ґрунтується на властивій дохристиянському світосприйняттю здатності людини персоніфікувати природний світ: «Вечірнє сонце грає в куполах» [5, с. 45]; «Сонце тліє, як в грудях жалі…» [4, с. 56]; «Посміхається сонце чарівно / Немов губи і очі твої» [4, с. 68].

В. Сімейко уводить образ сонця в різні смислові контексти. Проте ця традиційна символічна образна структура переважно використовується ним у символічному значені й «базується на семантиці міфологеми сонця – життєдайного божества, властивої віруванням українського і багатьох інших народів» [6, с. 217]. У віршах обох збірок вона просякнута первісною вірою наших пращурів у світову гармонію. В

художньому просторі авторського тексту поета цей образ нерідко кореспондується з іншими символами астрального культу, глибоко закоріненими в національну свідомість українців з її язичницько-християнським синкретизмом («Під ногами, мов шматочки сонця, / Холоднечу гріли до зорі. / У прозорім небі, як в віконці / Відгоріли зорі-ліхтарі» [5, с. 25]). Метафоризовані картини із солярною символікою у міфологічному контексті лірики В. Сімейка, вочевидь, підсилюють апологетизовану ним жагу повноти буття. Його поезія наскрізно утверджує життєславлення: «Приїжджайте частіше сюди, / Тут і сонця, і квітів багато» [4, с. 31]; «Я люблю, коли сонце встає / І купається в ранішніх росах…» [4, с. 68].

Сонцепоклонництво В. Сімейка засвідчує дихотомію християнських і язичницьких елементів – характерну ознаку міфологічних основ художнього мислення багатьох українських митців слова, зокрема їх настанову щодо апологетизації й поклоніння Сонцю як «дарувальнику всіляких благ» [7, с. 52]. Користуючись характеристиками солярної символіки попередників В. Сімейка, насамперед, Б.-І. Антонича, що її подає Л. Голомб, можна з упевненістю стверджувати, що сонце як системоутворюючий фактор і в його міфосвіті має вельми «згущену семантичну наповненість. Це і вісь життя, творче начало Всесвіту, Сонцебог, і символ самовираження митця у слові» [8, с. 191].

Нерідко образ сонця, як, власне, й усього астрального культу, подається В. Сімейком як пейзажний елемент краєвидів Придунав'я: «Сонця бризки пурпурові / У Дунай наллялись» [5, с. 29]. Варто зауважити, що кожен із придунайський митців більшою чи меншою мірою вводить до ліричної сюжетики своїх віршів традиційну символіку, синтезуючи її з локусами придунайської землі. Тут можна навести доволі розлогий цитатний фактаж. При цьому кожен із авторів представляє власний модус творчої репрезентації астральної символіки в придунайському природному ландшафті. Образу сонця як символу гармонійного універсуму в цьому контексті авторами відводиться особлива роль (М. Василюк: «Сонце над містом сяє, / Хвиля дунайська грає» [9, с. 18]; «Верби цвітуть на Дунаї, / Сонячні верби старі…» [9, с. 21]; Т. Кібкало: «Квітує весела весна на Дунаї / У вербах зелених зозуля кує. / А сонце сміється і сміх його ллється...» [10, с. 5]).

Ліричні рефлексії В. Сімейка звучать особливо інтимно, з граничною відвертістю й проникливістю. Придунайський колорит, оприявнений багатим онімним простором, органічно синтезується із поетизацією небесних світил: «Яскраве сонце над Дунаєм / У мальовничому краю, / Який з дитинства ми кохаєм, / І рідну нашу Кілію» [4, с. 11].

Авторські колізії пов'язаних із астральною символікою міфоуявлень органічно фокусуються з національним історіософським міфом, без якого, за слушним зауваженням В. Моренця, «не мислить собі життя жодна повноцінна національна культура» [11, с. 44]. Подібні імплікації міфоструктур свідчать, з одного боку, про високу майстерність поета аналогізувати з небесними світилами як моделлю гармонійного універсуму людське життя й переносити його на всю світобудову («Усміхнувся день весняний / Сонячно калині» [4, с. 70]), а з другого – сигналізувати про морально-філософський характер авторського міфологізму, в якому рельєфно прочитуються суспільно-історичні та громадянські рефлексії поета: «Є шабля гостра, що блищить на сонці, / Є люта битва, що дає снаги, / Славетним України оборонцям» [4, с. 15].

Астральний культ як сутнісний проявник художніх смислів лірики В. Сімейка в багатьох віршах розгортається в украй важливу для нього тему національного буття – візію України, культури, мови: «Бо моя мова, мов калина, / В промінні сонячнім сія» [4, с. 74]; «Полум'яні зорі виграють яскраво, / Залюбки у вербах хлюпає Дунай. / Стародавнє місто [Кілія. – О. Т.] – це козацька слава, / Це залитий сонцем мій

квітучий край» [4, с. 31]. У цьому плані авторський міф поета органічно вписується в загальну картину міфопростору лірики поетів Придунав'я.

Підсумовуючи, зазначимо, що у В. Сімейка, як і в усіх придунайських авторів, міфологеми астрального культу оприявнюють специфічний комплекс смислових перспектив того чи того міфообразу, що кореспондується з усіма іншими сегментами міфопоетики як цілісної художньої системи. При цьому слід звернути увагу на думку сучасних літературознавців про те, що саме поняття «міфотворчість» «певною мірою послаблює тотальну заангажованість міфологією й потенційно скеровує увагу дослідника у сферу поетології, на з'ясування художньо специфічних аспектів літературної творчості» [12, с. 19]. Отже, подальше ґрунтовне дослідження модусу міфопоетики уможливить її висвітлення як всеосяжного феномену індивідуального естетичного коду кожного з митців Придунав'я.

1. Соловей Е. С. Українська філософська лірика : [навчальний посібник із спецкурсу] / Е. С. Соловей. – К. : Юніверс, 1998. – 368 с.
2. Райбедюк Г. Б. Художня трансформація астральної символіки у творчості українських поетів-дисидентів / Г. Б. Райбедюк // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : Збірник наукових праць. – К., 2009. – Вип. 18. – С. 159-170.
3. Бобогло М. Г. Міфопростір лірики поетів Придунав'я / М. Г. Бобогло, Л. Г. Фоміна // Філологічні діалоги : Збірник наукових праць. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. – Вип. 4. – С. 415-426.
4. Сімейко В. Й. Дунайська легенда : поезії / В. Й. Сімейко. – Ізмаїл-Кілія, 2001. – 104 с.
5. Сімейко В. Й. Першоцвіт кохання : поезії / В. Й. Сімейко. – Ізмаїл-Кілія, 2002. – 56 с.
6. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія : вибрані праці з фольклористики й літературознавства / М. І. Костомаров. – К. : Либідь, 1994. – 384 с.
7. Пономаренко О. Г. Образ сонця в поезії Б. -І. Антонича і Т. Шевченка (взаємоперетікання християнських і язичницьких мотивів) / О. Г. Пономаренко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 51-56.
8. Голомб Л. Г. Новаторські тенденції в українській літературі кінця XIX – перших десятиліть XX ст. – Ужгород : Ґражда, 2006. – С. 177-192.
9. Василюк М. Д. Серце на долоні бандури / М. Д. Василюк. – Ізмаїл : СМИЛ, 2005. – 64 с.
10. Кибкало Т. О. Дві мови – два крила / Т. О. Кибкало. – Ізмаїл : СМИЛ, 2005. – 64 с.
11. Моренець В. П. Міфологічна течія в українській поезії другої пол. XX ст. / В. П. Моренець // Слово і Час. – 2002. – № 9. – С. 43-51.
12. Скупейко Л. І. Міфопоетика «Лісової пісні» Лесі Українки / Л. І. Скупейко. – К. : Фенікс, 2014. – 236 с.

ПЕДАГОГІЧНА СЕМІНАРІЯ В БАЙРАМЧІ: МАЛОВІДОМІ СТОРІНКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В БЕССАРАБІЇ (70 – 80-ті роки XIX ст.)

Лілія Циганенко
д. іст. н., професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Про земства на теренах Російської імперії написано вже багато. Такі автора як В. Андрієвський, А. Бабін, Г. Герасименко, Т. Крачун та інші докладно проаналізували роботу бессарабських земств протягом всього періоду їх існування [1]. Навіть у автора цих строк є кілька наукових статей, в яких розглядається роль дворян в діяльності бессарабських земств [2]. Однак в історії діяльності земств у Південній Бессарабії другої половини XIX ст. є один досить цікавий факт, який залишився поза увагою дослідників. Мова йде про відкриття та нетривале існування

учительської семінарії в містечку Байрамча (*нині с. Миколаївка-Новоросійська Саратського району Одеської області*).

Нагадаємо, що у відповідності до Положення про губернські та повітові земські установи (1864 р.) в Російській імперії виникли нові органи місцевої адміністративної влади – земства, які функціонували з метою «управління справами що стосуються місцевих потреб кожної губернії та повіту» [3]. Регламент 1864 р. чітко прописував сфери впливу та обов'язки земств, серед яких знайшлося місце й освітній діяльності. Однак на ділі держава намагалася обмежити доступ земств до цього сектору, підкріплюючи свої намагання низкою законодавчих актів. 1870 р. було надруковано «Інструкцію інспекторів та директорів народних шкіл», у відповідності з якою означені посадовці були наділенні адміністративно-поліцейськими повноваженнями, а відтак, народна освіта підпала під нагляд цих владних чиновників. Окрім цього, 25 травня 1874 р., з'являється новий «регламент», який остаточно обмежував права земств в управлінні народною освітою. Згідно нового документу, головами шкільних рад могли стати лише предводителі дворянства; а одне з головних їх завдань полягало в «захисті школи від злощасних впливів». До складу шкільної ради входили лише 2 представники місцевого земства, решта обиралися з числа шкільних інспекторів, представників Міністерства освіти, Міністерства внутрішніх справ, духівництва, міської адміністрації тощо.

Однією з проблем, яка поставала перед регіональними школами в другій половині XIX ст. – недостатня кількість педагогічних кадрів. І якщо в більшості інших регіонів імперії це питання більш-менш вирішувалося, то в малозаселеній Бессарабії при відсутності власного вищого навчального закладу ця проблема набула особливо гострого звучання. В цій ситуації місцеві земства спробували прийти на допомогу. Так з'явилася ідея створення та відкриття педагогічної семінарії в м. Байрамча.

Ідея відкриття семінарій знайшла своє відображення в урядовому розпорядженні щодо запровадження в різних регіонах імперії спеціальних освітніх закладів для підготовки вчителів для сільських шкіл. На підставі урядового рішення керівник Одеського шкільного округу, в листі (13 жовтня 1871 р.) на ім'я голови Бессарабської земської управи сповіщав про необхідність відкриття такої навчальної установи. Після тривалих узгоджень було вирішено облаштувати зазначений навчальний заклад саме в містечку Байрамча в Бессарабії. Такий вибір пояснювався тим, що в Байрамчі було розташовано 14 десятин землі, що належали шкільному округу та кілька великих приміщень, в яких тимчасово облаштувалося командування Новоросійського козацького війська. Терміново до Байрамчі було відправлено комісію, яка мала з'ясувати перспективи відкриття педагогічного закладу. Висновки комісії були позитивними: наявні будівлі були оцінені в 10 000 руб. що дорівнювало мінімальній сумі, необхідній для відкриття учительської семінарії. І ось тут губернське керівництво «згадало» про земства, висловивши сподівання на фінансування цього проекту з боку земств.

Настанови керівника Одеського шкільного округу були ретельно обговорені на регіональній земській нараді, яка дійшла таких висновків:

1. Добре організована учительська семінарія принесе значну користь для народної освіти краю, завдяки підготовці педагогічних кадрів, що так необхідні для Бессарабії.
2. Відкриття семінарії автоматично звільняло земства від організації та проведення щорічних курсів для вчителів, які, як правило, проводилися в одній зі шкіл Кишиневу, а на їх утримання виділялося понад 2 000 руб.
3. Із запропонованих 50 державних стипендій для навчання в

учительській семінарії не менше половини мали бути розподілені серед мешканців Бессарабії.

4. Земства дали згоду на фінансову підтримку семінарії. Так, Акерманське земство виділяло 3 000 руб., а регіональне земство – 5 000 руб. для ремонту приміщень під семінарію в Байрамчі [4, арк. 24-29].

5 грудня 1871 р. на загальних зборах Бессарабського земства було схвалено рішення щодо виділення коштів, але при дотриманні певних умов, а саме: а) гроші, що залишаться після проведення необхідних робіт мають бути використані для облаштування ремісничих класів при семінарії; б) заклад необхідно відкрити не пізніше другої половини наступного року; в) половина державних стипендій призначалася вихідцям з Бессарабії [4, арк. 73-74].

Така позиція бессарабського земства викликала невдоволення голови Одеського шкільного округу, який у листі до земських зборів наполягав, що семінарія відкривається не лише для бессарабської молоді, а для всіх, хто хоче присвятити себе педагогіці та мешкає в межах Одеського шкільного округу [5, арк. 38-39]. Й поки йшли своєрідні «торги» за кількість державних стипендій для бессарабців, процедуру по відкриттю учительської семінарії було розпочато.

Відкриття нового навчального закладу відбулося 19 листопада 1872 року. На цей момент в семінарії було 69 учнів, з яких 51 вже були зараховані на навчання. Що ж до державних стипендій на утримання семінаристів – 35 отримали саме представники бессарабського регіону [6, с. 468]. Бессарабське земство взяло на себе частину стипендіатів закладу, виділивши 500 руб. на ці потреби. У 1873-1874 начальному році повітові бессарабські земства надавали стипендії 23 учням семінарії [7, арк. 29].

Однак і тут Бессарабське земство стикнулося з новою проблемою – відсутністю бажаючих навчатися в учительській семінарії. Іншими словами гроші були виділені, однак бажаючих скористатися цією можливістю було обмаль. Наприклад, земство Сорокського повіту опікувалося лише 3 учнями, що навчалися в Байрамчі. Вони отримували стипендію в сумі 180 руб. щорічно, але ці гроші не прокривали усіх витрат [8, с. 115-116]. На допомогу з боку батьків учнів розраховувати було неможливо в зв'язку з їх бідністю, – зазначається в архівному документі [9, арк. 36]. Можна лише уявити собі в яких злиднях перебували учні семінарії. До речі, всі три стипендіати згодом закінчили навчання та повернулися до свого повіту, де продовжили працювати в якості учителів сільських шкіл. Цікавим на нашу думку є той факт, що це були єдині учні з усього Сорокського повіту в учительській семінарії, що є реальним свідченням результативності роботи закладу.

Після декількох років діяльності навчального закладу Бессарабське губернське земське зібрання разом з інспектором Одеського шкільного округу направило комісію з перевіркою до учительської семінарії в м. Байрамча. Висновки комісії були невтішними. В семінарії не вистачало аудиторій для навчання, а ті що були в наявності стали непридатними для проведення занять з причини руйнування підземними водами [10, арк. 7]. В закладі не було власного гуртожитку або окремих кімнат для розміщення учнів, що призводило до додаткових негараздів і проблем. Поряд з семінарією не було жодної школи, в якій би семінаристи-учителя могли пройти практичну підготовку.

Висновок комісії був очевидним – учительська семінарія в м. Байрамча підлягала закриттю, що й відбулося 20 серпня 1886 року. Кілька семінарських класів були переведені до міста Акерман.

Таким чином, спроба вирішити питання відсутності педагогічних кадрів у регіоні шляхом їх підготовки в учительський семінарії м. Байрамча завершилася крахом. Ні губернська влада, ні земства не виявили реального бажання

вирішити цю проблему й фактично залишили навчальний заклад наодинці з чисельними труднощами. Освіта власного народу, нажаль, не входила в коло пріоритетних завдань царських можновладців.

1. Андриевский В. Деятельность Бессарабского земства по развитию образования (конец XIX – начало XX ст.) // Ведомости АН МССР, серия общественные науки, Кишинев, 1984; Бабин А. Формирование молдавской интеллигенции во второй половине XIX – в начале XX ст., Кишинев, 1971; Герасименко Г. Земское самоуправление в России, Москва, 1990; Крачун Т. Очерки истории развития школ и педагогической мысли в Молдавии, Кишинев, 1977.

2. Циганенко Л.Ф. Участь представників дворянської верстви населення в діяльності земств Бессарабії (друга половина XIX – початок XX ст.) // Південь України: Етно-історичний, мовний, культурний та релігійний виміри, Одеса, 2007; Циганенко Л.Ф. Дворянство в складі земських установ Бессарабії // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: збірник наукових праць, Харків, вип.11, 2008; Циганенко Л.Ф. Дворянство Півдня України (друга половина XVIII – 1917 рр.) : Монографія, Ізмаїл, 2009.

3. Положення про губернські та повітові земські установи 1864 р. // Повне зібрання законів Російської імперії, зібрання 1867, т.39, від. 1, № 40457.

4. Національний архів Республіки Молдова (*далі НАРМ*), ф. 65, оп.1, спр. 295.

5. НАРМ, ф. 2, оп.1, спр. 40.

6. Грошовий звіт Бессарабської губернської земської управи за 1876 // Збірник Бессарабського земства, 1878, № 1-2.

7. НАРМ, ф. 2, оп.1, спр. 8308.

8. Таблиця витрат повітових земств Бессарабії // Історія та діяльність земств в Бессарабії на протязі 50 років; Земські установи згідно законам 1864, 1890 та 1917 років, Кишинів 1920.

9. НАРМ, ф. 65, оп.1, спр. 698.

10. НАРМ, ф. 65, оп.1, спр. 1242.

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ СЕМАНТИКИ СТІЙКИХ СЛОВЕСНИХ КОМПЛЕКСІВ З ЧИСЛОВИМ КОМПОНЕНТОМ

Тетяна Цуркану
аспірантка кафедри романо-германської філології
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Розвиток сучасного мовознавства передбачає вивчення мовних процесів в рамках антропоцентричної парадигми гуманітарної думки. У зв'язку з цим, однією з найважливіших проблем лінгвістичної науки сьогодення є вивчення ролі людини в мові. Образ людини в національній картині світу включає в себе як загальні уявлення про людину, універсальні для різних культурних традицій, так і специфічні, які віддзеркалюють риси національного світобачення та розуміння людської природи.

Витоки антропоцентричної парадигми своїм корінням сягають ще часів Вільгельма фон Гумбольдта [4]. Видатний науковець вважав, що саме в мові відображуються духовна культура народу, а поняття «народний дух» та «національна мова» у нього майже ідентичні. Згідно з його думкою, кожен народ бачить по-своєму єдиний зміст та устрій буття, яке, за трактуванням Г.Д. Гачева, називається національним образом світу [3].

Інтерес сучасної лінгвістики викликає не просто людина, а особистість, яка є індивідом, носієм свідомості та яка володіє складним внутрішнім світом та певним відношенням до долі, світу речей та собі подібним.

Стійкі вирази мови розглядаються з точки зору відображення в них культури, національно-специфічних особливостей мислення, менталітету народу, який розмовляє цією мовою. Фразеологічні

одиниці фіксують та передають із покоління в покоління культурні установки та стереотипи.

За справедливим зауваженням багатьох дослідників, фразеологія є найбільш «культурним» мовним компонентом. Фразеологічна картина світу в повній мірі реалізує принцип антропоцентризму, оскільки представляє собою образне картування дійсності та самої людини як її частини у призмі національного сприйняття. Культурна значущість фразеологізму підвищується у тих випадках, коли в його структурі присутня символічна складова. Найбільш цілеспрямовано пошук в дослідженні ведеться у руслі нового напряму в мовознавстві – лінгвокультурології, яка ввібрала в себе ідеї етнолінгвістики, країнознавства, та яка звернена на дослідження тих культурно значимих сенсів, які зберігаються в «культурній пам'яті» фразеологічного знаку та витягаються в процесі його сприйняття в мовленні.

Числові параметри – один із елементів знакової системи, який структурує та описує навколишню дійсність. В більшості культур, числа несли космічний характер та відображали кількісні та якісні параметри Всесвіту.

Числівники відносяться до найдавніших лексичних пластів мови та на сучасному етапі розвитку мовознавства увагу науковців все частіше привертають національно-специфічні особливості їх вжитку.

Методом суцільної вибірки з фразеологічних словників нами було відібрано 250 лексичних одиниць з числовим компонентом, які відображають образ людини. Усі обранні ФО ми умовно поділили на три тематичні групи.

До першої тематичної групи (15 ФО, що складає 37,5%) відносяться фразеологічні одиниці на позначення «зовнішності людини»: «dreikäsehoch sein» (фам. бути карапузом, малюком), «mit allen zehn Fingern nach etw. greifen» (присл. ухопитися за що-небудь обома руками), «alle fünf Finger nach etw. lenken; sich alle zehn Finger nach etw. lecken» (пальчики облизувати (смакуючи наперед що-небудь) [1], «die erste bildende Hand an etw. legen» (зробити почин), «aus erster Hand kaufen» (купувати з перших рук), «auf zwei Augen, stehen» (триматися на останньому представнику (про вимираючий рід), «auf seinen fünf Augen beharren»(вперто настоювати на своєму), «unter vier Augen» (наодинці, тет-а-тет), «seine fünf Sinne beisammen haben» (володіти усіма п'ятьома почуттями, бути в нормальному стані), «ein Gesicht wie sieben Tage Regenwetter machen» (скорчити кислу фізіономію), «(kaum) drei Käse hoch» (жарт. від горшка два вершка), «eine böse Sieben» (фурія, Мегера, Ксантипа), «zwanzig Mann stark» (числом в двадцять чоловік), «four eyes see more than to» (присл. «чотири ока бачать більше, ніж два», одна голова добре, а дві краще), «a rose between two thorns» (гарна) жінка між двома чоловіками) [2].

До другої умовної тематичної групи (4 ФО, що складає 10% від загальної кількості) можна віднести сталі вислови на позначення віку та досвіду людини: «er ist ein hoher Fünfziger» (кому під шістдесят), «the first breath is the beginning of death» (присл. «народження – початок вмирання», людина починає старіти одразу після народження, «one will never see thirty (forty, fifty, etw.) again» (йому за 30 (40,50 і т.д), «sweet seventeen» (щаслива дівоча пора (17 років)).

Третя тематична група (21 ФО, що складає 52,5 % від загальної кількості) включає фразеологічні одиниці на позначення характеру людини: «er tut, als ob er nicht bis drei (fünf, sieben) zählen könnte» (він удає з себе простачка), «alle dreizehn treiben» (діал. шахраювати, мати всі пороки), «zum Geheimnis ist einer zu wenig und drei schon zu viel» (як на своєму язиці не вдержиш, то на чужому не втаїш; знає кума – знає півсела), «seine drei Heller überall dazugeben» (всюди сунути свого носа), «auf seinen fünf Augen beharren» (вперто настоювати на своєму), «fünf gerade sein lassen» (поблажливо віднестися до

помилки, дивитися скрізь пальці на допущену неточність), «j-n bis in der dritten Himmel erheben» (звеличувати когось до небес), «alle neunundneunzig treiben» (віддаватися усім порокам), «halb sieben sein» (бути під хмеликом), «go to bed in one's boots» (бути мертвецькі п'яним), «put in one's two cents» (амер. жарг. лізти зі своєю думкою, порадою), «a diamond of the first water» (людина чудових якостей, чудова річ (букв. діамант чистої води), «nineteen to the dozen» (безперервно, увесь час), «talk nineteen (twenty или forty) to the dozen» – (увесь час балакати), «have (got) two left feet» (розм. бути дуже незграбною людиною), «a two-time loser» (амер. жарг. двічі невдаха), «a four-letter man» (жарг. низькопробний тип, огидний суб'єкт, покидьок), «serve two masters» (знавець своєї справи, неперевершений майстер), «be in twenty minds» (бути в нерішучості, коливатися, розгубитися), «three sheets in the wind» (жарг. вщент п'яний), «(as) cross as two sticks» (у поганому настрої, не в дусі) [5].

Таким чином, проведений аналіз показує, що найбільша кількість фразеологічних одиниць (21) відноситься до тематичної групи на позначення характеру людини. Це явище можна пояснити тим, що для народної мудрості, сталу частину якої і складають розглянуті нами ФО, велику роль завжди відігравало позначення рис людського характеру. Саме завдяки порівнянню поведінки людини фольклор виступає у ролі вихователя.

Меншу групу складають фразеологічні одиниці тематичної групи на позначення зовнішності людини (15). На наш погляд це можна пояснити тим, що внутрішній стан людини все ж таки важливіший за зовнішній.

Найменшу групу складають ФО з тематичним компонентом, який позначає вік та досвід людини (5). Такий низький кількісний показник пояснюються тим, що людина оцінюється не за її віком, а за її вчинками.

1. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович. –М.: Аквариум, 1995. – 768 с.
2. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Э. Бинович, Н.Н. Гришин. – М., 1975. – 656 с.
3. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. Евразия – комос кочевника, земледельца и горца / Г.Д. Гачев. – М.: Институт ДИДИК, 1999. – 368 с.
4. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985.
5. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): Підручник / І. В. Корунець. –Вінниця. Нова Книга, 2001. – 448 с.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / А.В. Кунин. – 7-е изд., стереотип. – М.: Рус.яз. – Медиа, 2006. – 571 с.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Аліна Черняховська
магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
науковий керівник – доц. Пенькова С.Д.

В останні два десятиліття кардинально змінилися умови функціонування українських освітніх установ. Це виразилося в постійній і динамічній зміні середовища їх існування. З прийняттям закону «Про освіту» та

розвитком ринкової економіки головними тенденціями в реалізації реформ освіти в Україні стали: децентралізація і демократизація управління; рух в бік ринкових моделей організації, управління і фінансування освітніх установ.

Принципово змінилися умови діяльності освітніх установ. З'явилися недержавні освітні установи, державні вузи отримали можливість проводити набір студентів на навчання з повним відшкодуванням витрат на навчання. Вплив зовнішнього середовища і потреба ринку змушують вузи і органи управління освітою шукати нові підходи для задоволення потреб населення в освіті [6].

Безсумнівно, сильний вплив на освіту в України надають процеси, що відбуваються у європейському освітньому процесі. Рішення задач, пов'язаних із формуванням єдиної системи вищої освіти і закріпленням за європейською вищою школою провідних позицій в світі, багато в чому пов'язують з Болонським процесом, який ініційований для проведення уніфікації існуючих систем освіти європейських країн, координованій взаємодії по зближенню існуючих освітніх стандартів при збереженні високого рівня якості. Для досягнення заявлених цілей передбачається наступне:

- прийняття системи легко зрозумілих порівняльних академічних ступенів, в тому числі шляхом запровадження додатка до диплома для забезпечення можливості працевлаштування європейської системи вищої освіти; перехід на 2-рівневу систему підготовки - бакалавр і магістр;
- введення системи кредитів за типом ECTS (європейська система залікового перекладу), що розглядається як засіб сприяння більшій мобільності студентів;
- сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв і методологій;
- забезпечення привабливості Європейського простору вищої освіти [1].

Україна, підписала Болонську декларацію, готується до інтеграції в європейський освітній простір і вже зараз робить певні кроки в цьому напрямку. Міністерством освіти і науки проводиться експеримент з переходу ряду вузів на систему організації навчального процесу з використанням системи залікових одиниць. Розглядаються питання введення нового стандарту третього покоління, що враховує міжнародні вимоги до програм. Розроблено програму розвитку додаткової професійної освіти, де в основу покладено ідею безперервної освіти.

Таким чином, аналіз основних тенденцій розвитку освітнього процесу показав, що вузи в даний час змушені працювати в динамічних умовах, що постійно змінюються. Проблема оперативного пристосування до постійної зміни умов свого функціонування є актуальною для всіх вузів, але особливо актуальна для бізнес-шкіл і вузів, що реалізують дистанційну бізнес-освіту. При цьому забезпечення оперативного функціонування вузів і бізнес-шкіл, ефективне проведення інноваційної діяльності є умовою ефективного функціонування всієї системи освіти країни. Все вищевикладене підкреслює важливість для системи освіти і, в кінцевому рахунку, для економіки країни розробки ефективної системи управління інноваційною діяльністю освітніх установ, що забезпечує ефективне функціонування всієї системи освіти [5].

Стосовно до діяльності освітніх установ поняття «інноваційна діяльність» може бути розглянуто як цілеспрямоване перетворення змісту навчання і організаційно-технологічних основ освітнього процесу, спрямованих на підвищення якості освітніх установ і їх випускників, забезпечення всебічного особистісного і професійного розвитку учнів. Нововведення можуть бути покупними або власної розробки, призначеними для продажу або впровадження на власному підприємстві,

тобто відбувається процес перетворення в форму інновації.

Для сфери підготовки менеджерів нововведення можуть прийняти форму нових навчальних програм, навчальних планів і навчально-методичних матеріалів, нових педагогічних, інформаційних та організаційних технологій або їх сукупності, нових освітніх технологій, нового статусу організації та ін. Для вузу важлива не стільки розробка нововведень (отримання результатів науково-дослідних робіт (НДР), розробка програм і т. ін.), головне – впровадження нововведення, перетворення його в форму інновації, тобто. е. завершення інноваційної діяльності та отримання позитивного результату [2].

Ядром інноваційної діяльності є нововведення, якими можуть виступати як нові продукти-освітній програми, так і нові технології, що застосовуються в освітньому процесі, нові організаційні технології, нові способи просування освітніх послуг. Нововведення зазвичай є результатом наукових досліджень, розробок або експериментальних робіт, спрямованих на підвищення ефективності діяльності організації. Якщо метою наукової організації є створення і продаж нововведень, то основним завданням інноваційної організації є їх упровадження у практику.

Інноваційна діяльність, що включає проведення маркетингових досліджень, пошук нових ідей, створення нововведення, їх упровадження, і оформлення результатів завершується інновацією, тобто інновація – кінцевий результат упровадження нововведень з метою зміни об'єкта управління й одержання економічного, соціального або іншого виду ефекту. Предметом інновації можуть бути продукт, виробничий процес, а також організація за умови, що вони є новими і впроваджені [4].

Для українських освітніх установ в умовах, коли законодавча і нормативна база професійної освіти тільки формується, існує можливість створення інновацій різного гатунку. Побудова системи ефективного управління інноваційною діяльністю у ВНЗ передбачає виявлення всіх компонентів цієї системи та їх взаємозв'язків, а також аналіз причин, що спонукають до ведення інноваційної діяльності. Будь-яка система створюється для ефективного функціонування, а саме успішне функціонування управління є однією із запорук виживання і розвитку організації.

Розглядаючи фактори, які спонукають ВНЗ до інноваційної діяльності, можна виділити зовнішні і внутрішні. Необхідність у проведенні інноваційної діяльності виникає при переході на наступний етап життєвого циклу і при досягненні зрілості.

Як вже було сказано вище, інноваційна діяльність (ІД) складається з декількох видів діяльності, які можна представити у вигляді такої послідовності [3].

1. Пошук ідей, щодо яких міг би бути розгорнутий інноваційний проект (пошук нових освітніх методик і технологій, організаційних форм та ін.). Ідеї можуть стосуватися всіх процесів, що відбуваються в освітній установі, процесів взаємодії його з партнерами, споживачами і зацікавленими сторонами, а також бути спрямованими на створення нових процесів.

2. Виявлення суспільних потреб та встановлення можливостей їх задоволення на основі виявлення ідей, і навпаки, розробка ідей під актуальні потреби, стимулювання потреб під деякі ідеї та ін. Це маркетингові дослідження, прогноз потреб суспільства в освітніх програмах, вивчення можливості та обсягу використання інформаційних технологій , бажання навчатися з використанням різних технологій і т.д. Досліджуючи потреби споживачів освітнього закладу, можливо виділити ті, які можуть бути задоволені в результаті інноваційної діяльності ВНЗ.

3. Створення нововведення. Ця діяльність може включати в себе проведення НДР, розробку освітніх програм або процесів, досвідчену

реалізацію і формування звітів про результати.

4. Впровадження нововведення передбачає створення технології і процедур реалізації нововведення, створення умов (адміністративної та методичної підтримки) для реалізації освітніх програм або введення змін в структурі організації.

5. Поширення нововведення. Ця діяльність важлива для мережевих організацій, так як успішне просування нововведення збільшує кількість партнерів в мережі, підвищує якість роботи і імідж мережевої організації.

На етапі запуску ІД об'єктом управління є сама інноваційна діяльність у всьому різноманітті її видів. Метою управління є реалізація втілення задуму ідеї і реалізації конкретного проекту. На етапі підтримки ІД виникають два об'єкти управління (ОУ): безпосередньо інноваційна діяльність і діяльність, яка забезпечує запуск інновації. Це викликано тим, що освітні установи, що діють в постійно мінливих умовах, змушені постійно вводити нові проекти і програми, роблячи процес створення інновацій безперервним.

Таким чином, виділення об'єктів управління інноваційної діяльності та їх взаємозв'язків дозволяє створити ефективну структуру управління інноваційною організацією і закріпити виділені об'єкти управління за конкретними структурами і посадовими особами, а також створити необхідні внутрішні стандарти (накази), що регулюють процеси запуску, підтримки та ліквідації інноваційної діяльності.

Нова модель розвитку освіти багато в чому пов'язана зі зміною освітніх парадигм, що переносять акценти з освітньої діяльності на самоосвітню. Основними умовами такої зміни є нормально функціонуюча економіка, побудована на безперервній реалізації інноваційних, в першу чергу, комп'ютерних та інформаційних проектів; активно підтримуваний суспільством і ефективно працюючий соціальний інститут освіти, вирішує свої завдання через різні системи додаткової професійної освіти, а також системи дистанційної освіти.

Інформаційні технології трансформують способи відкритої освіти, забезпечуючи доступність інформації та полегшуючи її пошук. Завдяки взаємоповязанному, комплексному використанню цих коштів створюються умови для творчості, оптимізуються можливості і розширюються межі відкритої освіти.

Дистанційна освіта довгий час розглядалося як засіб розширеного доступу до знань для тих, кому традиційні способи навчання недоступні з тих чи інших причин. В останні роки відбувається стрімкий розвиток інформаційних технологій, зокрема активне використання глобальної мережі Інтернет, і це створює найбільш сприятливі умови для подальшого розвитку інноваційних відкритих освітніх технологій у всіх їх аспектах.

За останнє десятиліття Інтернет перетворився з елітарного засобу спілкування інтелектуалів в одну з найбільш галузей, що найбільш активно розвиваються. Всесвітня мережа потенційно може надавати безмежні освітні можливості всім її учасникам. Соціальний аналіз користувальницької аудиторії Мережі і типових освітніх Інтернет-проектів має сприяти активному впровадженню таких проектів в навчальний процес освітніх установ, відображають оптимальну інноваційну маркетингову діяльність з метою підвищення рейтингу і конкурентоспроможності даного навчального закладу.

Якщо підходи до формування понятійного апарату інформатизації освіти вже склалися, то явно недостатньо опрацьовані принципи і технології системної інтеграції інформаційних і комунікаційних технологій в освітнє середовище навчальних закладів та формування на їх основі інформаційно-освітнього середовища вузу.

Один із підходів до створення інформаційного освітнього середовища

багато хто бачить у впровадженні технологій інтерактивного навчання з конкретних дисциплін, які об'єднують доставку мультимедійного навчального курсу з регулярним тестуванням і оцінкою набутих знань через спеціальні ресурси.

Така система може служити ідеальним прикладом розробки технологій доставки освітнього контенту для предметно-орієнтованого тренінгу, і вона є важливим компонентом інформаційного освітнього середовища.

Досягнення сучасних освітніх запитів навчально-виховного процесу може бути забезпечене за умови формування інформаційного освітнього середовища на таких основних принципах: відкритість; масштабованість; гнучкість, адаптованість структури і змісту; інтегративність; нелінійність; структурована надмірність, що виключає багаторівневі і багатоаспектні змістовні і діяльнісні компоненти.

Таким чином для перспективного розвитку вітчизняного електронного освітнього ресурсу на основі інноваційних Інтернет-проектів необхідно розширення телекомунікаційної інфраструктури, створення технічних, адміністративних систем для забезпечення її використання, прийняття спеціальних державних стандартів і формування умов для конкурентного ринку освітніх Інтернет-проектів.

1. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О. А. Дубасенюк // Професійно-педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за 390 ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

2. Закон України «Про інноваційну діяльність» від 04.07.2007 р. № 40-IV (зі змінами і доповненнями). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rada.gov.ua

3. Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти : тематична збірка праць. – Рівне : ПП Лапсюк, 2012. – 508 с.

4. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / Г. М. Перевознікова (упоряд.); Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук (ред.); Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К. : Логос, 2005. – 220 с.

5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

6. Коновальчук І. І. Технологічні особливості інноваційної діяльності експериментальних навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Магістр медсестринства : Український наук.-практ. журн. – 2014. – № 2 (12). – С. 22-28.

SCREENPLAY AS AN OBJECT OF CONTEMPORARY LINGUISTIC INVESTIGATION

Олена Четверікова
к. філол. н., доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Media space of the 21st century being multi-layer brings together a variety of methods aimed at influencing both the consciousness of an individual and of a society. It governs spectators' opinion, filling and constructing it. Feature films are a part of media industry, they represent a specific kind of media impact, combining social and cultural values. Feature films are usually based on screenplays that are noted for specific text organization. Traditionally a screenplay is characterized for some contradiction. This feature is rooted in the dialectical nature of a screenplay, as it may be considered both, a pre-text for a future feature film, and a kind of belletristic text, which may exist separately as a work of art [1, p. 91]. An interesting inclusion in the screenplays is the use of

author's remarks, which do not have verbal realization in the final film version. They perform explicating and explanatory role and are aimed mostly at the actors, film directors, cameramen and costume designers.

Modern English-language publishing houses often publish the screenplays of feature films, which certainly reflects the reader's interest and stimulates the need to study this text type. English-language screenplays first appeared in the days of silent film, when the technical capabilities of cinematic art, which was only born, allowed to embody rather complex ideas and scenes in a film. So, the screenplay turned into a work of art, the task of which is not only to tell a story, but also to show it, and make visual.

Traditionally screenplays are fixed in the written form, but are delivered to the recipient in an oral form that is perceived by the ear, so various extra-linguistic means provide the implementation of this mixed form. To create semantic completeness of a screenplay verbal and non-verbal components become equally important. In a screenplay the non-verbal component becomes an equal component of the text. Consequently, this dualistic nature determines the need for special approaches on the way of their study.

The term «screenplay», may be determined as a work of dramatic screenwriting, intended for further implementation on the screen; a verbal prototype of a film; a plot scheme according to which a play develops with the detailed description of all mimic peculiarities, characteristics of the performing characters; a literary work, which serves a basis for the creation of a film and determines its ideological and artistic content, images, deployment of events, genre; screenplay; the plot scheme, the list of actors with the indication of the order and time of their appearance, a detailed plan of any event, and implementation of any action [2, p. 11].

The linguistic side of a screenplay is served by various signs and symbols, which in most cases act in a mixed form with the dominance of a particular function of each of them. The verbal linguistic signs of a screenplay include the speech of the characters, the voice distinctions, songs, sound non-linguistic signs – natural and technical noises, music; visual linguistic signs include captions (initial, final and text-internal), written inscriptions as part of the interior. Visual signs include images, movements, landscape, interior, props, and special effects. We should also mention that verbal and music elements are integrated in the perception of the film by the audience, consequently music and speech require the same brain resources to decode the meaning.

To describe the complexity of a screenplay some linguists use the terms «creolized text», or «poly-code text» which mean a text that combines both verbal and non-verbal components a complex text formation in which verbal and iconic elements form one visual, structural, semantic and functional whole, aimed to produce complex pragmatic impact on the recipient [3, p. 17].

A screenplay presents a self-sufficient literary work, a fixed verbal image, a verbal prototype of the screen image. If related to the belletristic style, it demands imaginative and film-shot thinking by means of specific cinema language. If the publicistic and scientific styles prevail, we understand that the screenplay is aimed for documentary and journalistic overviews. The screenplays should be united as a separate group of audio-medial texts, which are fixed in writing, but delivered to the recipient via non-verbal environment in the oral verbal form, and perceived by hearing and viewing; while different extralinguistic means contribute to the realization of this hybrid literary formation in various degrees.

We should mention that there might exist several screenplays to one film, which are based on a literary text, especially if it is popular with the reader and aimed at different target audience. There also observed such script forms of the as initial, second, third, preliminary, final etc. The amount of varieties of a screenplay is derived from the purpose is a literary work for the cinema. It takes into account genre peculiarities, different technical requirements, computer workouts and artistic possibilities, dramatic details and richness of

the plot events, ways and means of expression (behavior of the characters, costumes, and furnishing.

Linguists differentiate several types of screenplay: 1) script-application, which is a concise description of the plot, no more than 5 pages in length; 2) libretto, which is a literary screenplay, describing the film plot in detail; 3) draft screenplay, which accentuates splitting into scenes and technical remarks; 4) screenplay proper – the final version, according to which the film is shot; 5) caption screenplay, which divides the film into separate parts; 6) published screenplay, that may be represented in the form of a separate edition, or act as a script of the film [4, p. 220]. To the published screenplay, we might relate a literary scenario, containing the characteristics of characters, pictures from the filming, captions from the film, interviews with the cast and crew, description of historical facts and the like.

The peculiarity of the screenplay text comes from its focusing on the transfer to another semiotic system. This focus allows us to characterize it as a text with predominantly denotative character, in which information about the events and composition prevails [5, p. 224].

For the film director the script is a complete work of art. It possesses all the features of a literary text, including imagery and the expressive means peculiar to fiction. The incomparable importance of dialogue becomes the main component of a theatrical embodiment on the screen. Consequently, the screenplay should have a complete amount of visual images, and visual images should have their literary form, thus, the visual images in a screenplay become literary images.

Among the problems associated with the screenplay, we may mention the interaction of cinema and literature, the most interesting and vividly embodied in film adaptation of a literary work. It is significant that the development of cinema and literature at the beginning of the century developed simultaneously. The young cinema, getting on its feet, was primarily based on the literature, finding there its themes and ideas. Moreover, cinema has used the theater experience when creating the screenplays for well-known literary works. Thus, the cinematic variants of plays, stories and even novels are known from its very birth. There appeared such terms as cinematic illustration and cinematic interpretation in relation to the screenplay.

The task of the cinematic illustration is to provide a "mirroring reflection" of a literary work on the screen, not converting it into another form. To link the general plot and separate episodes and explicate unclear explanations titles are used, for which it is best to take text extracts from the literary work. Cinematic interpretation presupposes transference of a literary work into a new form, structuring the elements of a literary work (plot, individual motifs, and images), presenting new combinations of text elements. As the result of cinematic interpretation, there may appear a completely new work of art. So, the problem of artistic specificity of a screenplay is one of the most interesting problems of investigation.

Traditionally, there are four main elements in a screenplay: 1) descriptive part (author’s remarks or scene prose, that aim to describe time and place and characterize image actions); 2) character dialogues (conversation between film characters); 3) off screen (commentaries) voice; 4) initial and final captions. Screenplays usually presuppose activities of different people: the author of the text, film producer and director, actors, who can also take part in the process of interpretation, modification, and rewriting of the screenplay. The improvement of a screenplay may touch upon different areas, including the removal of some unimportant verbal prompts or intertextual references, allusions, the desire to sound brief and laconic, or indirect (when there are certain implicit moments and hidden meanings, subtext). The verbal form of some allusions in the screenplay can be expressed visually.

Features that brings success to a belletristic text, usually include rich literary language, a deep inner reflections of the author and the characters, richness of their feelings, complexity of character relationships,

psychological descriptions and depicting of nature, dynamic, well-developed plot, different symbols and allegories. However, to create a screenplay and its further embodiment in a feature film, the writer can use only two things: the character speech and the plot of literary work.

V. A. Kukharenko identifies twelve basic categories of a belletristic text, which can be applied to the screenplay: possibility to be subdivided, connectivity, prospects and retrospection, anthropocentricity, local and temporal proximity, informativity, consistency, integrity, modality, pragmatic orientation [6, p. 70-79]. The chronology of events in a screenplay can go forward, in accordance with the course of real events, and go back (prospects and retrospection); in addition, there may be flash forward elements and memories of past, or flashbacks. Consequently, linguistic investigation of a screenplay should be multisided and deep, keeping in mind that the dialogue occupies the central place in a screenplay. The screenplay dialogue stands in the circle of interests of socio-linguistics, psycholinguistics, pragma-linguistics, including the achievements of linguo-culturology and communicative linguistic studies.

1. Ivarsson J. Subtitling / Jan Ivarsson, Mary Carroll. – Stockholm : Transedit HB, 1998. – 185 p.

2. Bashwiner D. Interaction of Speech and Music in the Film Soundtrack / D. Bashwiner // Music and the Moving Image (Conference). Abstracts. – May 18–20. New York, 2007. – Pp.10-11.

3. Конкульовський В. До визначення одиниці перекладу кінокомедій / В. Конкульовський // Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – Вип. 104. – Ч. – 2012. – С. 263-266.

4. Herman V. Dramatic Discourse: Dialogue as Interaction in Plays [Text] / V. Herman. – London: Routledge, 1995. – 335 p.

5. Kozloff, S. Overhearing Film Dialogue / S. Kozloff. – Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 2000. – 332 p.

6. Кухаренко В.А. Інтерпретація тексту [Текст] : підручник для студ. старших курсів філологічних спец. / В. А. Кухаренко. - Вінниця : Нова книга, 2004. – 272 с.

КУЛЬТУРОЦЕНТРИЧНА КОНЦЕПЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Тетяна Шевчук
д.філол.н., професор
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Сьогодні вища освіта та середня загальноосвітня школа стоять перед численними викликами. Ці виклики пов’язані з питаннями модернізації освітнього процесу через процеси глобалізації та інформатизації суспільства. Сьогодні інтернет давно не обмежується домашнім комп’ютером і може бути доступним будь-де завдяки смартфонам, матеріально відносно доступними, зручними в користуванні з миттєвим отриманням графічної, аудіо і відео інформації. Світ змінюється з шаленою швидкістю і ставить нові вимоги до процесу навчання учнів і студентів. Гаджети тепер конкурують з вчителем, роль якого щонайперше полягає в тому, що не підвладно техніці – вмінні навчити критично мислити.

Нові інформаційні технології поки що не витіснили паперову продукцію, однак вже зараз становлять їй серйозну конкуренцію. Розвиток інформаційних систем і легкість доступу до різного роду інформації створили багатокомпонентне інформаційне поле, у форматі якого існує і розвивається як покоління нульових, так і люди старшого віку, що прагнуть іти в

ногу з часом. Освіта стає все більш інтерактивною й виходить за межі академічної лекції. Інтерактивним стають не тільки методи, але й сам тип мислення сучасної людини: працюючи за комп'ютером, вона зазвичай тримає відкритими відразу кілька вікон (файл, електронна адреса, соціальна мережа, музика тощо), через що інформація поступає у мозок інтерактивно, відразу з кількох джерел.

Через залежність від гаджетів і соціальних мереж в сучасній цифровій цивілізації загострюється проблема інформаційної і комунікативної адаптації людини у суспільстві. В освітянській галузі на перший план вийшла проблема протиріччя між темпами отримання знань учнями та психофізичними можливостями їх засвоєння. Кількість компетенцій постійно збільшується, тому метапредметність в сучасній системі освіти виходить на перший план. У методиці навчання іноземним мовам – це різного роду проектні групи, формат Workshop, кейс-методи, ігровий Edutainment, які вчать працювати в команді та формувати інтегральну картину світу.

Методика викладання зарубіжної літератури в закладах вищої освіти та школі також підпорядковується новим вимогам. У сучасних програмах з зарубіжної літератури в школі, рекомендованих МОН України, акцент робиться на інтегрованому уроці, в якому культуроцентрична картина світу є метапредметом.

Так, МОН України в 2012 р. була рекомендована програма для загальноосвітніх середніх закладів з вивчення зарубіжної літератури у 5-9 класах [1], розроблена проф. Ніколенко О. М. (Полтава), головним спеціалістом МОНУ Таранік-Ткачук К. В. та колективом вчителів-методистів (2012 та зі змінами 2015-2017 відповідно до положень «Концепції Нової української школи» [2]).

Ця програма складається з 4 компонент: емоційно-ціннісної, літературознавчої, культурологічної і компаративної. *Емоційно-ціннісна лінія* скерована на формування духовно-емоційного світу учнів, етичних переконань, естетичних смаків. *Базова літературознавча складова* скерована на оволодіння знаннями з теорії та історії літератури у традиційному форматі. Дві інші компоненти викладання зарубіжної літератури – культурологічна і компаративна становлять принципово новий формат викладання і засвоєння предмета в школі. *Культурологічна складова* передбачає сприйняття художньої літератури як важливої частини культури в тісній взаємодії з іншими видами мистецтв: архітектури, живопису, музики, танцю, кіно й ін. *Компаративна компонента* орієнтована на введення основ порівняльного літературознавства у шкільний курс з зарубіжної літератури. Окремо наголошується на необхідності проведення порівняльного аналізу здобутків зарубіжної літератури з національним художнім надбанням, тобто з українською літературою з метою її введення у світовий контекст.

На основі цієї програми в межах Всеукраїнського учительського проекту 2016-2017 рр. були затверджені і рекомендовані навчальні програми з зарубіжної літератури до старших класів.

Інноваційне введення МОН України з розподілом часу на поглиблене вивчення культурологічної складової у процесі засвоєння текстів зарубіжної літератури має на меті вивчення зв'язків літератури з міфологією, фольклором, народними традиціями, обрядами та віруваннями та офіційною релігією країн, розширення знань зі специфіки культурних традицій народів різних країн та мистецтвознавчої проблематики. При аналізі художнього твору вчитель має продемонструвати, в основу яких творів живопису, музики, опери, балету, кіно тощо ліг його сюжет. Відтак навчання зарубіжної літератури досягає завдань і мети Нової української школи, яка вчить мислити рефлексивно, розвивати щонайперше технологію розуміння. В ситуації культуцентричної

надпредметності на уроці зарубіжної літератури інтегрований підхід формує здатність рефлексивного, критичного мислення по відношенню до літератури як безпосереднього предмета.

Сьогодні, готуючи вчителів іноземних мов та світової літератури, кафедра загального мовознавства, слов'янських мов і світової літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету враховує новітні тенденції в розвитку освіти. За останні роки захищено кілька магістерських робіт, проблематика яких фокусується на вивченні літератури в системі мистецтв: «Музичний дискурс у творчості англійських поетів «Озерної школи»» (Болгаріна С.); «Мотив вітальності художнього шедевру в російській літературі XIX ст.» (Ровчак Н.), зокрема кандидатська дисертація «Інтермедіальний дискурс філософської прози Д. Беньяна і Г. Сковороди» (Шикиринська О.), присвячена вивченню міжвидової інтерполяції мистецьких кодів у творчості англійського та українського письменників. У перспективі кафедра планує ввести дисципліну «Література в системі мистецтв» за вільним вибором студентів з метою всебічної підготовки майбутніх вчителів зарубіжної літератури до вимог Нової української школи.

1. Зарубіжна література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas

2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

ПРАГМАТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТУ В ТУРИСТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

Тетяна Шиляєва
викладач
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

З початку XXI сторіччя лінгвістичні дослідження базуються на таких принципах як аксіологічність, прагматизм та дискурсивність. Актуальним є комунікативно-прагматичне та структурно-семантичне дослідження дискурсу, в тому числі туристичного.

Туризм – це сфера, у якій реклама займає важливе місце. Можна констатувати сплеск дослідницького інтересу до текстів туристичного дискурсу. На даний час спостерігається багатовекторне вивчення феномену туризму в роботах лінгвістів, соціологів, психологів, культурологів, економістів.

На зростання туристичної індустрії величезний вплив мав Інтернет. Розвиток глобальної мережі полегшив роботу як численним туристичним компаніям, так і їх потенціальним клієнтам, що забезпечило вільний доступ до інформації та дозволило замовляти подорожі не виходячи з дому.

Реклама – це форма комерційної комунікації, що використовує сучасні інформаційні технології впливу на суспільну та індивідуальну свідомість. Об'єктом нашого дослідження є рекламні сайти з пропозицією туристичних послуг, що функціонують в рамках англомовного туристичного дискурсу Придунав'я. Предмет дослідження – мовні одиниці, які сприяють створенню прагматичного ефекту. Метою нашого дослідження є виявлення прагматичного потенціалу туристичних текстів на англомовних сайтах, що рекламують подорожі та відпочинок у країнах, розташованих на берегах Дунаю.

Основна прагматична мета адресанта рекламного дискурсу –

виокремлення об'єкта серед об'єктів-конкурентів та акцентування його привабливих для адресата якостей. Вибір мовних одиниць, які формують англомовні туристичні Інтернет-сайти, обумовлений комунікативно-прагматичними установками адресанта, в основу яких покладено позиціонування турпродуктів і турпослуг через створення найбільш привабливого образу у туристичній аудиторії.

Будь-який туристичний текст здійснює прагматичний вплив на одержувача інформації, тобто має прагматичний потенціал. Прагматична установка адресанта текстів туристичного сегмента (позиціонування і просування туристичного продукту) зближує даний вид дискурсу з рекламним дискурсом, що, однак, не дозволяє їх ототожнити. Як для рекламного, так і для туристичного дискурсу найбільш значущою категорією є фактор ефективності (результативності) трансльованого повідомлення [1, с. 235].

Мовний вплив в туристичній рекламі здійснюється таким чином, щоб переконати потенційного клієнта у високій якості, унікальності та безпеці наданої послуги. Рекламуючи турпродукт, рекламодавець впливає на свідомість, інтелект споживача, залучаючи його фонові знання, пробуджуючи прагнення до осягнення нового, стимулюючі інтерес і викликаючи цікавість. Зупиняючись на формуванні прагматичного потенціалу туристичного тексту, можна сказати, що дослідники дотримуються щодо схожих точок зору відносно того, яку інтенцію автора несе такий текст. Д. Маккенел вважає, що туристичний текст дає читачеві певне уявлення про те чи інше місце або пам'ятки, що в подальшому впливає на його сприйняття. Туристичні тексти відіграють величезну роль у формуванні позитивних очікувань, акцентуючи увагу реципієнта на тому, що слід зробити і подивитися насамперед. Пам'ятки, які відрізняються від інших у своєму класі, тому що вони є чужоземними, незнайомими, старомодним, дивним або футуристичними, можна перетворити на місце туристичного інтересу [2, с. 168]. Схожу точку зору висловлюють і інші лінгвісти: зміст туристичного тексту, за словами М. Ілюшкіної та Т. Вершиніної, «програмує адресата на здійснення заданих дій: куди сходити, що подивитися, що привезти і т. д.» [3, с. 167]. Е. Новікова переконана, що туристичні тексти «орієнтується на когнітивні очікування потенційних туристів і сприяють створенню позитивного уявлення про туристичні об'єкти конкретної лінгвокультури» [4, с. 238].

Крім інформативної функції туристичний текст має емотивну функцію або, як її ще називають, персуазивну (persuasive function). Завдання адресанта рекламного повідомлення будь-якого типу, в тому числі і при позиціонуванні туристичного продукту, – переконати споживача в доцільності здійснення покупки. Комунікація в сфері туризму є інваріантним типом ментально-мовної діяльності індивіда, який реалізує спробу впливу на адресата з метою добитися від нього самостійного рішення про необхідність, бажаність, можливість здійснення або відмови від здійснення певної посткомунікативної дії в інтересах адресата [5, с. 22].

Так як за своєю стильовою приналежністю туристичний текст близький до публіцистичних і рекламних текстів, саме емотивна функція буде в ньому домінантною. Основна мета туристичних текстів полягає в тому, щоб надихнути сотні тисяч людей на подорожі по світу. Інтенції автора при написанні туристичного тексту зводяться до докладного опису об'єкта або місця, метою якого виступає не тільки апеляція до свідомості реципієнта, а й вплив на його емоції і почуття.

Проведений нами аналіз вебсайтів підтверджує вірність слов Дж. Данна про те, що «просування туризму базується на гламурі» і що «мова туризму, як правило, говорить тільки в позитивних і яскравих термінах про послуги та визначні пам'ятки,

які вона рекламує» [6, с. 65]. Використовуючи емоційно-експресивну лексику, автори текстів звертаються не стільки до свідомості, скільки до підсвідомості адресата, активізуючи природну потребу людини у відпочинку, отриманню нових вражень, зміні оточення. У рекламних текстах маніпулятивного типу основною метою є інформування про рекламований об'єкт та прямий і прихований вплив на адресата, що значно урізноманітнює їхню прагматичну структуру. У процесі аналізу основних вербальних засобів впливу нами встановлено, що адресату туристичної реклами пропонується все найкраще, про що свідчить висока частотність вживання прикметників.

В підтвердження цієї точки зору ми маємо вибірку позитивних прикметників, в тому числі в найвищому ступені порівняння: *the mighty Danube, grand architecture, a perfect introduction, three fascinating capitals, grand architecture, unique history and impressive cultural life of one of Europe's finest rivers, unequaled luxury, a burning desire, the excellent wines, a competent contact partner, a remarkable collection, the most stunning view.*

Велика кількість позитивних слів, прикметників або емоціональних слів створює казкове царство чарівності, щастя, романтизму, веселощів та фантазії. Опис туристичного продукту має тенденцію підкреслювати такі особливості як унікальність, різноманітність, релаксацію, спокій, одночасно викликаючи почуття бажання придбати цей туристичний продукт або послугу.

Атмосфера мрії створюється за рахунок вживання гіпербол, епітетів, метафор. Гіпербола – це перебільшення всіх пропонованих і описуваних в рекламних текстах предметів, явищ, послуг, характеристик. З її допомогою рекламодавець переконує споживача в тому, що він купує все найкраще і бездоганне. Гіперболи можна застосувати по відношенню до практично всіх аспектів життя туриста: транспорту, готелів, харчування, пляжів, екскурсій, шопінгу, спорту і т. д. *The tour offers an endless stream of emotions.*

За допомогою метафори рекламодавець може створити в уяві потенційного споживача вигідний йому образ: *The Danube is the king of the European rivers. This Danube river cruise is a patchwork quilt of countries.*

Епітети уточнюють образ в уявленні адресата, це визначення, що додають особливий характер предмету рекламування, що забезпечують його відміну від стандартних, звичних форм і моделей, що підкреслюють унікальність і одиничність пропонованого продукту: *impressive architecture, fascinating capitals, breathtaking view, exuberant atmosphere.*

Стратегія позитиву на рекламних сайтах цілком виправдана, адже клієнт готовий платити гроші тільки за відмінний сервіс та гарний настрій. Саме цій меті підпорядковуються використовувані вербальні та невербальні засоби: «Прагматично заряджені одиниці викликають тільки позитивні емоції, пробуджують тільки позитивні асоціації, сприятливо впливаючи на психіку адресата» [3, с. 169].

Засобами впливу на адресата в рекламному туристичному дискурсі є імперативність (використання форм наказового способу дієслова): *Join this five day mini cruise which gives you a taste of the beauty and grace of the Danube river as the ship winds its way through Austria and Germany. Taste local specialties at Hoftaferne Neuburg Castle. Fall in love with stunning views into Australia. Stoll in Passau, the City of Three Rivers.*

Автори рекламних повідомлень також намагаються впливати на раціональну сторону свідомості клієнта, часто за допомогою точних кількісних і статистичних даних про той чи інший об'єкт туріндустрії [1, с. 237]. Прагматичний потенціал таких номінації виявляється у тому, що він створює ефект аутентичності, є важливим засобом реалізації стратегії переконання і

використовується переважно для позначення ціни, вказівки на параметричні характеристики продукту рекламування, переваги над конкурентними продуктами.

Before meeting the Black Sea, the Danube forms one of the most spectacular wetlands in the world, the Danube Delta – a unique 2,100-square-mile wildlife reserve – home to more than 300 species of birds and about 160 kinds of fish, both fresh and salt-water species.

Наявність в текстах інформації, фактів з історії також є одним з частотних методів побудови медіа текстів: *Regensburg is the oldest town situated on the Danube with roots dating back to a Celtic settlement around 500 B.C. The town's stunning Gothic architecture survived World War II and provides a glimpse into the town's storied past. The Stone Bridge has been transporting people for more than 800 years while the town's many churches are a testament to its importance in the history of Christianity.*

Підвищення самооцінки адресата тісно пов'язане з мотивами престижу, винятковості, обраності, що часто відбувається внаслідок активного використання прецедентних імен (імен історичних діячів, політиків, письменників, музикантів, акторів, мандрівників), здатних вплинути на рішення цільової аудиторії. Типовою особливістю мови туристичної реклами є активне вживання прецедентних антропонімів, що виступають у ролі емоційних аргументів [7].

The German poet Friedrich Hölderlin called the Danube a refreshing, melodious river, sometimes foaming with high spirits, at other times dreaming serenely. No other river in the entire world has inspired so many poets, musicians and painters to create masterpieces.

The castle's Solomon Tower is where Vlad Tepes (aka Dracula) was imprisoned between 1462-74.

Like both the other two towns we visit, it has a history dating back to pre-history, and was the birthplace of the first King of Hungary (St Stephen) and for a period was where the Kings of Hungary were crowned.

Синтаксичні особливості мови туристичної реклами також відображають її характерні прагматичні установки. Прагнення зацікавити аудиторію реалізується за допомогою вживання різного роду питальних речень, завдяки чому рекламний дискурс набуває такої важливої для ефективної комунікації риси, як діалогічність.

What's better than taking one river cruise? Taking two!

Питальне речення імпліцитно передає спонукання. Адресат швидше виконає імпліцитну команду, ніж команду у формі прямого спонукання.

Таким чином, ми бачимо, що реклама як вид масової комунікації має своєрідну структуру, чітко окреслену комунікативну роль і комунікативно-прагматичну мету – спонукати адресата до потрібної дії. Необхідність постійно дивувати незвичністю, оригінальністю, яскравістю вимагає від творця рекламного тексту креативності, використання всіх можливих засобів мови та прийомів їх комбінування з огляду на можливість прагматичного впливу.

1. Терских М.В. Коммуникативные стратегии в дискурсе элитного туризма (на материале рекламных текстов) / М.В. Терских, О.А. Зайцева // Политическая лингвистика. Сборник научных статей. – Омск. – 2013. – № 4(46). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-strategii-v-diskurse-elitnogo-turizma-na-materiale-reklamnyh-tekstov

2. MacCannell D. The Tourist. A new Theory of the Leisure Class. New York: Schocken Books. – 1976. – 214 pp.

3. Илюшкина М.Ю. Прагматика в текстах туристической рекламы / М.Ю. Илюшкина, Т.С. Вершинина // Известия Уральского федерального университета. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2015. – Том 138. – №2. – С. 167.

4. Новикова Э.Ю. Перевод путеводителя: Лингвокультурные и дидактические аспекты / Э.Ю. Новикова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – №3. – С. 238.

5. Голоднов А.В. Коммуникативные основы персуазивной коммуникации (на примере немецкоязычной рекламы автомобилей) / А.В. Голоднов // Когнитивная лингвистика: ментальные основы и языковая реализация. – СПб.: Тригон, – 2005. – Ч.2. – С.21-33.

6. Dann, Graham. The Language of tourism: A Sociolinguistic Perspective, Wallington, Oxon, UK: CAB International. – 1996.

7. Новікова Н.Г. Комунікативно-прагматичні особливості туристичних рекламних текстів / Н.Г.Новікова // Науковий блог. Національний університет «Острозька академія». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://naub.oa.edu.ua/2012/komunikatyvno-prahmatychni-osoblyvosti-turystychnyh-reklamnyh-tekstiv/

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анна Бланар *– магістрантка факультету іноземних мов, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Іван Бойчев *– кандидат педагогічних наук, доцент, помічник ректора, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Олена Бухнієва *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Тетяна Вдовенко *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Світлана Глущук *– кандидат філологічних наук, доцент, директор Центру неперервної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Олена Голованова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Наталія Головіна *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Наталія Гончарова *– кандидат історичних наук, доцент, магістрантка факультету іноземних мов, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Марина Делюсто *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Лариса Дзіковська *– кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Микола Зимомря *– доктор філологічних наук, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка*

Росіца Ігнатова-Василєва *– вчитель середньої школи № 18 «Уїльям Гладстон» (м. Софія, Болгарія).*

Антоніна Кічук *– кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Надія Кічук *– доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Ярослава Кічук *– доктор педагогічних наук, професор, ректор, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Маріанна Князян *– доктор педагогічних наук, професор кафедри французької філології, Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова*

Андрій Колесников *– доктор філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Лідія Колесникова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального мовознавства, слов'янських мов та світової літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Ольга Крюкова *– викладач кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Анна Кулініч *– викладач кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Людмила Лузанова *– викладач кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Олег Манахов *– викладач кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Галина Мельниченко *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов, ПНПУ ім. К.Д.Ушинського (Одеса)*

Вероніка Мокану *– магістрантка факультету іноземних мов, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Альона Мунтян *– магістрантка факультету іноземних мов, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Ніна Недялкова *– магістрантка педагогічного факультету, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Галина Олейнікова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Світлана Пенькова *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Алла Погорєлова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Валентина Радкіна *– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Лариса Куріс *– директор ЗЗСО №11 (м. Ізмаїл)*

Галина Райбедюк *– кандидат філологічних наук, професор кафедри української мови та літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Наталя Романова – *доктор філологічних наук, доцент, Херсонський державний університет*

Світлана Рябушко *– кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Олена Салі *– аспірантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти, викладач кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Світлана Слободяк *– викладач кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Алла Соколова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Людмила Стародєдова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Лариса Ткаченко *– викладач кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Олег Томчук *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального мовознавства, слов'янських мов та світової літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Лілія Циганенко *– доктор історичних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Тетяна Цуркану *– кафедри романо-германської філології, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Аліна Черняховська *– магістрантка, вчитель, Новомиколаївська НВК «ЗОШ І-ІІ – ДНЗ», Кілійський район, Одеська область.*

Олена Четверикова *– кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Тетяна Шевчук *– доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства, слов'янських мов та світової літератури, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Тетяна Шиляєва *– викладач кафедри англійської мови та перекладу, Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Blanar Anna *– magistrate of the faculty of foreign languages, Izmail State University of Humanities*

Boyichev Ivan *– PhD in Pedagogical Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Buchnyieva Olena *– PhD in Pedagogical Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Chernyakhovskaya Alina *– magistranta, teacher, Novomykolayiv NSC «School I-II – DNZ», Kiliysky district, Odessa region.*

Chetverikova Olena *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Delyusto Marina *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Dzikovska Larysa *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Hluschuk Svytlana *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Holovanova Olena *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Holovyna Nataliia *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Honcharova Natalia *– PhD in Hustorical Sciences, Assistant professor, magistrate of the faculty of foreign languages, Izmail State University of Humanities*

Ignatova-Vasileva Rosita *– Teacher of High School No. 18 «William Gladstone» (Sofia, Bulgaria)*

Kichuk Antonyna *– PhD in Psychological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Kichuk Nadiia *– doctor of pedagogical sciences, professor, Izmail State University of Humanities*

Kichuk Yaroslav *– doctor of pedagogical sciences, professor, Izmail State University of Humanities*

Kniazian Marianna *– doctor of pedagogical sciences, professor, Odessa National University I. I. Mechnikov*

Kolesnykov Andrii *– doctor of philological sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Kolesnykova Lidiia *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Krukova Olha *– teacher, Izmail State University of Humanities*

Kulinich Anna *– teacher, Izmail State University of Humanities*

Kuris Larysa – *Director of ZSSO No. 11 (Izmail)*

Luzanova Liudmyla *– teacher, Izmail State University of Humanities*

Manachov Oleg *– teacher, Izmail State University of Humanities*

Melnychenko Halyna *– PhD in Pedagogical Sciences, Assistant professor, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky*

Mokanu Veronyka *– magistrate of the faculty of foreign languages, Izmail State University of Humanities*

Muntian Alona *– magistrate of the faculty of foreign languages, Izmail State University of Humanities*

Nedialkova Nina *– magistrate of the pedagogical faculty, Izmail State University of Humanities*

Oleinikova Halyna *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Penkova Svytlana *– PhD in Pedagogical Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Pohorielova Alla *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Radkina Valentyna *– PhD in Philological Sciences, Assistant professor, Izmail State University of Humanities*

Raibedyuk Halyna *– PhD in Philological Sciences, professor, Izmail State University of Humanities*

Riabushko Svitlana *– PhD in Pedagogycal Sciences, Izmail State University of Humanities*

Romanova Natalia – *doctor of philological sciences, Assistant professor, Kherson State University*

Sali Olena *– post-graduate student,teacher, Izmail State University of Humanities*

Shevchuk Tetiana *– doctor of philological sciences, professor, Izmail State University of Humanities*

Slobodyak Svetlana *– Teacher, Izmail State University of Humanities*

Sokolova Alla *– PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Izmail State University of Humanities*

Starodedova Lyudmila *– PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Izmail State University of Humanities*

Tetyana Shilyaeva *– Teacher, Izmail State University of Humanities*

Tetyana Turcan *– Department of Romance-Germanic Philology, Izmail State University of Humanities*

Tkachenko Larisa *– Teacher of the Department of English and Translation, Izmail State University of Humanities*

Tomchuk Oleg *– PhD in Philological Sciences, Associate Professor of the Department of General Linguistics, Slavic Languages and World Literature, Izmail State University of Humanities*

Tsyganenko Lily *– Doctor of History, Professor, Vice-Rector, Izmail State University of Humanities*

Vdovenko Tetyana *– PhD in Philological Sciences, Izmail State University of Humanities*

Zymomria Mycola *– doctor of philological sciences, Drogobych State Pedagogical University named after. Ivan Franko*

IV ДУНАЙСЬКІ НАУКОВІ ЧИТАННЯ: ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції
(23-24 жовтня 2018 року)

Підписано до друку 05.12.2018 р. Формат 60х90/8.
Ум. друк. арк.15,8. Тираж 300 прим. Зам. № 473

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208
Тел.: (04841) 4-82-42
E-mail: nauka_idgu@ukr.net