

Міністерство освіти і науки України  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А. С. Макаренка

**ФОРМУВАННЯ МОВНОГО  
ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ  
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Збірник наукових праць

Суми – 2022

УДК 378.016:[81+82.0+7/9](082)

Ф79

*Рекомендовано вченою радою  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 7 від 20 січня 2022 року)*

**Рецензенти:**

- Н. І. Богданець-Білоskalенко – доктор педагогічних наук, завідувач відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України;
- І. Р. Жиленко – доктор філологічних наук, доцент кафедри журналістики і філології Сумського державного університету.

**Редакційна колегія**

**Голова редакційної колегії:**

- С. В. П'ятаченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики їх викладання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Редакційна колегія:**

- І. Б. Іванова – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики їх викладання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;
- З. В. Савченко – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики їх викладання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;
- Т. В. Доган – відповідальний секретар редакційної колегії.

**Ф 79** Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін : зб. наук. праць / [ред. кол. : С. В. П'ятаченко (голова), І. Б. Іванова, З. В. Савченко, Т. В. Доган (відповідальний секретар)]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. – 154 с.

Матеріали публікуються в авторській редакції. Автори несуть повну відповідальність за оригінальність опублікованих матеріалів, достовірність наведених фактів, власних назв, посилань і точність цитування. Редакційна колегія може не поділяти думку авторів і не несе відповідальності за зміст матеріалів.

**УДК 378.016:[81+82.0+7/9](082)**

© СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2022

## ЗМІСТ

<b>Бундак М. В.</b> Роль емоційного інтелекту у формуванні мовної естетичної свідомості здобувачів освіти на заняттях зарубіжної літератури.....	5
<b>Головашова Д. А.</b> Інтерактивні технології як засіб осучаснення викладання англійської мови у закладах загальної середньої освіти.....	11
<b>Зленко А. О.</b> Життєве і творче кредо незламного митця Василя Голобородька .....	19
<b>Иванова И. Б.</b> Проблемы подготовки учителей-русистов для школ Туркменистана.....	24
<b>Коваль-Фучило І. М.</b> Лексика для номінації способу переселення із зон затоплення (на матеріалі усних спогадів про переселення).....	32
<b>Козлова В. В.</b> Cooperative strategy in the english parental discourse .....	39
<b>Колодка А. П.</b> «Вопросное сопровождение» текстов в современных школьных учебниках по русскому языку.....	44
<b>Костусяк Н. М.</b> Продуктивні механізми формування мовно-естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога на практичних заняттях із морфології української мови .....	51
<b>Медвідь Н. О., Кузьменко А. В.</b> Взаємодія літератури і кіно в процесі екранізації .....	58
<b>Медвідь Н. О., Уразова А. В.</b> Вплив естетики французького символізму й художньої концепції Е. А. По на становлення символізму в Росії.....	63
<b>Милованова В. В., Сильвестро Е. Н.</b> Проблематика и художественное своеобразие повести Сью Таунсенд «Тайный дневник Адриана Моула» .....	70
<b>Пахненко И. И.</b> Методика обучения иностранных студентов-русистов созданию текстов репродуктивно-продуктивного типа на материале специальности.....	76
<b>П'ятаченко С. В.</b> Образ благородного розбійника у творах О. Сомова та В. Наріжного в контексті літературної і фольклорної традиції .....	87
<b>Савченко З. В.</b> Ідейна домінанта роману Джорджа Орвелла «1984» в сучасній інтерпретації .....	99

<b>Сокіл Г. П.</b> Особливості художнього змалювання й сприйняття текстів про Голодомор.....	107
<b>Солощенко В. М.</b> Принципи реалізації концепції освіти дорослих на прикладі діяльності Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні .....	114
<b>Телетова С. Г., Нарбекова Д.</b> Особенности социализации иностранных студентов на начальном этапе обучения.....	124
<b>Телетова С. Г.</b> К вопросу о разграничении эмотивности и оценочности в структуре языкового знака.....	133
<b>Тригубчак Е. В.</b> Формирование лингвострановедческих знаний при изучении русского языка как иностранного .....	141
<b>Хаитмырадов А.</b> Особенности художественных и эстетических категорий в готических новеллах Э. А. По .....	149

## **РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ЕСТЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ЗАНЯТТЯХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

*У статті розглянуто роль емоційного інтелекту у становленні естетичного ідеалу як основи мовної естетичної свідомості сучасного здобувача освіти. Охарактеризовано поняття про емоційний інтелект та соціальний інтелект, які становлять основу успішної інтеграції індивіда в суспільне середовище, обумовлюють його готовність відповідати на виклики компетентнісно орієнтованого професійного простору, сприяють самоідентифікації культуро-мовної особистості. Здійснено спробу окреслити механізм виведення суб'єктивного переживання у рефлексорну реакцію, яка впливає на мислення особистості і формує її мовну естетичну свідомість у процесі читання художніх текстів на заняттях зарубіжної літератури.*

**Ключові слова:** емоційний інтелект, мовна естетична свідомість, естетичний ідеал.

На сучасному етапі емоційний інтелект поруч з соціальним інтелектом розглядається як основа для подальшої ефективної взаємодії особистості із зовнішнім світом, що у свою чергу є однією з об'єктивних складових успішної реалізації людини в житті. У той же час активна інтеграція молодого людини в суспільне середовище неможлива без сформованої готовності сприймати пануючі орієнтири світобачення й органічно відтворювати спосіб життєдіяльності, характерний для даної епохи, який тісно пов'язаний з існуючими категоріями естетичного ідеалу та естетичної свідомості. Незаперечним є факт, що мова й мовлення – це джерела реалізації естетичних уявлень, що у першу чергу ґрунтуються на соціальних та національних нашаруваннях, і разом з тим формують специфіку мислення, емоційного відгуку, загальну культуру носіїв цієї мови. Таким чином дослідження та вивчення ролі емоційного інтелекту у становленні мовної естетичної свідомості сучасного здобувача освіти є актуальним не лише з точки зору формування суто методичних порад до викладання зарубіжної літератури, а й набуває великого значення при формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, яка в свою чергу є основою парадигми освіти протягом життя.

Мета статті – проаналізувати роль емоційного інтелекту, що формується під впливом виведення у процесі читання художніх текстів на заняттях зарубіжної літератури суб'єктивного переживання у рефлексорну реакцію, яка впливає на мислення особистості і формує її мовну естетичну свідомість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що термін «емоційний інтелект» (EI) з'явився у психології наприкінці ХХ століття, його сформував у 1990 році американські психологи Д.Майєр та П.Саловей. На даний час у науковому світі існує проблема узгодженого визначення емоційного інтелекту, проте у нашій статті ми послуговуємось трактуванням даного поняття, поданим Д.В.Люсиним у статті «Сучасні уявлення про емоційний інтелект», де в основу поняття покладено здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття й емоції на рівні з умінням так само сприймати настрої інших людей [3, с. 94]. Розглядаючи питання вивчення у науково-методичній літературі формування мовної естетичної свідомості, приходимо до висновку, що ця наукова проблема є широко дослідженою і бере свій початок, на думку науковців, в античній філософії Платона та Аристотеля. Концепції естетичного виховання знайшли продовження в творчості мислителів епохи Відродження (Леонардо Бруні Аретіно), англійських просвітників (Френсіс Бекон та Джон Локк) [1, с. 14]. В Україні, як свідчить аналіз науково-методичної літератури, майже до кінця ХVІІІ століття естетичні погляди на інтелектуально-емоційну природу художнього слова, роль уяви, творчої рефлексії, поетичного вимислу виникали й розвивалися в посібниках з поетики та риторики, у сфері мовотворчої діяльності. Доходимо висновку, що поєднання емоційного інтелекту й естетичної свідомості як об'єктів дослідження в даній статті є цілком логічним і сприятиме кращому розумінню механізмів використання мовних засобів у процесі формування мовної естетичної свідомості як невіддільної складової світоглядних уявлень індивіда. Адже простір сучасної людини – це симбіоз цивілізації і культури, які дають змогу особистості виступати творцем власного естетичного ідеалу.

Емоційний інтелект, який ґрунтується на психологічній проникливості є ключовою якістю на рівні суб'єкт-суб'єктних стосунків. Інноваційні технології аж ніяк не скасовують потреби

в міжособистісному спілкуванні, навпаки, в умовах безконтактної взаємодії саме здатність швидко й чітко складати психологічну характеристику особистості та розуміти її мотивації та прагнення в даний конкретний момент є запорукою успіху в професійній клієнт-орієнтованій діяльності. У той же час така емпатія неможлива без залученості до певних соціальних та культурних традицій, ціннісних орієнтирів, носіями яких є в першу чергу мова і мовлення. При цьому мовна складова постійно усвідомлюється науковцями й педагогами як засіб культурно обумовленого впливу на розвиток образно-емоційного світу людини. У поняття «естетика мови» вкладається і чуттєве пізнання, яке одночасно являє собою концентрацію досвіду освоєння світу через механізм вивільнення назовні емоційних реакцій, спрямованих на формування естетичного ідеалу як основи мовної естетичної свідомості. Звичайно, на різних етапах навчання естетика мови сприймається по-різному: у початковій школі вона вбачається в милозвучності, експресивності слова, які є його важливими засобами виразності; у старшій школі формування мовного естетичного ідеалу здобувача освіти в контексті індивідуальної освітньої траєкторії розглядається комплексно, наголошується, що провідними аспектами парадигми мовної свідомості є поєднання відшліфованої форми з духовним змістом, етнокультурною, загальнолюдськими цінностями. Вивчення зарубіжної літератури в цьому контексті тісно переплітається з перекладацькою майстерністю, яка вимагає від перекладача універсальної здатності бути носієм кількох мов, культур, епох, що забезпечить таку трансформацію іншомовного тексту засобами рідної мови, яка матиме емоційний відгук та усвідомлене сприйняття авторських ідей, з одночасним засвоєнням читачем естетичних ідеалів далеких епох та цивілізацій. Твори зарубіжної літератури, представлені в курсі викладання, – це перекладна література, від якості інтерпретації якої перекладачем залежить в значній мірі перцепція читача. З огляду на це, перекладач у такій ситуації виступає не просто посередником між мовою оригіналу та рідною для читачів мовою, він транслює у перекладеному творі власні світоглядні уявлення та естетичні ідеали, які знайдуть відображення у процесі формування естетичної свідомості здобувачів освіти. Говорячи в цій ситуації про естетичну

функцію слова, мовлення, ми виходимо із здатності слова виступати в значенні емоції для читача, спонукати до певної рефлексії, усвідомлення (згоди чи заперечення). У цілому ж перекладний текст, як і оригінальний, здатний транслювати суб'єктивний погляд на життя, окремі його прояви, факти, події. У той же час авторська естетика мовлення художнього твору зазнає трансформацій під впливом індивідуального життєвого досвіду перекладача і залежить від законів мови перекладу, її словникового складу. Майстерність перекладача в цьому випадку виявляється в умінні вибирати такі варіанти перекладу, такі форми і способи мовлення, так будувати текст, щоб він своєю духовною суттю виражав саме ту авторську ідею, яка сформувала естетику оригінального твору. Не можна не брати до уваги і той факт, що перекладач ставить мету, щоб читачі, для яких цей переклад призначено, сприйняли естетичні погляди автора, усвідомили ідею, перейнялись відповідними почуттями. Надзвичайно важливо, щоб естетика мовлення перекладного тексту викликала емоційний відгук, а відтак давала змогу читачеві через механізми розвитку емоційного інтелекту та критичного мислення здійснити рефлексію [2, с. 22]. На етапі вивільнення та інтерпретації суб'єктивних емоцій та переживань вкрай важливими є навички особистості адекватно реагувати на внутрішній, психологічний світ іншої людини, що виявляється в умінні швидко й точно складати емоційно-оціночні судження, які в свою чергу завжди тісно пов'язані з естетичними ідеалами епохи та власною естетичною свідомістю читача. З практичної точки зору найяскравіше виявити взаємозв'язок емоційного інтелекту реципієнта та мовної естетичної свідомості дозволяє зіставлення оригіналу (при умові володіння читачами мовою оригіналу) та перекладного варіанту поетичного твору. Цікавим досвідом формування мовного естетичного ідеалу, який ґрунтується на емоційному інтелекті читача є порівняльний аналіз перекладів одного твору різними авторами. Для прикладу проаналізуємо поезію Ш.Бодлера «Альбатрос». Мова оригіналу (французька) більшості здобувачів технічної освіти не є знайома, але використавши для ознайомлення з оригінальною версією аудіо запис, можна дати уявлення читачам щодо ритмомелодики твору, викликати неусвідомлений емоційний відгук. Через використання прийомів розвитку критичного мислення на наступному етапі



доречним буде спонукати студентів до роздумів, яким є емоційний фон твору. Подальша робота з твором передбачається у вигляді аналізу двох варіантів перекладу твору за авторством Івана Драча та Миколи Терещенка. Перше, ознайомче читання, дає загальне уявлення щодо подібності в обох варіантах перекладу ідейно-естетичної концепції поезії Ш.Бодлера «Альбатрос». Наступне прочитання кожного з варіантів твору дає змогу зіставити як формальні схожість та відмінності текстів, так і зосередитись на мовно-естетичній картині представлених перекладів. Зокрема, віршовий розмір, рима та римування представлених зразків виявляються подібними. У той же час, читачі відзначають складніше емоційне забарвлення другої строфи вірша у перекладі Івана Драча: «Коли на палубу вже люта сила збила,/ Король небес, що знав всі грози без числа./ Волочить важко так свої великі крила,/ Мов сніжно-білі два розкинуті весла.» у порівнянні з варіантом Миколи Терещенка: «На палубу несуть ясних висот владику./ І сумно тягне він приборкане крило,/ Що втратило свою колишню міць велику,/ Мов серед буйних вод поламане весло». Для вироблення системи розвитку естетичної свідомості засобами мови слід пам'ятати, що значну роль у цьому процесі відіграють асоціації. Аналізуючи таке ставлення здобувачів освіти, принципово важливим є нагадати твердження психологів про таку особливість мислення та пам'яті старших підлітків, як здатність виявляти і будувати складні асоціації. У цей час яскраво виявляється потреба самостійно творити (наприклад, складати невеликі оповідання і вірші), задовольнити яку можливо шляхом збагачення мовно-естетичної картини світу через такий алгоритм: знайомство з естетичним об'єктом (художнім текстом) - відчуття (емоція) - інтерпретація (виведення емоції назовні) - сприйняття - усвідомлення - формування мовної естетичної свідомості. Як бачимо первинною при такій послідовності дій є емоція, яка формується під впливом естетичних ідеалів читача і одночасно сприяє формуванню мовної естетичної свідомості як більш комплексної та продуктивної характеристики мовленнєвої компетенції здобувача освіти.

Однією з ключових характеристик успішної особистості є її здатність ефективно взаємодіяти на рівні міжособистісного спілкування та в межах соціуму. На наше переконання, така взаємодія

можлива за умови розвиненого емоційного інтелекту та сформованої мовної естетичної свідомості, які в свою чергу надають людині здатності народжувати власні естетичні ідеали, брати участь у створенні нових форм суспільної свідомості. Заняття зарубіжної літератури при цьому здатні виступати найкращим майданчиком для формування у студентів сталого уявлення про естетичну функцію мовлення та мовленнєвої компетенції як складової основних життєво необхідних компетенцій. Питання впливу емоційного інтелекту на мовну естетичну свідомість може стати предметом дослідження психологів, соціологів і лінгвістів та перш за все, воно має практичне значення при підборі методів, прийомів та технологій навчання зарубіжної літератури. При цьому не слід забувати, що принцип освіти протягом життя спонукає сучасну людину бути готовою до інформальної освіти, яка потребує значних ресурсів само мотивації та одночасно командної роботи – і перше, і друге неможливо без емоційної, інтелектуальної, естетичної, мовленнєвої само ідентифікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кучерук О.А. Поняття про мовно-естетичне виховання // Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови: Навчальний посібник. – Житомир, 2006. – С.14-27.
2. Кучер Т. Естетична свідомість крізь призму феномена «молодіжної культури» // Наукові записки. Серія «Філософія». Випуск 6. – С.20-27. URL: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE\\_FILE\\_DOWNLOAD=1&Image\\_file\\_name=PDF/Nznuoafs\\_2010\\_6\\_5.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nznuoafs_2010_6_5.pdf)
3. Фіщина Г.О. Особливість психологічної проникливості осіб з високим та низьким рівнем емоційного інтелекту // Наука і освіта. – 2013. - №7. – С.94-98.

#### ***Bundak M.V. The role of emotional intelligence in the formation of linguistic aesthetic consciousness of students in foreign literature classes.***

*The article considers the role of emotional intelligence in the aesthetic ideal as the basis of linguistic consciousness of the modern students. The concepts of emotional intelligence and the social intelligence are characterized which form the basis of successful integration of an individual into the social environment, determine his readiness to respond to the challenges of competence-oriented professional space, contribute to the identification of ethnocultural personality. An attempt is made to outline the mechanism of deriving a subjective experience into a reflex reaction, which influences a person's thinking and form his linguistic aesthetic consciousness in the process of reading.*

**Keywords:** *emotional intelligence, linguistic aesthetic consciousness, aesthetic ideal.*

Головашова Д. А.,

студентка

Науковий керівник: Майковська В. І.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Українська інженерно-педагогічна академія

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОСУЧАСНЕННЯ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглянуто теоретичні та організаційні аспекти використання інтерактивних технологій в процесі навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти. Виявлено, що інтерактивна технологія навчання характеризується постійною, активною взаємодією всіх учасників освітнього процесу на основі їх рівноправності; здатністю створювати атмосферу доброзичливості, взаємопідтримки та співпраці; спроможністю задовольняти в умовах формування економіки знань освітні потреби дітей «покоління Z» і можуть розглядатись як засіб реалізації окреслених концептуальною реформою «Нова українська школа» завдань. Встановлено і конкретизовано елементи інтерактивної технології викладання англійської мови учням рівня базової середньої освіти. Представлено алгоритм впровадження інтерактивної технології викладання англійської мови у закладах загальної середньої освіти, уточнено доцільні в межах означеної технології методики навчання.*

**Ключові слова:** економіка знань, компетентність, діти «покоління Z», освітня технологія, педагогічна технологія, інтерактивна технологія навчання.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** В епоху економіки знань світ орієнтований на постійне продукування інновацій. Водночас, середня освіта не ефективна у розвитку ключових компетентностей, які зробили б учнів спроможними самостійно визначитися із власним майбутнім, приймати самостійні та обґрунтовані рішення при розв'язанні соціально та економічно значущих проблем. Дана суперечність виникає через застосування у закладах загальної середньої освіти традиційних технологій навчання, що у мінливих умовах організації освітнього процесу продукує небажання та невміння вчитися, нівелює бажання власного розвитку, зменшує потяг до освіти та особистісного росту. В умовах економіки знань викладачу на основі традиційних засобів і технологій навчання складно зосереджувати увагу учнів на навчальному контенті, спонукати їх до продуктивного навчального

діалогу. В інноваційному та стрімко мінливому світі XXI ст. традиційні освітні засоби і технології не встигають за запитами прогресивних дітей «покоління Z» (покоління «Internet Generation»), тож сучасна освіта повинна співіснувати в двох стратегіях щодо організації навчання: традиційній й інноваційній. Саме проблемам викладання англійської мови на основі застосування засобів інтерактивних технологій присвячена дана публікація.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасний освітній процес повинен мати випереджальний характер, створюючи можливості для духовного, інтелектуального, фахового і фізичного розвитку громадян. В умовах економіки знань заклади загальної середньої освіти повинні орієнтуватися перш за все на потреби дітей «покоління Z». Проте традиційна методологія, що й досі панує в Україні, передбачає використання пасивної моделі навчання, в якій учитель абсолютно домінує в інформаційному просторі учня в той час, коли сам учень є лише об'єктом навчально-виховних впливів [6, с. 13]. Використання інтерактивних технологій навчання суперечить ментальності українців і звичним для них психологічним моделям поведінки в сім'ї та школі. Україна відноситься до країн з великою владною дистанцією, де домінує колективізм, відтак природним є панування в аудиторії авторитарного стилю викладання матеріалу дисципліни; як критерій роботи викладача використовується тиша і порядок в аудиторії; в суспільстві та освітньому середовищі цінуються викладачі старшого віку з досвідом і званнями; під час навчання інтелектуальна суперечка не заохочується; більшість завдань передбачають лише одну правильну відповідь; серед студентів домінує принцип «не висовуватися» [6, с. 14]. Застосування інтерактивних технологій навчання руйнує такий усталений порядок і розглядається як інновація. Інтерактивні технології активно досліджуються вітчизняними й зарубіжними науковцями. Розробку елементів інтерактивного навчання здійснено в працях Ш. Амонашвілі, С. Гончарова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін. [3, с. 314]. Проте досі у науково-методичній літературі виявлена невизначеність з цього питання.

Посилаючись на результати дослідження Н. Коломієць, М. Кузько поняття «інтерактивні методи навчання» розглядає в трактуванні: «...методи навчання, які реалізуються завдяки активній взаємодії учнів і дають змогу на основі внеску кожного з них у спільну справу отримувати нові знання, організувати спільну діяльність, ідучи від окремої взаємодії двох-трьох осіб до широкої співпраці ... колективу» [4]. З урахуванням доробку Ю. Кобюка, дослідниця серед переваг інтерактивних технологій визначає можливість взаємодії не лише на рівні «викладач-студент», але й на рівні «студент-студент» [5], що підвищує ефективність освітнього процесу.

О. Пометун та Л. Пироженко інтерактивну модель навчання визначали як сукупність технологій, розподіливши їх на основі форм навчання на технології кооперативного, колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання і технології відпрацювання дискусійних питань [8]. На жаль, крім згаданої класифікації О. Пометун та Л. Пироженко, аналіз педагогічної літератури не виявив єдино прийнятої класифікації інтерактивних технологій навчання. Результати наукового пошуку не дозволили знайти публікацій, в яких би здійснювалось обґрунтування авторської інтерактивної технології викладання англійської мови у учнів рівня базової середньої освіти. Очевидно, що дана проблема є актуальною в умовах формування економіки знань для задоволення освітніх потреб дітей «покоління Z».

**Формулювання цілей статті.** В публікації досліджуються теоретичні й організаційні аспекти використання інтерактивних технологій навчання і подається обґрунтування авторської технології як засобу осучаснення викладання англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Концептуальна реформа «Нова українська школа» за мету має виховання громадянина-інноватора, здатного на основі сформованих компетентностей ухвалювати відповідальні рішення за умови дотримання прав людини [7]. Законодавством України компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що обумовлює здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [9]. Набуття компетентностей передбачається на основі застосування в освітньому процесі діяльнісного та

інтегративного підходів та методу проєктів, що сприятиме набуттю учнями цілісного уявлення про світ, оскільки забезпечить вивчення явищ з точки зору різних наук та спроможність вирішувати реальні проблеми на основі знань з різних дисциплін.

Поставлені концептуальною реформою «Нова українська школа» завдання можуть бути реалізовані при впровадженні інтерактивних технологій навчання, потенціал яких уможливорює: ефективний розвиток загальнолюдських цінностей та норм поведінки; формування здатності цінувати свободу та вміння користуватися нею; спроможність усвідомлювати особисту відповідальність за результати вирішення проблеми; розвиток здатності визнавати і поважати цінності інших людей; формування навичок спілкування та співпраці з іншими людьми; взаєморозуміння і взаємоповагу кожного; виховання толерантності, співчуття, доброзичливості, почуття солідарності та рівності, потягу до піклування про інших; набуття вміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях і висновках, аналізі дійсності, розумінні норм і правил поведінки в суспільстві, повазі до законів [7].

Розглядаючи інтерактивні технології як засіб осучаснення викладання англійської мови, звертаємося до розуміння поняття «технологія». Проведені наукові розвідки дозволили встановити, що технологія являє собою сукупність методів та інструментів для досягнення бажаного результату. Освітня технологія є відкритою педагогічною системою і способом спільної діяльності педагога та учнів, який визначає чітку послідовність дій та перелік запланованих до формування якостей. Беззаперечною є наявність взаємозв'язку між основними елементами технології: метою, змістом, формами, методами, засобами взаємодії учасників педагогічного процесу, результатом та його аналізом. Освітні технології класифікуються на педагогічні, соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні технології. Під педагогічними технологіями розуміють систему взаємопов'язаних прикладів, форм та методів організації освітнього процесу, об'єднану єдиною концептуальною основою, цілями та задачами освіти, що створює задану сукупність умов для навчання, виховання і розвитку [10, с. 233-243].

З точки зору Л. Товажнянського та ін., педагогічна технологія – це створена адекватно до потреб і можливостей особистості

і суспільства теоретично обґрунтована освітня система соціалізації, особистісного і професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога за використання оптимальних ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога. Сучасна педагогічна технологія дослідниками трактується як система найбільш раціональних шляхів досягнення педагогічної мети, як наукова організація освітнього процесу [10, с. 233-243].

Слово «інтерактив» має іншомовне походження (від англ. «interact», що в перекладі означає «взаємодіяти»). На основі результатів перекладу можна стверджувати, що інтерактивний – це «здатний взаємодіяти з будь-чим/будь-ким, бути в діалозі». Як показує проведений нами аналіз контенту з даної проблеми, на відміну від традиційних, в інтерактивній технології учитель організовує навчання на основі певної системи, прийомів і методів, що базуються на: постійній та активній взаємодії всіх учнів між собою; постійній та активній взаємодії між вчителем та учнями; використанні самооцінки ізворотного зв'язку; рівноправності учителя та учнів в освітньому процесі; розумінні ролі учителя як організатора навчання; пануванні атмосфери доброзичливості, взаємопідтримки та співпраці; активного використання індивідуальної, парної та групової роботи; використанні рольових ігор, спільного розв'язання проблем, моделювання життєвих ситуацій, виконанні дослідницьких проєктів, застосуванні гаджетів та мобільних додатків, інтерактивних дошок тощо [2]. Для конкретизації цілей інтерактивного навчання при викладанні англійської мови нами була використана таксономія цілей за Б. Блумом, представлена в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Систематизатор когнітивних установок за Б. Блумом [1]**

<b>Установка</b>	<b>Визначення</b>	<b>Дії учня</b>
<b>Знання</b>	Запам'ятовування специфічної інформації	Реагує, сприймає, згадує, дізнається
<b>Розуміння</b>	Розуміння вивчаемого матеріалу незалежно від іншого матеріалу дисципліни	Пояснює, переводить, показує, інтерпретує

<i>Продовження таблиці 1</i>		
<b>Застосування</b>	Використання методів, концепцій, принципів і теорій в нових ситуаціях	Вирішує нові проблеми, демонструє використання знань, конструює
<b>Аналіз</b>	Розчленування інформації на складові елементи	Обмірковує, розкриває, перераховує, міркує, порівнює
<b>Синтез</b>	Складання цілого з окремих частин	Комбінує, придумує, творить
<b>Порівняльна оцінка</b>	Визначення цінності матеріалів і методів, коли задані цілі, стандарти і критерії	Оцінює, обговорює

Результати проведених розвідок і аналіз власного досвіду роботи у загальноосвітніх навчальних закладах дозволили розробити алгоритм впровадження інтерактивної технології викладання англійської мови учням рівня базової середньої освіти, яка передбачає наявність таких елементів: мети і завдань, змісту і методик навчання, засобів і методик контролю досягнень учнів, корекції змістових і технологічних елементів.

Мета та завдання в даній технології означені як: забезпечити учнів знаннями відповідно до їх рівня; встановити контакт між учителем та учнями, між учнями; досягнути максимально можливого результату у вивченні нового матеріалу; зацікавити учнів процесом навчання і сформуванню в них прагнення до самостійного опрацювання матеріалу. Зміст навчання в означеній технології передбачає: перевірку знань з попередньої теми; теоретичні викладки нового матеріалу; закріплення знань теоретичного матеріалу; виконання практичних завдань, виконання завдань на самостійне опрацювання матеріалу. Важливим елементом технології є взаємодія між учителем та учнями, ефективність якої виражає досягнення бажаних результатів. Як доцільні методики навчання розглядаються: 1) традиційні з елементами інноваційних: (розповідь-пояснення теоретичного матеріалу з використанням електронної дошки; пояснення основних правил; огляд відеоматеріалу; прослуховування аудіо матеріалу; опрацювання підручника); 2) ігрові технології (рольова-ігрова постановка; ігри-вправи; ігри-мандрівки; ігри-змагання). Для навчання засобами гри передбачено застосування імітаційних або



ситуаційних ігор, рольових ігор, ігрових та інтерактивних додатків тощо. Навчання у дискусії в означеній технології здійснюється через застосування вправ «Займи позицію», «Зміни позицію», «Дискусія в стилі ток-шоу», «Дебати», «Метод преси» тощо. Групове навчання організовується через роботу в парах, роботу в малих групах, вправи «Карусель», «Акваріум», «Коло ідей» тощо. Для організації колективно-групового навчання доцільними є мозковий штурм, вправи «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Дерево рішень» тощо. Вправлятися у формуванні лексичних і граматичних навичок технологією передбачено з використанням мобільних додатків «Word wall», «Quiz let», «Live worksheets», «Kahlo», виконуючі вправи як з граматики, так і з лексики.

Контроль як елемент технології передбачає: проведення тестів-завдань; проведення ігрових тестів; проведення опитування на знання теоретичного матеріалу; проведення словникових диктантів або перевірку лексики з використанням навчальних додатків і програм (для прикладу, додаток Zoom). Суть корекції полягає в тому, що після кожної гри робиться аналіз навчальних досягнень учнів, який дозволяє виявити: які методика і прийоми навчання виявилися ефективними в досягненні мети; що не спрацювало й чому; що можна додати, а що видалити з плану уроку; чому можна більше приділити уваги і т. д.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отримані результати дозволяють зробити такі висновки: застосування інтерактивної технології навчання при викладанні англійської мови забезпечує такі напрямки розвитку учня: розвиває мовну і слухову пам'ять; підвищує стилістичну культуру мовлення; вмотивовує значущість і необхідність володіння мовою; формулює базові навички і вміння для подальшого розвитку комунікативної компетентності; виховує зацікавленість культурою, історією, життям людей інших країн; формулює правильність правопису, вимови, перекладу; розвиває здібності учнів до комунікації; формує вміння і навички правильного користування мовою (за допомогою ігрових технологій); розвиває творчі здібності учнів (завдяки рольовим іграм); зацікавлює учнів (за допомогою електронної дошки, гаджетів, ігрових додатків, ігрових технологій).

В публікації неможливо розкрити усі аспекти означеної проблеми. Подальші наукові розвідки пов'язуються нами з напрацюванням

системи засобів впровадження елементів інтерактива в процес вивчення англійської мови у закладах загальної середньої освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Блум Б. Таксономия образовательных целей: когнитивный аспект. URL: R-kategorizatsii.pdf (ciced.ru) (дата звернення: 20.04.21).
2. Всеосвіта. Національна освітня спільнота. Інтерактивні технології навчання у сучасній школі. URL: vseosvita.ua (дата звернення: 20.04.21).
3. Гончаров С.М., Гурин В.А. Кредитно-модульна система організації навчального процесу: методичні аспекти: монографія. Рівне: НУВГП, 2008. 626 с.
4. Кузько М. С. Ситуативне моделювання в професійній підготовці майбутніх геологів як педагогічна категорія. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2016. Вип. 253. С. 128-134.
5. Кузько М. С. Ситуативне моделювання : посібник для викладачів та студентів геологічних спеціалізацій. Харків : ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2017. 74 с.
6. Майковська В.І. Інтерактивні технології навчання (на прикладі дисципліни «Торговельне підприємництво»): навч.-метод. посібник / за ред. О. М. Семеног. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2020. 96 с.
7. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України. Київ, 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 21.04.2021).
8. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. К.: Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>. (дата звернення: 21.04.2021).
10. Товажнянський Л. Л., Романовський О. Г., Бондаренко В. В., Пономарьов О. С., Черваньова З. О. Основи педагогіки вищої школи: навч. посібник. Харків: НТУ «ХП», 2005. 600 с.

#### ***Holovashova D. A. Interactive technologies as a means of modernizing teaching English in institutions of general secondary education.***

*The article is devoted to theoretical and organizational aspects of the use of interactive technologies in the process of teaching English in institutions of general secondary education. It is revealed that interactive learning technology is characterized by constant, active interaction of all participants in the educational process on the basis of their equality; the ability to create an atmosphere of goodwill, mutual support and cooperation; the ability to meet the educational needs of children of "generation Z" in the context of the formation of the economy knowledge and can be considered as a means of implementing the tasks outlined by the conceptual reform "New Ukrainian school". Elements of interactive technology of teaching English to pupils of the basic secondary education are identified and specified. An algorithm for implementing interactive technology of teaching English in institutions of general secondary education is presented, and teaching methods that are appropriate within the framework of this technology are clarified.*

**Keywords:** *knowledge economics, competence, children of "generation Z", educational technology, pedagogical technology, interactive learning technology.*

**ЖИТТЄВЕ І ТВОРЧЕ КРЕДО НЕЗЛАМНОГО МИТЦЯ  
ВАСИЛЯ ГОЛОБОРОДЬКА**

*У статті розглянуто основні віхи життя та творчості поета-сучасника В. Голобородька. Зосереджено увагу на думках критиків та вчених про життєве і творче кредо письменника. Засвідчено спробу довести незламність особистості митця в суспільстві. Окреслено в загальних рисах самотність його художнього слова.*

**Ключові слова:** В. Голобородько, література, митець, поетика, творчість, вірші, ідіостиль.

**Постановка проблеми.** Василь Голобородько – одна з найяскравіших постатей української літератури ХХ ст. У його творах відобразилися обставини нелегкого власного життя, подій, які свідчать про нетерпимість до соціальної, національної несправедливості, духовного звичавіння і морального спустошення, він відчув на собі усю жорстокість тоталітарного режиму – через звинувачення і причіпки [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Про життєве та творче кредо митця відомі розвідки таких учених: Л. Неживої, М. Ільницького, О. Кицан, О. Кузьменко, О. Неживого, Т. Пастуха, Ю. Шутенка, Л. Дударенко, Т. Беценко та ін. Інтерес до ідіостилю письменника останнім часом зростає, що зумовлено значущістю поетичного слова митця, його самотністю, незатертістю, небуденністю поетичного мислення.

**Формулювання цілей статті** – здійснити огляд життєвого і творчого шляху поета-сучасника Василя Голобородька.

**Виклад основного матеріалу.** Народився Василь Голобородько 7 квітня 1945 року в селі Адріанополі на Луганщині. У 1964 році вступив на українське відділення філологічного факультету Київського університету. За рік навчався у Донецькому педагогічному інституті, звідки був відрахований за поширення роботи Івана Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація». У 1967 році спробував вступити до Літературного інституту в Москві, але попри вдалий творчий конкурс та рекомендацію Дмитра Павличка, далі до вступних іспитів Голобородька не пустили. Лише у 2001 році він

здобуде освіту в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (тоді ще педагогічному університеті).

Василь Голобородько входив у літературу досить гучно. У публікації М. Малиновської «Літературній Україні» містилися перші відгуки про його твори. У ній йшлося про виступ «молодого шахтаря з Луганська» у Республіканському будинку літераторів. Критик назвала прочитані вірші і процитувала найсуттєвіше з характеристик, які давали учасники обговорення. Усі присутні (Л. Коваленко, Є. Адельгейм, Л. Мороз, С. Тельнюк, О. Ющенко) визнали своєрідний внутрішній світ і талант поета, неординарність його образного мислення, вказуючи водночас і на «окремі похибки» – «недостатньо розвинену мелодійну, музичну лінію творів, послаблену увагу до організованості вірша». 1 травня 1964 року Д. Павличко в напутньому слові до дебютної добірки Голобородька в тій самій газеті відзначив «привабливий світ молодого поета», «його непересічний талант», зауваживши також «невправний ритмічний рисунок» [4].

Перша книжка Василя Голобородька в Україні вийшла лише у 1988 році. За неї поета відзначили літературною премією імені Василя Симоненка. І. Дзюба наприкінці 1980-х років, написав відгук на появу першої збірки Голобородька в Україні. У цьому відгуку він зазначає наступне: «Чверть століття тому на київському літературному обрії з'явився вісімнадцятилітній юнак з Луганщини і всіх вразив чистотою, ніжністю та довірливою красою свого світу. А це був таки цілий новий світ, хоч і зосереджений у собі, без зовнішнього огрому» [5].

Майже всі критики, які писали про творчість Голобородька, згадували про дивовижність – й імпліцитно новизну світу, які присутні у віршах поета. Богдан Бойчук проводив паралель між творчістю Голобородька та творчістю Пабло Пікассо, пов'язуючи її з поетовим рідкісним умінням тотально метаморфозувати елементи фольклору. Цікавими є також міркування Бойчука щодо поетової «дитячої наївності», що спонукає до так званої «ходи навмання», яка є найкоротшою дорогою до правди.

Володимир Моренець говорив про Голобородькове «творче, дуже винахідливе застосування самої казкової матриці до актуальних явищ сьогодення». Казкове начало в текстах поета, додавав дослідник, творить ситуацію «чистого відання»; таку, що

«стверджує особистість в її родовій приналежності, рятує від цивілізаційної уніфікованості» [5]. Людмила Таран пов'язувала дивовижність стилю Голобородька із поетовим «асоціативно-«сновидним»» принципом розвитку ліричної теми та верлібровим письмом, що дозволяє розгортати «оповіді-сповіді уступами, з поступовим уточненням деталей, відтінків, барв» [5]. В. Стус назвав Голобородька «поетом здорового ліро-епічного хисту» [2].

Вірші Василя Голобородька вивчали в американських і канадських інститутах. Їх включали до поважних антологій світової поезії. Але на батьківщині його майже не публікували до часів незалежності, через заборону компартійних цензорів. Трьом книжкам, підготовленим у видавництвах, зупинили вихід у світ вже на стадії верстки.

Першу глибоку, аналітичну статтю про В. Голобородька опублікував І. Дзюба під назвою «У дивосвіті рідної хати» [3]. Це мала бути передмова до збірки віршів «Летюче віконце», видання якої планувалося у видавництві «Молодь». І Дзюба розкрив новаторство молодого поета, виходячи з теорії І. Франка про психологію художньої творчості і посилаючись на «Поетику» Р. Мюллера-Фрайєнфельса, прибічника психологічної школи в літературознавстві, що теж засвідчує прагнення розглядати творчість В. Голобородька з погляду психології. І. Дзюба вказав на відмінність поетового світобачення від «світових клопотів» ровесників. Асоціативне мислення В. Голобородька він назвав «сучасним анімізмом», «інтуїцією», що може забезпечити в літературі відродження в новій якості «національних форм і джерел духовності, її прадавнього етнічно-фольклорного підкладу». Те, що інші вважали ритмічною невправністю, І. Дзюба означив «речитативністю», яка «відповідає і епічності, монументальності поетичного малювання», і «зосередженості на буденній предметності життя» [3].

Проаналізувавши деякі вірші В. Голобородька, І. Дзюба відзначив, що поет не схожий на інших, коли художньо освоює тему «життя в момент його втрати», що йому властива «дитинність» у зображенні дійсності. Немає сумніву, що І. Дзюба ставив і надзавдання: похитнути підвалини радянської критики, яка покликана була перевіряти відповідність зображеного вимогам соцреалізму [3].

Полеміка навколо його творчості для самого поета закінчилася внутрішньою еміграцією на 17 років. Осмислення новаторства поета

продовжилося за межами України. Так у жовтні 1971 р. на науковій конференції УВУ в Нью-Йорку М. Антонович виступив із доповіддю «Національні мотиви в поезії Василя Голобородька». Дослідник «схематично», як сам зазначав, виділив у доробку Голобородька сім «груп» творів відповідно до особливостей виявлення в них національних моментів: «1) національне в «прямому прицілі»; 2) з'ясування основ національної душі; 3) загальнорадянські мотиви з національним підтекстом; 4) побутові українські елементи; 5) особисті національні рефлексії; 6) його місце в українській літературі у зв'язку з іншими українськими поетами ; 7) органічний зв'язок України з природою в його світогляді» [1].

Чільну роль в ознайомленні польських читачів з творчістю В. Голобородька відіграла О. Гнатюк. Вона відзначилася як перекладач, коментатор та укладач найповнішої збірки поезій Василя Голобородька польською мовою.

О. Кузьменко зазначає, що творчість В. Голобородька починають зіставляти з іншими видатними поетами. Наприклад, польська дослідниця А. Корнієнко розглядає на матеріалі поезій І. Франка, В. Стуса і В. Голобородька різновиди пошуків «дороги до свободи», віддаючи перевагу Голобородьковому варіантові як формі єднання зі світом, а не боротьби: «Потуга світу не терпить нікого поряд з собою і жадає безумовного розчинення в собі» [4].

Тема війни та дії на Донбасі й Луганщині безперечно відобразилися на житті В. Голобородька. Він вимушений був покинути рідну домівку та до сих пір проживає в Ірпені на Київщині в Будинку творчості письменників. Хоча, поет наголошує, що ніколи не вважав себе східняком, а є українцем.

Василь Голобородько все життя прожив на Луганщині і так би й залишився там, якби війна не постукала у двері. Поет розповідає, що ситуація з українським на Донбасі завжди була дуже складною: «Був такий критик Леонід Коваленко, він завжди питав – а чого в тебе нема віршів про Донбас, про шахту, ти ж там працюєш? Та я працюю в українській мові, і мені байдуже, чи я в Ростові живу, чи в Луганську, чи в Ріо-де-Жанейро. Я живу в українській мові» [6]. Тож бачимо зі слів самого сучасника, що мовне питання було і є в його рідних просторах ключовим. Чи винні в цьому люди? На прикладі життєдіяльності та життєтворчості В. Голобородька спостерігаємо його винятковість як українця, який буде завжди, за будь-яких умов ідентифікувати свою приналежність до українського народу.

Сьогодні Василь Голобородько постає передовим в літературі сучасником. Доля його склалася не досить таки гарно, поет – вимушений переселенець – і досі не має свого житла, проте залишається вірним своїм принцам і сподіванням.

Індивідуальна поетика Василя Голобородька з її різними компонентами спрямована на зображення людського існування як певного історико-культурного довголіття, введення елементів фольклору в сучасний контекст. Сам поет розуміє це таким чином, що поміщає сучасні події в контекст Вічності. Поет розкриває неосяжність духовного потенціалу народу, вічне прагнення до гармонії і разом з тим трагедію світогляду представника української нації, обумовлену складністю історичної долі. Всі складові поетики В. Голобородька зорієнтовані на передачу цього змісту читачеві.

Нещодавно почали з'являтися цікаві та пізнавальні статті про творчість В. Голобородька. Це підтверджує, що його поезія продовжує відігравати унікальну роль у духовному житті українського суспільства.

**Висновки.** Отже, життєве і творче кредо письменника – глибоко національні, закорінені в долю народу. Разом з тим поетичний ідіостиль, поетичне мислення митця – оригінальні та самобутні. Поет назавжди залишається відданим національній ідеї, національним ідеалам. Рідна мова – основа духовного буття письменника.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович М. Національні мотиви в поезії В. Голобородька. Філософські, правничі й соціально-економічні студії УВУ. Мюнхен, 1984. Т. 10. С. 135-146.
2. Василь Голобородько поет українського відродження. Режим доступу: [http://librarysnu.at.ua/Vasyl\\_Goloborodko.pdf](http://librarysnu.at.ua/Vasyl_Goloborodko.pdf)
3. Дзюба І. У дивосвіті рідної хати (Кілька слів про поета, який щойно починається). Дніпро, 1965. № 4. С. 145-152.
4. Кузьменко О.В. Поетика Василя Голобородька. Донецьк: Східний видавничий дім, 2004. 196 с.
5. Феномен Василя Голобородька. Режим доступу: <http://litakcent.com/2011/07/20/nash-stil-vidchuv-svjato-i-stav-dyvny-m-derevom-fenomen-vasylja-holoborodka/>.
6. Режим доступу: ресурсу: [http://24tv.ua/ne\\_skladno\\_vidnoviti\\_budinki\\_na\\_donb\\_asi\\_nabagato\\_vazhche\\_zbuduvati\\_tam\\_ukrayinu\\_poet\\_n474439](http://24tv.ua/ne_skladno_vidnoviti_budinki_na_donb_asi_nabagato_vazhche_zbuduvati_tam_ukrayinu_poet_n474439).

#### ***Zlenko A.O. Life creative credo of the unbreakable artist Vasyl Holoborodko.***

*The main milestones of the life and work of the modern poet V. Holoborodko are considered in the article. The main attention is paid to the opinions of critics and scholars about the life and creative credo of the writer. An attempt to prove the inviolability of the artist's personality in society. The originality of his artistic word is outlined in general terms.*

**Keywords:** *V. Holoborodko, literature, artist, poetics, creativity, poems, idiosyncrasy.*

**Иванова И. Б.,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Сумской государственной педагогической  
университет имени А. С. Макаренко

## **ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ-РУСИСТОВ ДЛЯ ШКОЛ ТУРКМЕНИСТАНА**

*В статье освещен ряд проблем, возникающих при обучении русскому языку как иностранному студентов из Туркменистана. Рассмотрены некоторые пути преодоления языковой и культурной интерференции; подчеркнута необходимость учета особенностей национальной культуры и родного языка студентов с целью формирования их коммуникативной компетентности.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, Туркменистан, студенты-филологи, контрастивность языков и культур, интерференция, коммуникативная компетентность.

**Постановка проблемы.** В настоящее время в Украине обучаются тысячи студентов из стран Центральной Азии, среди которых значительное место занимает молодежь из Туркменистана. Изучение русского языка в этой стране носит дискретный характер. За период с 1940 по 1991 год большинство туркмен с рождения усваивали русский язык как второй родной, в результате чего огромный пласт лексики был напрямую заимствован из него. С начала 1990-х годов вследствие массовой туркменизации ситуация резко ухудшилась: были закрыты почти все русскоязычные школы и изменился сам статус русского языка. Этому сопутствовало практически полное отсутствие русской языковой среды в селах и резкое уменьшение ее в городах, что объясняется сокращением русскоязычного населения и соответственно сфер использования языка. Сегодня подрастающее поколение с трудом осваивает русский язык, который преподается как второй иностранный и в школах, и в вузах.

Однако в последнее время в Туркменистане наметились перемены в отношении к русскому языку – одному из шести языков ООН. На сайте Министерства иностранных дел в материале от 27 сентября 2019 года ко Дню независимости республики утверждалось, что в учебных заведениях Туркменистана обеспечено изучение трех языков: туркменского, английского и русского,



который занимает второе место по распространенности после туркменского и является языком межнационального общения. В связи с этим возникла потребность в подготовке кадров – будущих учителей-русистов для туркменских школ. Повышением интереса к русскому языку, вниманием к вопросам, возникающим в ходе его преподавания, очевидно, и объясняется увеличение численности студентов-туркмен, желающих получить соответствующее образование в университетах Украины. Вследствие этого особую актуальность приобретает проблема внедрения национально ориентированного подхода в обучении иностранных студентов русскому языку, обеспечивающего успешное получение знаний и формирование профессиональных компетенций. Способы решения данной проблемы мало изучены и поэтому нуждаются в дальнейших разработках.

**Анализ актуальных исследований.** Проблемы изучения русского языка как иностранного студентами-выходцами из стран Центральной Азии освещены во многих современных публикациях. Вопросы контрастивности русского и туркменского языков рассмотрены в трудах Э. Ахунзянова, Е. Кривонос, И. Макеевой, Е. Михалевой, В. Мокиенко, С. Николаева, А. Таировой, А. Федоровой, Е. Яцевич и др. В них намечаются пути преодоления языковой интерференции при обучении РКИ студентов из Туркменистана. Ученые также указывают на необходимость учета особенностей национальной культуры и языка в процессе формирования их коммуникативной компетентности.

В статьях С. Винниченко, А. Гончаровой, Т. Ивановой, Л. Рязановой, Е. Слепневой детально рассматриваются вопросы сравнительной грамматики, в частности сопоставления имен прилагательных в двух языках, функций простого предложения в них. Отмечается, что выявление соответствий и различий способствует оптимизации учебного процесса. Эти работы направлены на решение конкретных методических задач, в них также подчеркивается необходимость учета национальной культуры и родного языка при обучении РКИ туркменских студентов.

**Цель статьи:** проанализировать современное состояние изучения русского языка туркменскими студентами в украинских заведениях высшего образования, определить круг проблем,

встающих перед преподавателями и учащимися, наметить пути их решения.

**Методы исследования.** Для достижения поставленной цели использовались следующие методы исследования: теоретический анализ литературы по теме, обобщение методического опыта, описательный и компаративный методы.

**Изложение основного материала.** Изучение русского языка как иностранного является серьезной проблемой для студентов, приехавших получать образование на неродном языке, к тому же входящем в другую языковую группу. Серьезные препятствия возникают на пути у тех, кто избирает профессию учителя-филолога, требующую достаточно высокого уровня конкретных знаний по предметам лингвистического и литературоведческого цикла. Подобные трудности испытывают при обучении РКИ и учащиеся из Туркменистана. Как и у всех студентов-иностранцев, у них возникают проблемы во время адаптации к новым условиям обучения в русскоязычной среде и в изучении русского языка.

Если лет десять назад процент не говорящих на русском языке и не понимающих русскую речь был очень небольшим, то сейчас в связи с низким уровнем владения русским языком каждый второй студент из этой страны нуждается в обучении на подготовительном факультете. Начиная с 2014 года в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко по специальности «русский язык и зарубежная литература» диплом бакалавра получили 30 человек, магистра по специальности «русский язык и зарубежная литература, английский язык» – 5. В 2020 – 2021 учебном году разными формами обучения охвачены 35 граждан Туркменистана. Определенные трудности состоят как раз в том, что студенты из этой страны приезжают учиться сразу на первый курс и преподаватели, работающие с этим контингентом, сталкиваются с целым рядом проблем. Одной из них является неоднородность студентов, обусловленная разным уровнем подготовки по профилирующим предметам. Городские жители, как правило, имеют определенный, пусть и невысокий, уровень знаний, у выходцев же из сельской местности он чаще всего почти отсутствует.

Многие студенты не могут ответить по-русски даже на простой вопрос, другие способны общаться исключительно в бытовой

сфере, третьи (а их единицы) легко читают литературные произведения и даже создают примитивные тексты научного характера. Именно этим и объясняется первоначальная сложность при обучении студентов из Туркменистана. Многие из тех, кто не владеет русским языком в быту, как правило, более мотивированны к его изучению, но им требуется определенное время для достижения уровня, достаточного для активного безбарьерного общения при личных контактах и тем более для чтения научных текстов. К этим социально-психологическим сложностям добавляются лингвистические, основанные на различиях между русским и туркменским языком, которые проявляются на разных уровнях – от фонетического до синтаксического. Знание того, какие грамматические структуры присутствуют или отсутствуют в языке студентов, позволяет лучше объяснить новый материал и спрогнозировать возможные трудности в процессе его изучения [3; 4].

В современной лингвистической и методической науке достаточно внимания уделяется вопросам изучения интерференции и транспозиции в русском и туркменском языках. Обратим внимание на некоторые из них, наиболее показательные уже при первом знакомстве со студентами из этой страны. Как подчеркивают преподаватели-практики, у них сразу же «возникают трудности в написании букв, которых нет в латинице. Туркменские студенты имеют поверхностное представление о русской фонетике, морфологии, синтаксисе, слабо владеют речью. Есть серьезные пробелы в лексике, терминологии, что затрудняет общение на русском языке» [5].

Так, например, в туркменском языке отсутствует такой показатель, как твердость / мягкость согласных звуков, поэтому в течение длительного периода у студентов-туркмен возникают проблемы при различении на слух русских твердых и мягких, что сказывается на написании слов: часто «ь» пишется бессистемно, наугад (в конце слов, оканчивающихся согласным звуком; между согласными). Кроме того, несколько иное ощущение степени глухости согласного звука приводит к неразличению на письме звонких и глухих согласных звуков (особенно [б] и [п], [д] и [т]). В туркменском языке твердость / мягкость согласных не является

фонологически значимым признаком, а в русском языке от него во многих случаях зависит значение слова. Необходимо обратить внимание и на то, что степень мягкости согласных в туркменском и русском языке не одинакова, что значительно усиливает потенциальное влияние родного языка [1].

Система склонения имени существительного также нелегко усваивается иностранными студентами. Это связано с наличием разнообразных парадигм склонения данной части речи в русском языке. Известно, что падежные окончания имени существительного зависят от категории рода, характера основы, и это создает немалые трудности при изучении их туркменскими слушателями. В туркменском языке категория рода отсутствует, поэтому вначале следует сформировать у обучающихся данное понятие. Студенты должны научиться определять род существительных, распределять их по соответствующим группам, подставлять согласуемые слова и т. п. Преподаватель русского языка, имея представление о родном языке студентов, сможет использовать эти аналогии и учесть расхождения для преодоления интерференции, связанной с формированием понятий о категориях, отсутствующих в родном языке учащихся.

Немаловажной проблемой также является тесное и практически постоянное взаимодействие туркменских студентов со своими соотечественниками и, как следствие, недостаточное количество реальных ситуаций и стимулов, которые вызваны необходимостью общения с русскоязычным населением, «из-за осознаваемых обучаемыми возможностей более эффективного его осуществления на родном языке» [8]. В результате возникает ситуация, когда студент переключается на родной язык во время занятий, на переменах и т. д. Туркмены, как правило, обособленно проживают в общежитии, где у них мало возможностей контактировать с русскоговорящими, поэтому во внеучебное время студенты-иностранцы общаются с друзьями и знакомыми по-туркменски. Одним из решений этой проблемы могло бы стать создание соответствующей языковой среды в учебном заведении, что уменьшило бы необходимость в постоянной коммуникации на родном языке. Представляется, что коллективы, в которых учатся и проживают

туркменские студенты, должны быть многонациональными, с обязательным присутствием носителей русского языка.

Изучение культурных, языковых, ментальных и психологических особенностей туркмен, построение учебного процесса с опорой на полученные «лингвокультурологические и этнопсихологические знания» [6; 7] также способствовало бы совершенствованию процесса обучения, возникновению стойкого коммуникативного контакта, привлечению студентов-иностранцев к внеаудиторной деятельности на русском языке. Необходима, на наш взгляд, и более активная индивидуальная работа кураторов академических групп с целью раскрытия и развития личности учащихся, помощи в адаптации студентов к иноязычной культурной среде.

Без сомнения, такая работа ведется в нашем университете. Это многочисленные научные конференции разного уровня, культурно-массовые мероприятия («Студенческий калейдоскоп», «Филологические посиделки», «Международный день родного языка», «Моя родина – Туркменистан», «Национальные праздники туркменского народа» и др.), экскурсии по городу, посещение краеведческого и художественного музеев, музея А. П. Чехова, уникального университетского ботанического сада, разнообразных тематических выставок, концертов и т. д. Культура, литература, наука, техника за последние десятилетия претерпели огромные изменения, вследствие чего образовался ощутимый разлом между поколениями. Развитие и усложнение киберпространства, активное проникновение информационных технологий в повседневную жизнь сделали ее удобной и комфортной, одновременно принесли с собой ряд сложных проблем. Разница во взаимодействии между педагогами и обучающимися сейчас стала более заметна.

В последнее время наиболее популярными в студенческой среде стали более общительные преподаватели, умеющие устанавливать контакты со студентами, дипломатичные, активные, открытые и остроумные. Преподаватель РКИ прежде всего должен сам настроиться на обучение студентов-иностранцев и общение с ними (отметим, не только в аудиторное время), вызывать у них интерес к изучению неродного языка; добиваться коммуникативного контакта и поддерживать его на протяжении всего учебного процесса. Но и этого еще недостаточно: гибкость, мобильность,

тактичность и деликатность, умение правильно воспринимать и оценивать изменения в процессе общения, своевременно корректировать совместные коммуникативные действия, т. е. все то, что составляет основу профессионализма любого педагога, – в деятельности преподавателей, работающих с иностранными студентами, играет особую, в какой-то степени определяющую роль [2, с. 57]. При этом ключевая функция преподавателя не сводится исключительно к обязанностям носителя русского языка, транслирующего учебный материал, но заключается в создании комфортных психологических условий обучения и организации деятельности учащихся с опорой на наиболее необходимые им речевые образцы и модели поведения.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Можно выделить несколько взаимосвязанных факторов, обуславливающих эффективное обучение РКИ студентов из Центральной Азии, в частности из Туркменистана. Важнейшим из них является учет своеобразия системы русского языка в сопоставлении с родным языком обучающихся, а также анализ особенностей восприятия и усвоения этих специфических черт данным контингентом. Соотнесение культурных особенностей изучаемого и родного языка на основе мыслительных и поведенческих стереотипов также является необходимым условием плодотворной совместной работы учителя и учащихся. На протяжении всего процесса обучения первоочередного внимания требует специфика учебно-познавательной деятельности и языковой личности студента-иностранца. Такими видятся ближайшие перспективы совершенствования подготовки учителей-филологов для средних школ Туркменистана в украинских университетах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гончарова А. В. Особенности освоения русского языка как иностранного студентами Туркменистана на продвинутом этапе обучения. *Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты*: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Омск: ООО «Изд-во Ипполитова», 2018. С. 207–212.
2. Иванова И., Похилько Е. Современные требования к преподавателю русского и украинского языка как иностранного. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 2 (96). С. 52–65.
3. Иванова Т. А., Винниченко С. Д., Байлиев К. Сравнительная характеристика согласованных и несогласованных определений русского и туркменского

- языков. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. праць. Вип. 23. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. С. 28–33.
4. Лазер-Паньків О. Чинники підвищення навчальної мотивації у процесі формування лінгвосціокультурної компетентності з давньогрецької мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 2. С 121–135.
  5. Makeeva I. B. Учет особенностей туркменской культуры и языка при обучении РКИ студентов из Туркменистана. URL:<http://eir.nuos.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/1505/Makeeva.pdf?sequence=1>
  6. Пугачев И. А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного: монография. Москва : Изд-во РУДН, 2011. 284 с.
  7. Хавдок А. Н. Проблемы этнолингвоориентированного обучения русскому языку как иностранному в туркменской аудитории. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. Вып. 4 (228). 2018. С. 99–108.
  8. Яцевич Е. А., Михалёва Е. М. Сложности при обучении русскому как иностранному студентов из Туркменистана. *Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ*: электронный сборник. Вып. VI. URL :[https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/162578/1/yazevich\\_mihaleva\\_Lang\\_practice\\_2016\\_vfinal.pdf](https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/162578/1/yazevich_mihaleva_Lang_practice_2016_vfinal.pdf)

***Іванова І. Б. Проблеми підготовки вчителів-русистів для шкіл Туркменістану.***

*У статті висвітлено низку проблем, що виникають у процесі навчання російської мови як іноземної студентів з Туркменістану. Розглянуто деякі шляхи подолання мовної та культурної інтерференції; підкреслено необхідність урахування особливостей національної культури та рідної мови студентів з метою формування їхньої комунікативної компетентності.*

***Ключові слова:*** російська мова як іноземна, Туркменістан, студенти-філологи, контрастивність мов і культур, інтерференція, комунікативна компетентність.

***Ivanova I. B. Problems of training Russian language teachers for schools in Turkmenistan.***

*Accounting features of Turkmen culture and language in teaching Russian as a foreign language students from Turkmenistan. The ways of overcoming language interference when training trials students from Turkmenistan. The article focuses on the need to take into account the characteristics of the national culture and language in order to form the communicative competence of students.*

***Keywords:*** Russian as a foreign language, Turkmenistan, students-philologists, contrastivity of languages and cultures, interference.

**Коваль-Фучило І. М.,**

кандидат філологічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут мистецтвознавства, фольклористики  
та етнології імені М. Т. Рильського НАН України

**ЛЕКСИКА ДЛЯ НОМІНАЦІЇ СПОСОБУ ПЕРЕСЕЛЕННЯ  
ІЗ ЗОН ЗАТОПЛЕННЯ (НА МАТЕРІАЛІ УСНИХ СПОГАДІВ  
ПРО ПЕРЕСЕЛЕННЯ)**

*Стаття присвячена аналізу лексики на позначення способу переселення із зон затоплення у зв'язку із будівництвом ГЕС в Україні на Дніпрі і на Дністрі. Це продовження студій переселенської лексики, що її використовують оповідачі у своїх спогадах і яка репрезентує вербальний образ примусового переселення. Номінація у спогадах розкриває особливості бачення пережитої події її учасниками, класифікує набутий досвід. Назви способу переселення можна поділити на дві основні групи: народна номінація й офіційна номінація. Перша група передає переживання людей унаслідок втрати дому, землі, громади, села, а друга подає нейтральне ставлення до події переселення і затоплення села. В інших номінативних групах (назви причини переселення, локусів, персонажів) такий поділ на народну й офіційну лексику був менше актуальний, слабше виявлений у спогадах.*

**Ключові слова:** номінація, мовна картина світу, примусові переселення, затоплення, номінація способу переселення.

Пропонована стаття присвячена з'ясуванню мовної картини світу і реконструкції системи цінностей у світогляді людей, які були примусово переселені із зон затоплення водосховищами у зв'язку із будівництвом гідроелектростанцій. Об'єктом дослідження є система номінації основних семантичних складових в усних спогадах оповідачів. Саме мова, а точніше номінативні конструкції різних типів (лексеми, словосполучення, ідіоми, фразеологізми, описові сполуки), які функціонують у спогадах переселенців, а також їхніх сусідів, становлять переселенську лексику, яка репрезентує вербальний образ примусового переселення. Номінація у спогадах розкриває особливості бачення і «прочитання» пережитої події її учасниками, класифікує набутий досвід. Номінація є результатом «творчої діяльності людини, засобом формування, об'єктивації досвіду» [1, с. 96]. Увага до номінації дає змогу встановити, що й наскільки в описуваній історії притягує увагу оповідачів. Йдеться про так звану номінативну щільність, коли для певних явищ характерна «густа» номінація, а для інших малочисельна.



У пропонованій статті ми підходимо до мови як до «феномену національної самоідентифікації», як до «вербалізованого вияву ментальності народу, стрижня національної культури». Мова «відтілює універсальні логічні закони людського пізнання, мислення» [1, с. 95]. Закономірно, що схожий життєвий досвід певних соціальних груп формує відповідну номінацію реалій і явищ пережитої події. У нашому випадку такою групою є переселенці, які компактно проживають на виділеному для них місці.

Студія написана на матеріалі власних інтерв'ю авторки, записаних у 2012–2014 роках від переселенців у Полтавській, Кіровоградській, Черкаській, Хмельницькій областях.

У спогадах про примусове виселення людей через затоплення територій можна виділити такі лексико-семантичні групи найменувань: номінація події, номінація причини переселення, номінація локусів, номінація персонажів, номінація способу переселення. Пропоновані групи містять відповідні лексичні парадигми, лексико-синонімічні ряди, описові конструкції, фразеологічні одиниці. У пропонованій статті ми проаналізуємо лексику для номінації способу переселення.

Усю аналізовану лексику можна поділити на дві основні групи: народна й офіційна:

#### I. [Народна номінація]

##### 1. [Руйнування хати]:

- Валять; завалив хату; завалили; повалили, розвали хату; порозвалювали всьо чисто;

- Ламать;

- Розбивать; розрівняй; розбирали; розбирай; розібрали; розтягнуть; розгорнуть хату;

- Руйнувати; зруйнувати свою хату;

##### 2. [Ліквідація саду]:

- Вирубати сад; повирубували;

- Покорчувати;

- Сади випиляли, попиляли;

- Повигачували всі дерева.

#### II. [Офіційна номінація]

Освободить под затопленіє; [села] припинили існування; очистить площадку; зачистка дна майбутнього водосховища.

Стислі розповіді наших оповідачів про подію переселення – це констатація факту, що треба було зруйнувати свою хату, нову чи стару, і побудувати новий дім на вибраному чи виділеному місці поселення: /– Ви народилися в Конилівці, а тут як опинилися?/ – Переселилася сюди. / – А чому? / – Із-за води. Нас виселяли. / – Що ви пам'ятаєте про ту подію? / – Та ж вони... шо... Воду піднімали тай нас виселили. / – Як то було? / Прийшли, повигачували всі дерева, все чисто, сказали строїтися... Повирубували, порозвалювали всьо чисто та й всьо. Хто мав гроші – той строївся, а хто бідний... там позичив – там віддав, там позичив – там віддав (ТОС); /– А за то переселення – розкажіть, що ви пам'ятаєте? / – Як переселяли нас? Дали... воно це – я вже забуваю, вже я не скажу того, шо треба. Дали по пересилці і грошину трохи, так як на шіфр, хату вкрить. Переселили і все. Ми тут строїлися, там розвалили, ту хатку стару. Порозвалювали, поперевозили все сюди (ОЄП). Отже, коротко кажучи, переселення – це зруйнувати хату, точніше не лише хату, а й цілий маєток, тобто і садок, і допоміжні господарські будівлі тощо і побудувати нову оселю, а також облаштувати своє господарство. У цих двох пов'язаних сюжетах – руйнування і будова – насиченішою, із високим ступенем варіативності, значно цікавішою є лексика на позначення руйнування. Можна з певністю стверджувати, що це руйнування істотно глибше закарбувалося в пам'яті респондентів, аніж будівництво на переселеному місці.

В інших номінативних групах (назви причини переселення, локусів, персонажів) такий поділ на народну й офіційну лексику був менше актуальний, слабше виявлений у спогадах. Народна термінологія способу переселення актуалізує семантику знищення, руйнування, а офіційна – дуже стримана, можна сказати метафорична, у ній відчутна спроба нейтралізувати справжню суть події. Ця невідповідність, лукавість, байдужість офіційної номінації, у якій знецінено переживання людей через втрату рідного простору, осмислена і вербалізована у розповідях: *І він знімається з того участка і уходить. Яке в його остається впечетленіє на душі?! Шоб він всю жизнь його робив, сажав, а вони приїхали – їм всьо равно, їм надо освободить под затопленіє (БВІ).*

*Валять; завалив хату; завалили; повалили; розвали хату; порозвалювали всьо чисто.* Поширеними назвами руйнування дому є

лексеми, утворені від кореня -вал- : *Сказали нам забиратися. /.../ Хати повалили (ГНІ); Під'їжджав бульдозер, завалив хату – і всьо (БАП); Ми тут строїлися, там розвалили, ту хатку стару. Порозвалювали, поперевозили все сюди (ОЄП); Вже почали хати валити (РНА); Тато небожчик розволновалися, бо трактор вже прийшов і зачепив їден вугол – вже ввалив хату. Вони розволновалися, інсульт зробився – вмер (ЛПО); Завалили тай усе! (БАП).* Найчастіше ці номінативи утворені префіксальним способом (за-, по-, роз-), іноді наявна мультипрефіксація (*порозвалювали*).

*Ламать. Жалко було ламать хату. Дуже, дуже жалко було ламать хату (ЧМЛ); А тут пересилка почалась. Оп'ять треба ламать (БВІ).* Трапляються і похідні лексеми, як і в попередньому випадку, також утворені префіксальним способом: *Рано дуже почали перебудову: церкви поламали, от (ЧМЛ).*

Лексеми із коренем -лам- у спогадах вжито також у переносному значенні для характеристики складних життєвих перипетій: *Школа моя переламана, перетоптана. Я успів закінчить чотири класи. Уже четвертий почав при німцях, при німецькій власті тут (ЧМЛ).*

*Розбивать; розрівняй; розбирали; розбирай; розібрали; розтягнуть; розгорнуть хату.* Серед усіх номінативних одиниць для позначення способу переселення найбільше лексем – дієслів із префіксом роз-, розі-: *Там розвалили, ту хатку стару. Порозвалювали, поперевозили все сюди (ОЄП); То була здоровенна міцна хата. Насилу хлопці її розвалили. Розвалили, склали. Слупи такі дубові деревляні. Стеля – з дошок дубових. Всьо то розібрали, на купу, на машину і вивезли сюди (ВГП); Там розібрали, сюди перевезли, його треба складать, усе робить йому (ВГВ); Там розібрала, а тут построїла. Ми ж тоже там построїлися, де ми жили, то тоже построїлися батьки, а тоді пересилка. То там же ж ту хату розібрали, то кое-шо сюди перевезли. Все до грама. Ми з того куту перевезли, – не осталося там нічого (ЮНС); Треба хату турну'ть, бо не дадутъ же документ. І розгорну'ть (ЯГП).*

Досить часто з метою посилення впливу на слухача оповідачі вживають кілька дієслів-синонімів на позначення факту ліквідації дому, садиби: *Усе гарне – розбий, розрівняй, розвали і зрівняй із долі'вкою (КАФ).*

*Руйнувати; зруйнувати свою хату. Це ж умови які були переселення: згідно з умов переселення, ти повинен сам був*

*зруйнувати свою хату, ти повинен вирубати в своєму садку всі дерева, бо частину компенсації, яку тобі давали за втрату, вони просто не видавалися на самому початку, блокувалися для того, що коли комісія підпише документ, що ти все це зробив, можеш з собою забирати все до камінця, можеш спалити дерева, в залежності від твоїх потреб. Але ти повинен стіни кинути, зруйнувати, ти повинен дерева забрати всі, і тоді комісія підпише певний документ, і тоді тобі вернуть ту частинку грошей (ГТВ); Самому руйнувати хату, самому вирубувати дерева в своєму садку для людей старшого покоління – це було на рівні смерті (ГТВ). Лексеми руйнувати, зруйнувати траплялися найчастіше в оповідачів, які мають вищу освіту, у людей, які мають професійний інтерес до історичного факту переселення і затоплення села.*

*[Ліквідація саду]: вирубати сад; повирубували; покорчувати; сади випиля'ли, попиляли; повигачували всі дерева. У підборі номінації для озвучення факту ліквідації саду, плодкових дерев діють ті самі механізми, що й у номінації руйнування хати: підбір відповідних слів із семантикою знищення, мультипрефіксація, нанизування синонімічних присудків: Повигачували всі дерева, все чисто, сказали строїтися. Повирубували, порозвалювали всьо чисто та й всьо (ТОС); Там цілі дерева були, пеньки. То ж попиляли (ПІМ); Садок покорчували (ЛГІ); Дерево повирубували всьо, яке в кого було. Всьо чисто повирубували (ГНІ). Оповідачі із гіркотою непоправної втрати описують знищені сади й ліси: Такі там ліса були! Сосни – самі пеньки, дерево забране. Сади випиля'ли. Лежали сади: яблуні, груші. Но воно неубране, воно так потопилося. Куди ж люди будуть перебирать його? Як там люди жили гарно, а море, поставили море (ГМІ).*

*[Офіційна номінація]: Освободить под затопленіє; [села] припинили існування; очистить площадку; зачистка дна майбутнього водосховища. Народне й офіційне найменування способу переселення дуже чітко виявляє дві протилежні стратегії оцінювання події, формування її образу. Так, неофіційна номінація актуалізує семантику руйнації, знищення, втрати; водночас у творенні офіційних номінативів використано лексеми із нейтральною семантикою чи навіть із позитивною семантикою на позначення майбутніх змін: очистити, звільнити: Треба було очистити дно (НОГ); В 1975–[19]76 роках вирубали дерева. Це була перша зачистка дна майбутнього водосховища (ГТВ).*

Саме невідповідність і лукавство офіційної термінології обіграно у цьому фрагменті: *І приїжджає бульдозер і починає ті дерева викорчовувати! І він знімається з того участка і уходить /.../ він [дід Петро] всю жизнь його робив, саджав, а вони приїхали – їм всьо равно, їм надо "освободить под затопление" (БВІ). Отже, оповідач обурює те, що руйнівні і для навколишнього середовища, і для людської психіки процеси знищення будинків, садів, маєтків, лісів та інших природних урочищ названо звільненням або очищенням.*

Переважає більшість оповідачів оцінюють переселення негативно, як величезну не виправдану втрату. Лише один респондент оцінив цю подію позитивно: */– А як вас переселяли?/ – Як переселяли? Переселяли. Така була державна політика, спеціально займалися люди, видавали частину грошей. Будували хати і давали допомогу. Виділяли там... ну, вже тоді не солом'яні були, бо після війни погорілі були хати, мало залишилось після війни, що були не спалені. А коли пішла перестройка, то строїлися, і багато було під соломою. А тоді трохи і держава дала, і люди вже трохи оговталися після війни, то почали вже трохи краще і будуватися, і вже під шифр, під метал. Металом накривали (МІЛ). Оповідач послідовно створює позитивний образ переселення, де колишнє місцепроживання пов'язується із погорілими оселями, відсутністю цивілізації, а нове місце характеризується лише позитивними прикметами. Така стратегія вербалізації події особливо рельєфно вимальовується через номінацію способу переселення: */– А було таке, що треба було самому свою хату зруйнувати?/ – Обов'язково. Знести просто. Тоді держава виплачувала гроші, остачу. / – А що треба було з тим зробити?/ – Забрати, очистити площадку. А тоді хати були такі, не кірпичні (МІЛ). Інформанта не задовільняє слово зруйнувати – він вважає за потрібне назвати цей процес *знести просто*, і далі він також вживає нейтральні лексеми *забрати, очистити площадку*. Далі оповідач уточнює, що зробити це не було важко, бо хати були не цегляні, а глиняні [2]. Наведений приклад яскраво демонструє залежність номінації від стратегії оповіді й способу презентації історичної події.**

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко С. Я. Мінлива стійкість мовної картини світу. *Мовознавство*. 2009. № 3–4. С. 94–103.
2. Коваль-Фучило І. Біографічний нарратив: чоловічий варіант презентації досвіду примусового переселення із зони затоплення. *Міфологія і фольклор*. 2016. № 3–4. С. 35–47.

### Список затоплених сіл

Бакота, Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл.,  
Жовніно Градизького р-ну Полтав. обл.,  
Калабарок Новоєгорівського р-ну Кіровоград. обл.,  
Конилівка, Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл.,  
Кривчани Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл.,  
Морозівка Глобинського р-ну Полтав. обл.,  
Наддністрянка Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл.,  
Новоселівка Кременчуцького р-ну Полтав. обл.,  
Скородистик, частково затоплене, колишній Іркліївський р-н, Полтав. обл.,  
нині Черкаська обл.

### ІНФОРМАНТИ

БАП — Бережний Андрій Петрович, 1950 р.н., переселенець, нар. у с. Морозівка  
Запис у с. Новоселівка Кременчуцького р-ну Полтав. обл. 19.05.2012.

БВІ — Бугаєнко Василь Іванович, 1941 р. н., переселенець, нар. у с. Пеньківка  
Запис у с. Підгірне Кременчуцького р-ну Полтав. обл. 20.05.2012.

ВГП — Василюшина Ганна Петрівна, 1927 р.н., переселенка, нар. у с. Бакота,  
Запис у с. Гораївка Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл. 18.07.2014.

ГНІ — Горбняк Надія Іванівна, 1934 р.н., нар. у с. Бакота Запис у с. Гораївка  
Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл. 19.07.2014.

ГТВ — Горбняк Тарас Васильович, 1945 р.н., переселенець, вища освіта, нар.  
у с. Бакота Запис у с. Гораївка Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл. 18.07.2014.

КАФ — Кам'янська Анастасія Федорівна, 1932 р. н., нар. у с. Жовніно  
Градизького р-ну Полтав. обл. з 1959 р живе у с. Підгірне Кременчуцького р-ну  
Полтав. обл. Запис у с. Підгірне 20.05.2012.

ЛГІ — Литвинюк Галина Іллівна, 1964 р.н., нар. у с. Каштанівка Кам'янець-  
Подільського р-ну Хмельн. обл. Запис у с. Гораївка цього ж району 20.07.2014.

МІЛ — Манько Іван Лукович, 1948 р.н., переселенець, нар. у с. Скородистик.  
Запис у с. Скородистик 31.07.2014.

НОГ — Никуляк Олександр Григорович, 1926 р.н., переселенець, нар.  
у с. Конилівка, бухгалтер. Запис у с. Гораївка Кам'янець-Подільського р-ну  
Хмельн. обл. 18.07.2014.

ОЄП — Онищенко Євдокія Петрівна, 1928 р.н., переселенка, нар.  
у с. Скородистик. Запис у с. Скородистик 1.08.2014.

ПІМ — Поїздник Іван Михайлович, 1959 р.н., нар. у с. Хрущівка  
Золотоніського р-ну Черкас. обл., учитель. Запис у с. Скородистик 29.07.2014.

РНА — Рибак Надія Андріївна, 1962 р.н., нар. у с. Бакота. Запис у с. Гораївка  
Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл. 26.07.2014.

ТОС — Трофимчук Ольга Семенівна, 1949 р.н., нар. у с. Конилівка. Запис  
у с. Гораївка Кам'янець-Подільського р-ну Хмельн. обл. 21.07.2014.

ЧМЛ — Чепинога Михайло Логвинович, 1929 р.н., нар. у с. Скородистик,  
колишній голова сільради, учитель, директор школи. Запис у с. Скородистик  
19.08.2014.

ЮНС — Юхно Ніна Семенівна, 1952 р.н., переселенка, нар. у с. Скородистик.  
Запис у с. Скородистик, 01.08.2014.

ЯГП — Якуба Ганна Павлівна, 1926 р. н., нар. у с. Ялинці Градизького р-ну  
Полтав. обл. Запис у с. Білецьківка Кременчуцького р-ну Полтав. обл. 20.05.2012.

***Koval-Fuchylo I. M. Vocabulary for the nomination of the method of resettlement from flood zones (on the material of oral memories of resettlement).***

*The article is devoted to the analysis of vocabulary for the designation of the method of resettlement from flood zones in connection with the construction of hydroelectric power plants in Ukraine on the Dnieper and the Dnister. This is a continuation of the studies of displaced vocabulary, which is used by storytellers in their memoirs and which represents a verbal image of forced resettlement. The category in memoirs reveals the features of the vision of the experienced event by its participants, classifies the acquired experience. The names of the resettlement method can be divided into two main groups: folk and official nomination. The first group conveys the experiences of people as a result of the loss of a house, land, community, village, and the second group conveys a neutral attitude to the event of resettlement and flooding of the village. In other nominative groups (names of the reason for relocation, loci, characters), this division into folk and official vocabulary was less relevant, less pronounced in memories.*

**Keywords:** nomination, language picture of the world, forced resettlement, flooding, nomination of the method of resettlement.

**УДК 811.111'42**

**Козлова В. В.,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**COOPERATIVE STRATEGY IN THE ENGLISH PARENTAL DISCOURSE**

*The paper focuses on the peculiarities of verbal and nonverbal implementation of cooperative strategy in the English parental discourse. A set of verbal and nonverbal means that represent the interrogation tactic, tactic of instruction, tactic of reassurance and the teaching tactic within the cooperative strategy in the English parental discourse are singled out and analysed. Verbal means of cooperative strategy implementation include conditional sentences, interrogative sentences, indicative and imperative constructions, modality of obligation, direct address forms, means of argumentation, numerical connectors. Nonverbal level of cooperative strategy realization in the English parental discourse is characterized by the use of prosodic, kinetic and tactile means that indicate the emotional state of communicators.*

**Key words:** cooperative strategy, interrogation tactic, tactic of instruction, tactic of reassurance, teaching tactic, verbal means, nonverbal means, the English parental discourse.

The dominance of the anthropocentric paradigm predetermines a dramatic increase in investigation of discourse with focus on the principles of its typelagization as well as linguistic and extralinguistic particularities. In the frame of linguistic pragmatics and discourse theory recent studies concentrate on verbal and non-verbal means employed by speakers for strategies and tactics realization in different communicative situations. Questions have been raised about criteria for discourse typelagization.

Thus, V. Karasyk develops the classification of types of discourse due to status and role characteristics of participants, respectively distinguishing between personality-oriented and status-oriented communication and types of personal and institutional discourse. He emphasizes the addressee features and particularities in personality-oriented communication that are not limited to a certain set of role characteristics [2]. According to S. Sukhikh, types of discourse are viewed as communicative-pragmatic patterns of speech behaviour in a particular social sphere. Taking into account the parameters of social nature such as social norms and conventions, the degree of acquaintance of communicators, their social relations and roles, the level of formality of interaction, social spheres fall into two types: formal and informal [4]. The informal sphere characterized by non-official communication and a high degree of acquaintance, comprises the domestic sphere within which communication takes place between different family members (husband and wife, parents and children, grandparents and grandchildren). Given their position in the process of communication and the social sphere, parental discourse is viewed as a kind of personality-oriented discourse of the family-domestic sphere. Accordingly, it is informal in nature, characterized by a high degree of acquaintance between communicators, asymmetry of their social relations due to differences in age, gender (if the participants are father and daughter or mother and child), functions in conversation, social status and roles. On the bases of above mentioned aspects the English parental discourse is defined as interpersonal communication between parents and their children, characterized by their gender, age and role differences. The English parental discourse is characterized by the following typological features: 1) participants—parents and children, 2) the purposes of the English parental discourse are to bring up and socialize a member of society, to transfer knowledge, to develop skills etc., 3) informality of communication, 4) asymmetric role relationships, 5) thematic diversity of interaction, 6) communication occurs in situations of cooperative and conflict interaction when participants employ communicative strategies and tactics, 7) the English parental discourse is characterized by a wide use of non-verbal communicative (kinetic means, proxemic means, prosodic means) means along with verbal ones [3]. Parents realize the right to raise children, passing on to them the norms of behaviour, enjoying authority and respect



both in the family and in society and have a high social status. The status of children is correspondingly lower than that of parents. In this case, the concept of children includes not only the age characteristics (from birth to adulthood), but relative to their parents. The purpose of communication is seen as the impact on the partner, and its achievement becomes possible provided proper choice of effective strategies and tactics.

The objective of this research is to determine verbal and nonverbal means of cooperative tactics realization within the cooperative strategy in the English parental discourse.

The strategy of speech behaviour covers the entire sphere of construction of the communication process, when the goal is to achieve certain long-term results. In a broad sense, the speech strategy is concerned with planning of interaction depending on certain communication conditions and personalities of participants, as well as the implementation of this plan [1].

The cooperative strategy in the English parental discourse presupposes harmonious interaction characterized by balanced partnership relations between participants. It provides a focus on interaction and determines the choice of verbal and nonverbal means. This strategy intends to achieve the objectives of parental discourse – the rearing and socialization of children as members of society through the explanation of norms and rules of conduct, the formation of value orientation. The realization of these goals becomes possible due to the tactics of cooperative strategy as a way of its implementation. The cooperative strategy is realized by the number of tactics among which we single out the interrogation tactic, the tactic of instruction, the tactic of reassurance and the teaching tactic. Within these tactics parents resort to a variety of direct address forms, represented by personal names, gender nominations, occasional names, kinship nominations, emotional and evaluative nominations:

*“Go back to bed, son, you don’t have to go to school, I’ll ring them and tell them you’re ill. Go on! Everything’s a’right, Charlie, close the door, son”*

Parents often initiate communication, setting its tone and choosing the appropriate cooperative tactics. While implementing the interrogation tactic parents initiate various topics, namely the health of children, their personal problems, family relationships, school life, relationships with peers and adults employing interrogative sentences of several types.

General questions are used for clarifying the details while special ones for getting insight:

*"What's that?" he asks. "Is that the book your mother told me you've been keeping?" I nod, holding the book tightly on my lap. "Where did you find this?" he asks surprised. "Oh I can't remember," I lie. He doesn't believe me I can tell you. His dark eyes meet mine, questioningly.*

The choice of syntactic constructions with subordinate clauses demonstrates the rationality of parents and their emotional balance. Non-verbal means are represented by prosodic type that function as intensifiers of verbal content and indicators of emotional state, and kinesic type, which carries an informative load, functioning autonomously.

The interrogation tactic is often followed by the instructional one. After analyzing the information obtained during the interrogation, the parent tries to directly influence the child through the message about the need to perform certain actions. This tactic is implemented with the help of conditional sentences, imperative mood. An indication that tactic is being used within a cooperative strategy and that communicators focused on interaction rather than conflict, is a polite request that precedes the immediate expression of the desired action. There is also an addressee's argumentation of the need for the request fulfilment, and a signal of addressee's support for the chosen tactics. At the verbal level, the constructions of agreement are involved: *Okay. I agree* and others. At the non-verbal level they use kinesic (nodding) and prosodic means that inform about the positive tone of communication. The tactic of instruction can be applied by parents after the tactic of reassurance to provide support and care. Parents employ imperative constructions such as *take it easy, don't be afraid, this is nothing to be frightened about, you don't need*. The category of negation is used to exclude the possibility of negative consequences of events or problems. These expressions may be accompanied by nonverbal components of tactile and prosodic types the choice of which is due to parents intention to calm children down and help them in stressful situations.

Fulfillment of the function of child upbringing presupposes the use of the teaching tactic. Parents resort to direct addresses to fix child's attention in the process of information perception, to emphasize the importance of fulfilling actions, to express their positive evaluative attitude:

*"Now, listen, John. It was very wrong of you to call nanny a silly old tart. First, because it was unkind to her. Think of all the things she does for you every*

day." "She's paid to." "Be quit. And secondly, because you were using a word which people of your age and class do not use. Poor people use certain expressions which gentlemen do not. You are a gentleman. When you grow up all this house and lots of other things besides will belong to you. You must learn to speak like someone who is going to have these things and to be considerate to people less fortunate than you, particularly women. Do you understand? "

While implementing the teaching tactic parents apply argumentation, which is manifested by the choice of imperative sentences, the modality of obligation. In order to ensure provability, indicatives are employed. Numerical connectors provide the sequential representation of reasons. The choice of the limited number of arguments accounts for non-effectiveness of "excessive proof", as the child can recognize and consider few of them.

Non-verbal components within the cooperative strategy are not frequently employed. This is due to the lack of axiological or cognitive dissonance, which creates a high level of emotional tension between participants, contributing to the intensive use of non-verbal means of communication. They function mainly as indicators of the emotional state of parents and their children.

Thus, the evidence from the study suggests that the cooperative strategy in the English parental discourse is implemented by the interrogation tactic, tactic of instruction, tactic of reassurance and the teaching tactic, that are characterised by verbal and non-verbal peculiarities of their representation. The emotional component of nonverbal behaviour plays an important role in implementing the cooperative strategy in the English parental discourse.

Future research should concentrate on the investigation of speech acts representation within the cooperative strategy in the English parental discourse.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М. : КомКнига, 2008. 288с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
3. Козлова В.В. Реалізація виховного впливу в англomовному парентальному дискурсі: структурно-семантичний та прагматичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Харків, 2012. 219 с.
4. Сухих С. А., Зеленская В. В. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса. Краснодар, 1998.

**Козлова В. В. Реалізація кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі.**

*Стаття присвячена дослідженню особливостей вербальної та невербальної реалізації кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі. Встановлено набір вербальних та невербальних засобів репрезентації тактики розпитування, інструктування, заспокоєння та повчання в межах кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі. Вербальні засоби реалізації кооперативної стратегії представлені умовними та питальними реченнями, вказівними та наказовими конструкціями, модальністю обов'язковості, формами звертання, засобами аргументації, конекторами. Невербальний рівень реалізації кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі характеризується використанням просодичних, кінесичних та тактильних засобів, що експлікують емоційний стан комунікантів.*

**Ключові слова:** кооперативна стратегія, тактики розпитування, інструктування, заспокоєння, повчання, вербальні засоби, невербальні засоби, англомовний парентальний дискурс.

**УДК 378.041-371.214.46:811.161.1**

**Колодка А. П.,**

магістрантка,

Сумской государственной педагогической  
университет имени А. С. Макаренко

**«ВОПРОСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ» ТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

*В статье описываются результаты анализа методического аппарата современных школьных учебников по русскому языку с точки зрения характера используемых в них вопросов для работы по прочитанному или прослушанному тексту. Представлена группировка учебных вопросов с учётом имеющих в лингвометодической науке типологий, приведены примеры вопросов каждой группы. Сделаны выводы о соответствии «вопросно-методической» составляющей проанализированных учебных книг современным требованиям к школьному лингвистическому образованию и намечены перспективы дальнейших научных исследований.*

**Ключевые слова:** современные школьные учебники по русскому языку, учебные вопросы, типология вопросов, прочитанные и прослушанные тексты.

**Постановка проблемы.** Одной из составляющих процесса формирования коммуникативной компетентности школьников является развитие у них умений адекватно отвечать на вопросы, уместно ставить вопросы к тексту и правильно их формулировать. В этом контексте значимыми для учителя будут различные методические аспекты теории вопросов, а именно: механизмы конструирования вопросов к учебным текстам; функции вопросов; факторы, определяющие характер, последовательность, систему

вопросов, которые использует учитель в каждом конкретном случае; компоненты текста, к которым ставятся (задаются) вопросы; информация, извлекаемая из текстов с помощью вопросов; типология вопросов и т.д.

**Анализ актуальных исследований.** Несмотря на постоянный интерес (который особо возродился в последнее время) к проблемам вопросов, в дидактике и лингвометодике нет обобщающих исследований по теории вопросов. Во многочисленных работах по интересующей нас проблеме рассматриваются частные её аспекты: коммуникативное значение вопросов, функции вопросов (В. М. Снетков); роль вопросов в обучении языку (И. Ф. Гудзик); вопросы как проблема познавательной активности (Л. А. Аристова); условия, необходимые для развития у школьников умения задавать вопросы (И. Загашев); стратегии и приёмы, развивающие умение задавать вопросы (И. Загашев, А. Кинг, М. Р. Львов, А. Ф. Миртов, Р. Смит, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский); самостоятельная постановка учащимися вопросов к тексту и нахождение ответов на них как основное средство анализа высказывания (Л. П. Доблаев, Б. В. Журавлёв, В. И. Загвязинский, А. А. Смирнов); обучение школьников постановке вопросов как средству анализа учебно-научного текста по русскому языку (Л. Н. Вьюшкова); типология вопросов (Б. Блум, И. Ф. Гудзик, И. И. Пахненко, Р. Смит); характеристика вопросов отдельных типов (Л. А. Аристова, Б. Блум) и др.

Особо выделим такую важную для учителя проблему, как типология учебных вопросов. Отметим, что в дидактике и лингвометодике существуют различные классификации вопросов, основывающиеся на разных критериях. Практика показывает, что не имеет смысла искать среди этих классификаций ту, которая была бы оптимальной для всей системы школьного лингвистического образования. Обеспечить успешную реализацию вопросно-ответной методики в учебном процессе способна только совокупность учебных вопросов, которые могут быть отнесены к различным классификационным рубрикам. Поэтому учитель должен ориентироваться в существующих классификациях, определять в них место вопросов, которые используются в учебном процессе, объяснять выбор учебных вопросов – свой и авторов учебников.

**Цель статьи** состоит в описании результатов анализа методического аппарата современных школьных учебников по

русскому языку с точки зрения характера используемых в них вопросов для работы по прочитанному или прослушанному тексту.

**Изложение основного материала.** Существующие в дидактической и лингвометодической науке типологии учебных вопросов отражают различные подходы к характеристике этого феномена. Так, Р. Смит классифицирует вопросы, которые можно использовать в групповой работе с детьми и подростками, по форме и цели применения и выделяет закрытые, открытые, косвенные, невербальные (смешанные) вопросы. Закрытые вопросы применяются для получения конкретных сведений, например: «Ты сегодня был у врача?», «В каком кабинете вы будете после обеда?». Такие вопросы обычно предполагают ответы типа «да/нет» или ответы в очень краткой форме. Эти вопросы часто задаются на уроках для проверки усвоения материала. Открытые вопросы, по мнению исследователя, более характерны для групповой работы, поскольку они приглашают к взаимодействию. Косвенные вопросы являются разновидностью открытых вопросов, но задаются они утвердительным предложением. Такая форма вопроса более располагает и способствует самовыражению. И последняя группа – невербальные (или смешанные) вопросы. В этом случае желание получить ответ будет выражаться в вопросительном взгляде или определенной интонации [4, с. 149].

И. И. Пахненко анализирует вопросы, используемые в процессе работы над текстом, и делит их по предполагаемым действиям учащихся на: а) цитатные вопросы, предусматривающие повторное чтение частей текста; б) вопросы по деталям текста, требующие воспроизведения содержания читаемого; в) вопросы, предполагающие трансформацию (изменение форм слов, замену прямой речи словами рассказчика, диалога – повествовательным изложением и др.); г) вопросы, предусматривающие свободные связные высказывания [3, с. 158–159].

Рассматривая те же вопросы и анализируя их по тому же критерию, И. Ф. Гудзик предлагает более детальную их классификацию. Так, исследователь выделяет: а) вопросы, предполагающие воспроизведение фактов (то, что есть в тексте, и так, как сказано в тексте); б) вопросы на переформулирование (например, предложение из текста «своими» словами); в) вопросы на создание в воображении образов на основе текста (то, что написано в тексте,

а также то, что в нем не написано, – внешний вид персонажей, их чувства; картины природы, погода, звуки, запахи и т.п.); г) вопросы, предполагающие привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается; д) вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного; е) вопросы, предусматривающие толкование авторской позиции, смысла произведения; ж) вопросы, предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения; з) вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем; и) вопросы, предусматривающие воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций [1, с. 6].

С учётом данных приведённых классификаций был проанализирован методический аппарат современных школьных учебников по русскому языку с точки зрения характера используемых в них вопросов для работы по прочитанному или прослушанному тексту. Для анализа были взяты два учебника: 1) Баландина Н. Ф., Дегтярёва К. В., Лебеденко С. А. Русский язык. 5 класс / под ред. Н. Ф. Баландиной. Киев: Знання України, 2005; 2) Пашковская Н. А., Гудзик И. Ф., Корсаков В. А. Русский язык. 5 класс. Киев: Освіта, 2005.

Как показал анализ, в учебных книгах представлено достаточное количество вопросов: 154 – в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной и 108 – в учебнике Н. А. Пашковской и др. Преобладают вопросы на воспроизведение фактов, с помощью которых проверяется усвоение школьниками фактуальной информации текстов: 111 и 62 соответственно. Эти вопросы представлены как после литературно-художественных текстов («Из скольких человек состоит описанная в отрывке семья?» (Баландина, упр. 21, с. 18); «Кем работал отец ребят?» (Пашковская, упр. 108, с. 35); «Каким оказался «лесной трофей» на этот раз?» (Пашковская, упр. 108, с. 35)), так и учебно-научных и познавательных («Какая речь появилось раньше – устная или письменная?» (Баландина, упр. 24, с. 19); «Какие комнаты располагались на верхнем этаже дома П. И. Чайковского, а какие – на нижнем этаже?» (Баландина, упр. 122, с. 60)). Среди вопросов этой категории много закрытых вопросов (по определению Р. Смит), которые предполагают однословные ответы «да/нет» или ответы

в очень краткой форме (особенно в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной): «Хотелось ли девочке продолжить разговор?» (упр. 47, с. 29); «Разнообразны ли его интересы?» (упр. 79, с. 42); «Есть ли в квартире Ксении книжный шкаф?» (упр. 139, с. 66); «Нравилось ли Пете выбирать пенал?» (упр. 184, с. 91).

Положительным моментом в формировании системы вопросов к текстам является то, что некоторые вопросы на воспроизведение фактов дополняются вопросами, предполагающими свободные связные высказывания: «Согласились ли другие ребята упразднить слово «не»? Почему?» (Пашковская, упр. 17, с. 6).

В значительном количестве в проанализированных учебных книгах представлены вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом: 32 – в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной и 25 – в учебнике Н. А. Пашковской и др.: «Помогаете ли вы своим младшим братьям и сёстрам?» (Баландина, упр. 47, с. 27); «Что вы носите в своем портфеле?» (Баландина, упр. 184, с. 90); «Совпадают ли интересы главного героя с вашими?» (Баландина, упр. 79, с. 42); «Любишь ли ты животных?» (Пашковская, упр. 306, с. 102); «Читал ли ты эту сказку?» (Пашковская, упр. 330, с. 110); «Знаешь ли ты людей, которые ведут себя так, как персонажи этой басни?» (Пашковская, упр. 182, с. 62). Часто вопросы данной категории требуют свободных связных высказываний: «Какая порода собак нравится тебе больше остальных и почему?» (Пашковская, упр. 306, с. 102); «Расскажите, что для вас значит телевизор и/или кино?» (Баландина, упр. 302, с. 136).

К этой группе целесообразно отнести вопросы на определение учащимися границы собственных знаний. Вопросы данного типа зафиксированы только в учебнике Н. А. Пашковской: «Что нового ты узнал из текста?» (упр. 353, с. 121); «Что было новым для тебя в этом тексте?» (упр. 438, с. 146).

В меньшем количестве представлены в проанализированных учебниках вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: 8 – в учебнике Н. А. Пашковской и 6 – в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной. Приведём примеры: «Как ты относишься к тому, о чем говорится в рассказе?» (Пашковская, упр. 88, с. 28); «В чем ты согласен с автором, а в чём нет?» (Пашковская, упр. 268, с. 90); «Согласен ли ты с утверждением, вынесенным в название рассказа?»



(Пашковская, упр. 456, с. 153); «Понравился ли вам поступок Вали?» (Баландина, упр. 477, с. 216).

Незначительную группу составили вопросы, предусматривающие толкование авторской позиции, смысла произведения: зафиксировано всего семь подобных вопросов, шесть из которых – в учебнике Н. А. Пашковской: «Что помогло автору создать описание зимы?» (Пашковская, упр. 301, с. 99); «Почему автор дал такие имена героиням сказки?» (Баландина, упр. 85, с. 44).

Малочисленны и вопросы на создание в воображении образов на основе текста – всего восемь единиц: 6 – в учебнике Н. А. Пашковской и 2 – в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной. Приведём примеры: «Какое настроение создают у тебя эти строки?» (Пашковская, упр. 119, с. 40); «Какие картины ты представляешь, читая этот отрывок?» (Пашковская, упр. 230, с. 77); «Такой ли ты представлял себе Ладу (собаку)?» (Пашковская, упр. 122, с. 41); «Какая картина предстает у вас перед глазами, когда вы читаете стихотворение «Родное» К. Бальмонта?» (Баландина, упр. 371, с. 168). Ответы на подобного рода вопросы предполагают использование приёма словесного рисования, цель которого состоит в том, чтобы «приблизить к ребёнку образы произведения, включить детское воображение, сконструировать возникшие представления» [2, с. 154]. Данный приём как один из видов творческих работ учащихся по следам прочитанного произведения хорошо знаком пятиклассникам, так как он широко используется в начальной школе.

Единичными в учебных книгах являются вопросы:

– на переформулирование: «Как ещё можно озаглавить эту сказку?» (Пашковская, упр. 330, с. 110);

– предполагающие привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что дает человеку общение с собаками (вспомни, что ты читал об этом или видел в фильмах)?» (Пашковская, упр. 306, с. 102); «Знаете ли вы другие истории о веснушках?» (Баландина, упр. 60, с. 35);

– предусматривающие воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Как он должен был себя вести в сложившейся ситуации?» (Баландина, упр. 235, с. 111); «Сохранились бы странствующие голуби, если бы в те далёкие времена существовала

«Красная книга?»» (Баландина, упр. 567, с. 258); «Каким может быть продолжение этого рассказа?» (Пашковская, упр. 108, с. 35);

– предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения: «Как бы ты ответил на вопросы, поставленные в тексте?» (Пашковская, упр. 268, с. 90).

**Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.** Современные школьные учебники по русскому языку имеют достаточный «вопросно-методический» потенциал для организации работы по прочитанному или прослушанному тексту. Однако количество некоторых категорий вопросов может и должно быть увеличено, что будет способствовать успешному решению задач школьного лингвистического образования в условиях компетентностно ориентированного подхода к обучению.

Перспективы дальнейших научных исследований связаны с анализом учебных книг для последующих классов, с проведением их сравнительной характеристики в аспекте обозначенных проблем, с выявлением факторов, определяющих составление реестра вопросов методического аппарата современных школьных учебников и т.д.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гудзик И. Ф. Необходимое условие демократизации образования. Вопросы учащихся и их роль в обучении языку. *Русская словесность в школах Украины*. 2007. № 5. С. 5–8.
2. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие. Москва: Академия, 2000. 472 с.
3. Пахненко И. И. Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения. Руководство к самостоятельному изучению курса: учебное пособие. Сумы: Университетская книга, 2006. 336 с.
4. Смит Р. Групповая работа с детьми и подростками / пер. сангл. Ю. В. Брянцевой. Москва: Генезис, 1999. 272 с.

**Колодка А. П. «Запитальний супровід» текстів у сучасних шкільних підручниках з російської мови.**

*У статті описано результати аналізу методичного апарату сучасних шкільних підручників з російської мови з погляду характеру запитань, які використовуються для роботи за прочитаним або прослуханим текстом. Подано класифікації навчальних запитань з урахуванням наявних у лінгво-методичній науці типологій, наведено приклади запитань кожної групи. Зроблено висновки про відповідність «запитально-методичного» складника проаналізованих навчальних книг сучасним вимогам до шкільної лінгвістичної освіти й окреслено перспективи подальших наукових досліджень.*

**Ключові слова:** сучасні шкільні підручники з російської мови, навчальні запитання, типологія запитань, прочитані та прослухані тексти.

**Kolodka A. P. «Questionable accompaniment» of texts in modern school textbooks on the Russian language.**

*The article describes the results of the analysis of the methodological apparatus of modern school textbooks on the Russian language from the point of view of the nature of the questions used in them for working on the text read or listened to. A grouping of educational questions is presented, taking into account the typologies available in linguomethodological science, examples of questions of each group are given. Conclusions are made about the correspondence of the "question-methodical" component of the analyzed educational books to modern requirements for school linguistic education and the prospects for further scientific research are outlined.*

**Key words:** *modern school textbooks on the Russian language, educational questions, typology of questions, read and listened to texts.*

**УДК 378.091.33-027.22:811.161.2'366**

**Костусяк Н. М.,**

доктор філологічних наук, професор,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки

**ПРОДУКТИВНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ  
МОВНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА НА ПРАКТИЧНИХ  
ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

*У статті наголошено на важливості низки пріоритетних для студентів-філологів завдань, серед яких опанування відомостей про морфологічний ярус української мови, а також оволодіння вміннями й навичками аналізу мовного матеріалу, що водночас забезпечує естетизацію навчально-виховного процесу. На реалізацію цього спрямовано низку вправ, які, з одного боку, дадуть змогу удокладнити здобуті теоретичні знання, а з іншого – сприятимуть розвиткові позитивно-ціннісних орієнтирів у майбутніх учителів-словесників. Розв'язання порушених питань забезпечує аналіз дібраних із поезії Л. Костенко речень, на основі яких з'ясовано особливості морфологічних виражальних засобів, що виконують оцінно-виховну функцію, сприяють формуванню мовно-естетичних компетентностей студентів-філологів, забезпечують оволодіння рідною мовою й удосконалюють уміння вільно оперувати естетично вартісними мовними засобами в різних комунікативних ситуаціях, а також вияскравлюють художньо-оцінну потужність поезії Л. Костенко.*

**Ключові слова:** *морфологія української мови, іменник, прикметник, мовно-естетична компетентність.*

**Постановка проблеми.** До головних завдань майбутнього вчителя-словесника належить не тільки вільне оперування теоретичним матеріалом, знання закономірностей та принципів його викладання, а й оволодіння необхідними вміннями й навичками,

майстерністю обирати продуктивні форми роботи, спрямовані на ефективне засвоєння знань через зацікавлення, формування світоглядних переконань у школярів, розвиток у них оцінно-естетичних смаків до слова та ін. У вказаному руслі важливо зацентувати увагу студентів на тому, що кожна думка повинна мати досконалий формальний вияв, а мовлення вчителя-філолога, поза сумнівом, слугувати взірцем. Крім того, вагому роль відіграє наголошування на призначенні мови бути складником національної культури, її здатності формувати почуття прекрасного, слугувати засобом емоційно-естетичного пізнання світу. З огляду на це здобувачі вищої освіти мусять усвідомити важливість оволодіння мистецтвом правильного мовлення, зокрема й задля того, аби вміло послуговуватися ним у своїй професійній діяльності, навчати школярів рідної мови, ознайомлювати з її функційними можливостями, комунікативно-прагматичним потенціалом, системою виражальних засобів тощо.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Опис мовно-естетичних знаків та з'ясування їхньої ролі у формуванні культури школярів знайшли віддзеркалення в статтях [1; 2; 5] і навчальних посібниках [4]. Водночас процес розвитку естетичних смаків повинен бути інтегрований на всіх рівнях освіти, тому він має стати пріоритетним не тільки в ЗЗСО, а й у ЗВО, а чи не найбільше на філологічних факультетах, де навчаються майбутні вчителі-словесники. На формування мовно-естетичних компетентностей студентів-філологів потрібно спрямувати різноматичні заняття, зокрема й присвячені вивченню морфологічного ярусу сучасної української мови.

**Мета статті** – з'ясувати особливості морфологічних виражальних засобів, які сприяють формуванню мовно-естетичних компетентностей студентів-філологів.

**Виклад основного матеріалу.** У науковій парадигмі натрапляємо на різні витлумачення специфіки естетичного виховання засобами мови. Зокрема, О. А. Кучерук розглядає мовно-естетичне виховання «як цілеспрямоване формування мовної особистості, здатної в різних життєвих ситуаціях свідомо ефективно володіти скарбами рідної мови відповідно до поставленої духовної комунікативної мети, шляхом розвитку внутрішнього дару слова, асоціативного мислення, естетично-мовного смаку» [4, с. 27].

Солідаризуючи з міркуваннями дослідниці, додамо, що одне з головних завдань викладача ЗВО та вчителя ЗЗСО полягає у вихованні свідомого громадянина, який розуміє важливість володіння рідною мовою й уміло оперує різними естетично вартісними мовними засобами в різних комунікативних ситуаціях. Таке призначення виявляють й одиниці морфологічного рівня.

Як відомо, у курсі «Морфологія української мови» головний акцент припадає на оволодіння низкою граматичних характеристик самостійних класів слів та опанування функційних особливостей службових одиниць. Безперечно, цій меті підпорядковані лекції, а також практичні заняття, на яких студенти поглиблюють свої знання, отримують навички висококваліфікованого вчителя української мови, здатного логічно мислити, аналізувати мовні одиниці морфологічного рівня, майстерно оперувати словниковим запасом, вільно послуговуватися правильно вжитими формами слів. Задля цього викладач пропонує здобувачам вищої освіти різні за складністю тренувальні вправи й тести, що забезпечать закріплення здобутих знань на практиці, вироблення навичок лінгвістичного аналізу, у комплексі з теоретичним матеріалом дадуть змогу щонайкраще опанувати зазначений курс. Удосконалення вмінь аналізувати мовний матеріал водночас має відбуватися в тісній взаємодії з постійним розвитком естетичних смаків, чому сприятимуть речення, дібрані з поетичних та прозових творів відомих українських письменників. Одним із взірцевих у цьому аспекті постає мовний світ Л. Костенко. Як справедливо наголошують В. Калашник і Л. Савченко, «мовотворчість поетеси – неоціненне надбання естетично вартісних смислів і цінностей» [2, с. 16]. Суголосні міркування висловила й Л. Ставицька, наголошуючи, що вірші Л. Костенко – «це скорше поезія мудрості душі, пізнання світу через сердечні пориви, спалахи емоційності. Примат душі над раціо, навіть стилістичне зниження останнього – важливий світоглядний концепт лірики Л. Костенко» [5, с. 23–24]. Використані письменницею засоби слугують своєрідними мовно-естетичними знаками-символами, здатними вплинути на почуттєвий світ читача, викликати в нього певні емоції. Поезія Л. Костенко здатна послуговувати ілюстративним матеріалом під час вивчення лексико-граматичних розрядів іменників і їхніх транспозиційних виявів. Зокрема, пояснюючи критерії розмежування конкретних та

абстрактних номінацій, викладач може дібрати приклади речень, що водночас маркують певні концепти, як-от *людина, природа, слово, життя, душа, кохання, добро, музика* та ін., а також слугують засобами впливу на естетичний розвиток, духовне збагачення, формують культуру виявлення людських почуттів тощо. Студентам можна запропонувати вправу, у якій необхідно виділити іменники та розподілити їх на дві групи відповідно до вираження конкретних та абстрактних понять. Наприклад: *Коли в людини в народ, тоді вона уже людина* (с. 38)<sup>1</sup>; *Там повен двір любистку, цвітуть такі жоржини, і вишні чорноокі стоять до холодів. Хитаються патлашки уздовж всієї стежини, і стомлений лелека спускається на хлів* (с. 39); *Якщо не можна вітер змалювати, прозорий вітер на ясному тлі, – змалюй дуби, могутні і крилаті, котрі од вітру гнуться до землі* (с. 137); *Людей мільярди, і мільярди слів, а ти їх маєш вимовити вперше!* (с. 138); *Поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі* (с. 138); *І в них було кохання, як у мене, і від любові тьмарився їм світ* (с. 315); *Мені здається, музика – космічна. Найбільш космічна із усіх мистецтв. Я часом думаю, що музика походить ще з позивних із космосу крізь хаос. А особливо – скрипка і орган. В його акордах чутно кроки Бога* (с. 540).

Естетичне спрямування розмаїтого світу емоцій і почуттів поетеси знаходить своє втілення в образах відомих людей, географічних і космічних об'єктів, божеств, міфічних істот та ін., які в текстах часто виконують культурно-інформаційну функцію. На основі конструкцій з цими мовно-естетичними знаками студенти можуть удокладнити свої знання про семантичні групи власних назв, диференціюючи їх на антропоніми, топоніми, космоніми, теоніми, міфоніми, зооніми, оніми, що позначають відрізки часу, події, деякі конкретні предмети, а також виявити випадки взаємопереходу в межах власних і загальних номінацій: *...а де ж те Слово, що його Тарас коло людей поставив на сторожі?!* (с. 156); *Сізіф курих свою гіркушу люльку...* (с. 42); *Любов підкралась тихо, як Даліла, а розум спав, довірливий Самсон* (с. 278); *За Добрим Мисом Доброї Надії вже не один той подвиг повторив* (с. 280); *Це від Карпат відроги кристалічні тут підійшли напитись до Дніпра* (с. 448); *І Всесвіт в лупу дивиться на нас. Хто ми йому? І що він бачить звідти? Чумацький Шлях чи*

---

<sup>1</sup> Тут і далі цитуємо за виданням: Костенко Л. В. Вибране. Київ : Дніпро, 1989. 559 с., зазначаючи в дужках тільки номер сторінки.

зоряну чалму? (с. 539); *Хіба Нечай, Богун чи Морозенко оце б такий човгикали фокстрот?* (с. 392); *В маєтку гетьмана Івана Сулими, В сучасному селі, що зветься Сулимівка, До кінських грив припадєні грудьми, Промчали хлопці...* (с. 26). Впливаючи на емоційну сферу читача, подані структури слугують ефективним засобом розвитку почуття прекрасного, формують уміння цінувати високе мистецтво, шанувати здобутки минулого, спонукають задуматися над власною життєвою місією, своїми обов'язками та призначенням.

Протистояння примітивності, буденності та сповідання волелюбності, свободи, відваги, непорушної віри, патріотизму, любові до Батьківщини віддзеркалює значна частина поетичного доробку Л. Костенко, що може послугувати джерельною базою для вивчення морфологічних ознак іменників. Зокрема, порушуючи питання кількості відмінків та парадигматичних особливостей субстантивів, викладач повинен зацентувати на семантико-синтаксичній спеціалізації та формальних маркерах всіх відмінкових форм. Особливої уваги варто надати грамеми кличного, що вирізняє українську мову з-поміж інших. Принагідно треба вказати на сукупність флексій, притаманних іменникам у кличному відмінку, і спонукати студентів до вживання нормативно затверджених форм, функційне призначення яких – слугувати засобом вираження звертання. Задля закріплення теорії доречно запропонувати речення, у яких студенти мають з'ясувати відмінок ужитих іменників та субстантивованих слів, визначити естетичні настанови митця, зреалізовані в образах-звертаннях, і вказати на стилістичні функції цих одиниць. *Лиш блискавки напишуть від руки, як ти загинув, Дон Кіхоте, вдосвіта, шукаючи грукучі вітряки* (с. 178); *Кобзарю, знаєш, нелегка епоха оцей двадцятий невгомонний вік* (с. 100); *Безсмертна мово! Ти смієшся гірко. Ти ж в тій труні й не вмістишся, до речі. Вони ж дурні, вони ж знімали мірку з твоїх принижень – не з твоєї величі!* (с. 161); *Ну, що ж, епохо, їж мене, висотуй! Лиш вісь земну з орбіти не згвинти* (с. 209); *Ти мілієш, лимане... Ти зовсім змілів...* (с. 174); *Моя бабусю, старша моя мамо! Хоч слід, хоч тінь, хоч образ свій залиш!* (с. 185); *Боже мій, Боже мій, Боже! Душу врятуй від грабунку!* (с. 217); *О мастаки пристосувати крок! Де треба – рачки, де зручніше – плазом* (с. 167); *Мій предковічний, мій умитий росами, космічний, вічний, зоряний, барвінковий... Коли ти навіть звався – Малоросія, твоя поетеса була Українкою!* (с. 162).

На удокладнення знань про числову парадигму іменників спрямоване завдання, у якому запропоновано диференціювати субстантиви на три групи: 1) іменники, які мають співвідносні форми однини та множини; 2) іменники, що вживаються тільки в однині; 3) іменники, яким притаманна тільки множина; указати на випадки вживання слів у множині, спеціалізованих на маркуванні однини: *Все повторялось: і краса, й потворність. Усе було: асфальти й спориші* (с. 138); *Все зарябіло, як газетні шпальти. Бетон, гудрон і пляжна гіастораль. Тісні двори, запечені в асфальти, і вільний шлях, закутий в магістраль* (с. 102); *Вода джерел, од спеки неживих, була не вельми щедра для Пегасів* (с. 442); *Усе було – талант, уміння, досвід. Чому ж такі сумні мої жнива?* (с. 478). За розв'язання поставлених завдань принагідно варто звернути увагу студентів на моральне й особистісно-оцінне ставлення поетеси до одвічних ідеалів, що відбито в запропонованих контекстах.

У творах Л. Костенко слово виконує особливу естетичну функцію, завдяки якій читач отримує змогу насолоджуватися картинами квіткового різнобарв'я, осінніми пейзажами, зимовими краєвидами та ін. На цьому доречно зацентувати увагу студентів під час вивчення морфологічних категорій, значеннево-граматичних розрядів, повної та короткої форм вираження прикметників: *Двори стоять у хуртовині айстр. Яка рожева й синя хуртовина!* (с. 324); *Осінній вітер одгуляв, затих* (с. 322); *Красива осінь вишиває клени...* (с. 324); *Осінній сад ще яблучка глядить...* (с. 340); *Зимове сонце на плечі, мов глек* (с. 104). З огляду на естетичні настанови поетеси іменники, конкретизовані прикметниками, набувають нових змістових відтінків.

На тяглість української традиції вказують притаманні народнопісенним текстам короткі форми прикметників, маркери категорії суб'єктивної оцінки, що слугують мовно-естетичними знаками культури українського народу, сприяють створенню специфічного національного колориту, дають змогу усвідомити важливість родинних стосунків та зв'язку поколінь: *Якщо вони були кочівниками, – навіщо ж їм потрібен був той плуг?* (с. 425); *Там повен двір любистку...* (с. 39); *І над стареньким комином лелека після дощу просушує крило* (с. 113); *Чуєш, роде мій, мій ріднесенький, хоч би вийшов хто хоч однесенький!* (с. 56); *Братики мої ріднесенькі, Як*



голубоньки сивесенькі! (с. 521); Лиш дідок старесенький, кропив'яний, блискавки визбирує в траві (с. 92).

Осмислення вічності, краси, всеохопності, шанобливого ставлення до старших пов'язане з різними образами, акцент на яких спонукає до естетичного осмислення буття, виявскравлює художньо-оцінну потужність поезії Л. Костенко. Окрім таких орієнтирів, тексти письменниці слугують ілюстративним матеріалом різних транспозиційних процесів, зокрема субстантивзації: *І не знецінюйте коштовне, не загубіться у юрбі. Не проміняйте неповторне на сто ерзаців у собі* (с. 66); *...і в сутичці вічній святого з ганебним світлішає розум зацькований мій* (с. 62); *...Несказане* лишилось несказаним (с. 14); *Старий* співав без гриму і гримас (с. 46); *Старесенька, іде по тій дорозі* (с. 185); прономіналізації: *Пів кроку вбік – і все піде прахом. І цілий* всесвіт вміститься в сльозу (с. 75); партикуляції: *Звичайна собі* мить. *Звичайна хата з комином* (с. 306); *А яке йому діло, ми собі* летимо. *Ми отут на планеті, він собі* отамо (с. 307); *Бо так воно* у Господа ведеться – дорога нищих в землю западеться! (с. 217).

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** Отже, вивчення морфологічних одиниць української мови, їхньої категорійної своєрідності, парадигматичних ознак та ін. має ґрунтуватися не тільки на апробованих теоретичних концепціях лінгвістів, а й на розвиткові вмінь аналізувати мовний матеріал, який водночас повинен забезпечувати естетизацію навчально-виховного процесу. Передусім ідеться про формування почуття прекрасного, світоглядних переконань, позитивних ціннісних орієнтирів у майбутніх учителів-словесників, чому сприятиме ілюстративний матеріал, дібраний із потужних за художньо-естетичним спрямуванням текстів. Перспективу дослідження становить опис інших авторських текстів крізь призму впливу на розвиток мовно-естетичної культури вчителя-словесника.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко С. Мовно-естетичні знаки культури в історії літературної мови. *Мовознавство*. 2007. № 4–5. С. 3–12.
2. Калашник В., Савченко Л. Мовно-естетичні знаки *душа – печаль – слово* у поетичному світі Ліни Костенко. *Культура слова*. 2010. № 73. С. 16–22.
3. Костенко Л. В. *Вибране*. Київ : Дніпро, 1989. 559 с.
4. Кучерук О. А. Основи естетичного виховання в шкільному курсі української мови : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Житомир : [б. в.], 2006. 200 с.
5. Ставицька Л. О. Серцем вистраждане слово. *Мовознавство*. 1990. № 6. С. 23–29.

***Kostusiak N. M. Productive Mechanisms of Formation of Linguistic and Aesthetic Competence of Future Teacher-philologist in Practical Classes of Ukrainian Morphology.***

*The article emphasizes the importance of a number of priority tasks for students-philologists, including mastering information about the morphological layer of the Ukrainian language, as well as mastering the skills and abilities to analyze language material, which also provides aestheticization of the educational process. A number of exercises are aimed at implementing this, which, on the one hand, will allow to clarify the acquired theoretical knowledge, and on the other hand, will promote the development of positive values in future philology teachers. The solution of the raised issues is provided by the analysis of the sentences selected from Lina Kostenko's poetry, on the basis of which we could study the features of morphological means of expression, which carry out an evaluative and educational function, promote formation of linguistic and aesthetic competences of students-philologists, provide mastering of native language and improve skills freely operate with aesthetically valuable linguistic means in various communicative situations, as well as highlight the artistic and evaluative power of Lins Kostenko's poetry.*

**Keywords:** morphology of Ukrainian language, noun, adjective, linguistic and aesthetic competence.

**УДК 821(1-87).09:791.094**

**Медвідь Н. О.,**

кандидат філологічних наук, доцент

**Кузьменко А. В.,**

магістрантка,

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

**ВЗАЄМОДІЯ ЛІТЕРАТУРИ І КІНО В ПРОЦЕСІ ЕКРАНІЗАЦІЇ**

*Стаття присвячена проблемі взаємодії літератури і кіно, вивчення якої дозволило зробити висновок про можливість використання кіноверсії літературного твору як прийому для розкриття його ідейно-художнього багатства. Вивчено процес екранізації, виділено його види та їх характеристики. Також розглянуто найбільш екранізовані жанри, їх особливості, представлені приклади. У статті доведено, що екранізація є новим феноменом.*

**Ключові слова:** література, екранізація, кінематограф.

**Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень.**

Література і кіно вже давно стали важливими складниками нашого життя. Вони є взаємопов'язаними. Це два види мистецтва, які використовують різні інструменти, але мають одну мету: справити емоційне враження на людину. Без сумніву, більша частина світової кінопродукції запозичує сюжети з літературних творів. Кінематограф постійно звертається до творів класичної літератури, тим самим оновлюючи дискусію про їхню актуальність. Результатом взаємодії літератури і кіно є екранізація, що сприймається як своєрідний

переклад з мови літератури на мову кіно. Екранізація є особливим видом художньої творчості. Ця особливість полягає в тому, що кінематограф візуалізує літературу, не просто беручи за основу літературний сюжет, а трансформуючи його за законами кіномистецтва. Проблема взаємодії літератури і кіно – тема для безкінечних дискусій як для літературознавців, так і для кінематографістів усього світу, оскільки йдеться про взаємодію двох протилежних за сутністю мистецтв. Зокрема їй присвячені ґрунтовні праці багатьох зарубіжних (Дж. Блустон, Б. Макфарлейн, Е. Мюррей, Дж. Фелл), радянських (Ю. Андреев, А. Вартанов, Є. Добін, Н. Крючечников) і вітчизняних науковців (Л. Брюховецька, Л. Генералюк, Н. Горницька, Г. Клочек, О. Пуніна). Кінематограф сучасності вже досяг помітних висот у своєму розвитку, що спричинило нову хвилю зацікавлень темою синтезу кіно і літератури. Серед сучасних дослідників слід виділити Л. Гуалдо, Б. Гумберт, С. Ерколіно, Л. Зенобі, М. Ліно, Т. Літча, М. Ф'юзіло. Безпосередньо заявленій у статті проблемі взаємодії літератури і кіно в процесі екранізації присвятили свої праці такі відомі літературознавці і кінознавці, як: Ю. Андреев, Р. Юренєв, Р. Клер, Л. Нехорошев, Н. Нікоряк, С. Герасимов, С. Михальченко та інші. При цьому слід зауважити, що попри активне дослідження проблеми, все ж залишаються невисвітленими ряд важливих питань, чому, зокрема, підпорядковане наше дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати основні закономірності екранізації художнього твору як форми безпосередньої взаємодії кіно та літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Кіно вважається одним із наймолодших видів мистецтва, але водночас наймасовішим. Спочатку це були документальні німі чорно-білі картини, завдовжки у кілька секунд. За деякий час з'явилися ігрові фільми. 1895 року брати Люм'єр показують свою першу постановочну кінокомедію «Политий поливальник». 1912 року виходить фільм «Завоювання полюса» Жоржа Мельєса, створений за мотивами творів Жюль Верна. З розвитком технологій, у 1927 році, у фільмах з'являється звук, а до другої половини 30-х років вони стають кольоровими. Практично від народження і до сьогодення кіно є невід'ємною частиною життя людини.

Можна стверджувати, що кіно змогло синтезувати інші види мистецтва, вбираючи їх характерні риси, і передати їх у єдиному образі. З появою кіно зароджується і особливий вид — екранізація.

Екранізація - твір кіномистецтва, створений на основі твору іншого виду мистецтва: літератури, драматичного та музичного театру, включаючи оперу та балет [3, с. 56]. Проте цей термін найчастіше пов'язують із перекладом саме літературного твору на мову кінематографа. Цей процес став дуже популярним із появою ігрових фільмів. Можна припустити, що причинами екранізації творів були:

1. Бажання режисерів показати літературний світ у фарбах кіно, перенести уявне у реальність.
2. Брак професійних сценаристів, які могли б написати цікавий сюжет.
3. Надія на популярність фільму, створеного за відомим першоджерелом.

Із приходом ХХ ст. кіно стало стрімко завойовувати позиції в серцях публіки, часом, здавалося б, відтіснивши інші види мистецтва на другий план. «Суперництво кіно з літературою - безперечний факт нашої сьогодишньої культури» [2, с. 74], – робить висновок літературознавець Б.М. Ейхенбаум, який активно займається питаннями кінознавства.

Ще на початку минулого століття російський поет, критик і публіцист В.Ф. Ходасевич у категоричній формі висловився про кінематограф як про антимистецтво. Свою точку зору він аргументував тим, що сприйняття мистецтва вимагає певного роду роботи, а кіно, мовляв, - це відпочинок, розвага. На думку вченого, кінематограф нейтральний, не заважає мистецтву до того часу, поки він не трактується як новий вид мистецтва [8, с. 359]. На нашу думку, така точка зору підлягає сумніву, адже перегляд кіно також потребує мисленнєвої діяльності глядача, хіба що значно менш потужної у порівнянні з прочитанням літературного твору. У зв'язку з цим бачиться цікавою думка Ж. Епштейна, який стверджував, що існує загальний мисленнєвий план для літератури і кіно, за допомогою якого відбувається зв'язок режисерських елементів із певними тенденціями сучасної художньої свідомості. На основі аналізу творчості М. Пруста, Ж. Кокто, Б. Сандрара, Л. Арагона та ін. режисер дійшов такого висновку: «Дії і думки, ідеї та почуття сьогодні, завтра

і вчора, очікування, впевненості й спогади – все це проектується разом, одне поруч з іншим, на один і той самий екран» [3, с.82].

Ми ж вибудовуємо свою точку зору, виходячи з розуміння кіно як виду мистецтва. Припускаємо, що, екранізація художнього твору, як новий особливий вид художньої творчості, вимагає ретельного дослідження. Не можна не погодитися з тим, що кінематограф надихається як класичною, так і сучасною літературою. Прикладом можуть бути незліченні екранізації п'єс У.Шекспіра (існує 309 близьких до оригіналу кіноверсій безсмертних шедеврів). І ні для кого не секрет, що неймовірно популярні сьогодні франшизи про Джеймса Бонда, Гарі Поттера, «Володар кілець» та «Сутінки» також мають своїх літературних авторів. Екранізації саме цих книг сприяли грандіозному стимулюванню звернення глядачів до літературних текстів [4, с. 109]. Використання літературного твору в якості основи для кіносценарію, з одного боку, полегшує завдання режисера, з іншого - виступає в ролі гаранта успішності створюваного кінопродукту.

Методологічно інтерпретація літературного твору і його екранізація як текст культури існують в тому аспекті, в якому її пропонує розглядати П. Рікер. Учений слушно зауважує: «З одного боку, інтерпретація включає в себе традицію: ми інтерпретуємо не взагалі, а робимо це для того, щоб прояснити, продовжити і таким чином життєво затвердити традицію, якій ми належимо [7, с.81]. З іншого боку, інтерпретація сама відбувається в часі, в сьогоденні, відмінному від часу традиції; і те, і інше належать один одному, вони взаємопов'язані. І оскільки існує саме явище екранізації, яке затребуване сучасною культурою, то слід визнати і необхідність його оцінки в засобах мас-медіа та професійною критикою.

Фактично, екранізації за літературними творами можна розділити на три види:

1. Пряма екранізація, яка точно передає текст книги (Переносяться сюжет, побічні лінії, образи персонажів і навіть діалоги із закадровим текстом. Найчастіше такі екранізації є найцікавішими, адже людина буквально «занурюється» у літературний твір, проникає у його простір через екран).

2. За мотивами книги (Суть даних фільмів у тому, щоб показати літературний твір у новому вигляді, у новому ракурсі. Цей вид

найбільш популярний. Такі адаптації намагаються слідувати першоджерелу, але додають щось нове).

3. Кіноадаптація (Такого типу екранізація не намагається передати книгу слово в слово, але створює на її основі новий твір, який пов'язаний із першоджерелом до певної міри і такою ж мірою може доповнити його) [6, с. 125].

У всі часи екранізація класичних творів була досить популярною та затребуваною. Люди не завжди мають час на прочитання книги, тому вони часто вирішують подивитися фільм, адже це набагато простіше.

На сьогодні найбільше маємо екранізацій з російської літератури. Це і Л. Толстой, і Ф. Достоєвський, і О. Пушкін, і М. Булгаков, і М. Гоголь та ін. Наприклад, роман «Анна Кареніна» екранізували різні режисери, в тому числі й зарубіжні, близько 30 разів. Існує багато екранізацій зарубіжних класиків, таких як Джейн Остін, Шарлотта Бронте, Артур Конан Дойль та ін. Варто зазначити, що найбільш якісні та популярні екранізації класичної літератури знято на батьківщині їхніх авторів, але є й винятки [5].

У XXI столітті спостерігається тенденція активного зростання популярності фільмів за мотивами класичних творів. Під час роботи над класикою режисери прагнуть дбайливо передавати характерні особливості героїв та основну ідею творів. У той же час новаторські ідеї та погляд режисера на класичний твір можуть висвітлити його нові грані.

**Висновки.** Екранізація є популярним самостійним жанром кіно і водночас своєрідним навігатором у світі літературних творів. Відомі екранізації безпосередньо пов'язані з оригінальним текстом художньої літератури. В залежності від видів екранізації завданням кіноіндустрії є або максимальне наближення до художнього твору, або власна його інтерпретація.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. <http://www.Kinopoisk.ru>
2. Балаш Б. Кино. Становление и сущность нового искусства/ Б.Балаш. – М., 1967. 128с.
3. Божович В. И. Традиции и взаимодействие искусств. Франция конец XIX – начало XX века / В. И. Божович. – М.: Наука, 1987. 320 с.
4. Вартанов А.О. Четвертый род литературы / А.О. Вартанов. – М., 1996. 156 с.
5. Генис А. Фотография души. В окрестностях филологического романа [Электронный ресурс], –URL: <http://magazines.russ.ru/zvezda/2000/9/genis.html>
6. Корнеева М.Б. Проблемы литературы США XX века / М.Б. Корнеева. – М., 1970. 189 с.

7. Лотман Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. – М., 1998. 232 с.
8. Фейлих С.И. Теория кино: от Эйнштейна до Тарковского./ С.И. Фрейлих. – М., 1992. 387 с.

***Medvid N.O., Kuzmenko A.V. Interaction of literature and cinema in the process of filming.***

The article is devoted to the problem of interaction of literature and cinema, the study of which allowed to draw a conclusion about the possibility of using the film version of a literary work as a method for revealing its ideological and artistic richness. The filming process is studied, its types and characteristics are highlighted. The most screened genres, their features, examples are also considered. The article proves that film adaptation is a new phenomenon.

**Key words:** literature, film adaptation, cinema.

**УДК 821.133.1:821.161.1].09:7.036.45**

**Медвідь Н. О.,**

кандидат філологічних наук, доцент,

**Уразова А. В.,**

магістрантка,

Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**ВПЛИВ ЕСТЕТИКИ ФРАНЦУЗЬКОГО СИМВОЛІЗМУ Й ХУДОЖНЬОЇ  
КОНЦЕПЦІЇ Е.А. ПО НА СТАНОВЛЕННЯ СИМВОЛІЗМУ В РОСІЇ**

*У статті здійснено спробу виявити та підтвердити вплив естетики французького символізму та Е. По-поета на світогляд і творчість представників російського символізму. На основі порівняльного аналізу творів виявлено сходження й відмінності в інтерпретації образів, провідних ідей, мотивів, простежено спільні стильові домінанти поетичного світу американського поета та французьких і російських поетів-символістів.*

*На прикладах доведено, що Е. По, Ш. Бодлер, Д. Мережковський, К. Бальмонт оспівували природу, світ людських стосунків, духовне буття. У висновках зроблено узагальнення відносно впливу творчості Е. По та французьких поетів на творчість російських символістів.*

**Ключові слова:** символізм, декаданс, поети-символісти.

**Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень.**

Відомий класик світової літератури Едгар По вважається зачинателем детективу та наукової фантастики, але він відомий світові ще й як поет. Відносно характеристик його поетичних творів у літературознавстві велась і продовжує вестись дискусія. На сьогодні існує ряд цікавих напрацювань у цьому напрямку про образні домінанти, стильові особливості лірики Е. По, її мотиви тощо.

У дослідженнях науковців указано й на вплив його творчості на творчість поетів різних народів світу, але ця тема, на нашу думку, ще не знайшла свого належного висвітлення у літературознавстві, хоча й займає важливе місце в творчій спадщині митця. Так, проблема впливу американського романтика Е. По на російську літературу вісуючих на сьогодні дослідженнях практично не торкається питання сприйняття його поетики й естетики російськими символістами. Скажімо, А. Николюкін у розділі «Едгар По» книги «Літературні зв'язки Росії та США: Становлення літературних контекстів» лише оглядово висвітлює питання сприйняття особистості й творчості Е. По в Росії, особливу увагу приділяючи питанню взаємодії художніх методів Ф. Достоєвського і американського письменника. Є. Нестерова розглядає переклади віршів Е. По, зроблені до символістів. У книзі Е. Осипової «Загадки Едгара По: дослідження та коментарі» окрема глава присвячена впливу психологічних новел Е. По на творчість Ф. Достоєвського і присутні лише нечисленні згадки про сприйняття творів американського поета російськими символістами та переклади, виконані ними. Ми робимо спробу долучитись до вивчення скарбниці поетичного слова Е. По, простеживши процес впливу його поетичного таланту та естетики французького символізму на процес становлення й розвитку російського символізму, оскільки це питання представляє інтерес і цінність для сучасної літературознавчої науки.

**Мета статті** – проаналізувати процес становлення російського символізму в аспекті іноземного (французького) впливу, а також впливу на нього естетичної концепції Е. По.

**Виклад основного матеріалу.** Російський символізм увібрав ідейні та естетичні установки західного символізму, переломивши їх через національну й культурно-соціальну своєрідність своєї країни. Зокрема певний вплив на розвиток символізму в Росії справила творчість Е. По - як безпосередньо, так і опосередковано, через творчість і естетичні погляди представників цієї течії у Франції.

Почуття тривоги, розчарувань, гостре неприйняття буденності, що охопили європейське суспільство в другій половині ХІХ ст., торкнулися й культурного світу Росії. Особливо гостро ці настрої панували в середовищі різночинної інтелігенції, соціального класу,



який виник ще в першій половині XIX ст. Хтось звертався до віри, хтось, навпаки, до матеріалізму або позитивізму. Частина творчої еліти після важких пошуків почала сповідувати ідею «чистого мистецтва», утверджуючи його самоцінність, незалежність від політики, суспільних вимог.

Учені розділяють поняття декадансу й символізму, вважаючи, що символізм, який, безсумнівно, спирався на досвід декадентського мистецтва 1880-х рр. і спочатку включав в себе певні прояви літературного декадансу, є дещо іншим явищем: його компетенція в більшій мірі є естетичною галуззю мистецтва. За часів становлення цих течій вони часто сприймалися в опозиції один до одного: зі спогадів сучасників вимальовується ситуація, коли поняття «занепад» вживалося в негативному сенсі, а «символізм» – в позитивному. Письменниця Аріадна Тиркова-Вільямс згадує: «У ранню пору мого життя я бачила обличчя, чула голоси письменників, яких у підручниках звать реалістами, а деяких із них і класиками.. . Ще пізніше зустрічала їх естетичних супротивників, тих новаторів, яких одні ляляли декадентами, інші шанобливо величали символістами» [14, с. 322]. Л. Сабанєєв підтверджує цей факт у розділі своїх спогадів «Мої зустрічі», названому «Декаденти»: «В ті роки їх тільки так і називали. Це вже потім їх чемно стали іменувати «символістами» [13, с. 343].

Перші відомості про декадентство і символізм з'явилися в Росії на початку 90-х рр. XIX ст. Рубіж XIX-XX ст. був для країни часом серйозних змін в економічній, політичній і соціальній сферах. Все це не могло залишити поза увагою культурне життя. Велика частина суспільства і критики, що представляють академічні напрямки, сприйняли появу декадентських і символістських мотивів у російській літературі вкрай негативно. Тому початкове сприйняття цього явища було дуже упередженим; знадобився не один рік, щоб його представники в Росії домоглися певного визнання.

На рубежі XIX – XX століть у Росії в руслі символістського напрямку складаються дві ідейні групи: в Петербурзі – школа «нової релігійної свідомості» (Д. Мережковський, З. Гіппіус), у Москві – група «аргонів» (С. Соловйов, А. Бєлий), до якої примикає «петербуржець» А. Блок. Цю групу прийнято називати «младосимволістами». Молоді поети, такі як А. Блок, А. Бєлий, вважали своїм учителем В. Соловйова. Якщо для раннього символізму початку

90-х рр. XIX ст. характерна наявність декадентських мотивів, то символізму періоду розквіту властива наявність ідеї перетворення світу через мистецтво (А. Блок, А. Бєлий, В. Іванов). А.Г. Соколов пише про філософські основи поезії В. Іванова, як представника «младосимволістів», характеризуючи тим самим творчість і інших представників символізму цього періоду: «На відміну від «старших» символістів, на яких вплинули, насамперед, французькі символісти, В. Іванову були більш близькі традиції німецького романтизму, в основному ієнських романтиків, а з традицій російської філософії - слов'янофільство, сприйняте в душі символістського світобачення, - віра в особливе історичне покликання Росії та релігійно-містична інтерпретація російського народного духу» [1, с. 25].

З позицій впливу французького символізму на російський символізм, в першу чергу, слід розглядати творчість «старшого» покоління символістів (Д. Мережковський, З. Гіппіус, К. Бальмонт, В. Брюсов та ін.). Намагаючись проникнути в таємниці буття, побачити крізь видиму реальність позачасову ідеальну сутність світу, його трансцендентну Красу, «старші» символісти висловили неприйняття позитивізму, тугу за духовною свободою, «кінець» традиційній культурі, інтерес до релігійних проблем. Власне цим самим вони розвивали традиції західноєвропейського символізму на російському ґрунті.

Для поетів-символістів на першому місці стояло питання про новий зміст мистецтва. Особистість поета протиставлялася оточуючим людям. Дійсність розглядалася як зовнішній покрив, що приховує сакральний зміст. У новій поезії символізму з'являються «вічні» теми: кохання, краси, смерті, життя, таємниці творчості. Поети прагнули висловити незрозумілі, ледве вловимі порухи душі, що сприяло зміні функцій поетичного слова. Поезія точних значень слів змінювалась поезією недомовленості й натяків. Метафори будувались тепер не на очевидній схожості предметів і явищ, а на нових несподіваних поєднаннях і аналогіях, а читач став свого роду співавтором поета, будучи вимушеним вливатися в настрій і глибину образної системи символістського вірша. Іншим способом пізнання таємних законів буття для символістів було включення в свою поезію образів стародавніх культур (античності), використання явних і прихованих культурних цитат (прийом інтертекстуальності). Однією з найважливіших якостей поезії стала

музикальність, що розумілась символістами як використання прийомів емоційного «навіювання»; слова були покликані впливати на читача своїм емоційним забарвленням і звуком.

Початком російського символізму вважається час, коли Д. Мережковський опублікував свою статтю «Про причини занепаду і про нові течії сучасної російської літератури», прочитану ним у Санкт-Петербурзі в грудні 1892 г. Поет у цій статті першим у Росії спробував дати теоретичне обґрунтування символізму, порушивши проблему непізнаваності світу, висунуту ще І. Кантом. Саме символістська поезія, на його думку, здатна дозволити людині проникнути в таємниці буття. І це є співзвучним визначенню Е. По мети поезії як пізнання краси, гармонії світу. Американський поет не прийняв сучасної йому дійсності з її ницими інтересами, намагався створювати стан емоційного піднесення, в якому можливе прозріння прекрасного. Такі романтичні настрої з загостреним відчуттям краси і потягом до ідеалу відчутні, скажімо, у «жіночому» циклі віршів Е. По («Лінор», «Улялюм», «Аннабель Лі»), де у смерті коханої бачиться набуття нею раю, позбавленого земних страждань. Ліричний герой вірить у те, що все одно вони будуть разом і «Ні ангели неба, ні демони п'їтьми розлучити ніколи не зможуть» [10, с. 71] їх душі. Людські стосунки для поета є джерелом прекрасного, так само як і природа, мистецтво. У цих і ряді інших віршів прекрасне є продуктом уяви митця. Він любить не конкретну жінку, а якийсь ідеальний образ, омріяний і створений ним інтуїтивно.

Французькі поети нової генерації, зокрема Ш. Бодлер, розробляючи принципи нового модерністського мистецтва, також утверджували культ Краси, наголошуючи на надзвичайній її ролі у світі: «Це благо, чарівний напій, що дарує свіжість і тепло, підтримуючи тіло й дух у природній рівновазі» [3, с. 21]. Свого ж кумира Е. По французький поет цінував, у першу чергу, за любов до прекрасного, що засвідчує його зізнання: «Він завоював захоплення усіх мислячих людей своєю любов'ю до Прекрасного, своїм проникненням у закони гармонії, без яких немає Краси...» [3, с.182]. Але, на відміну від романтика Е. По, який вірив у загальні ідеї, Ш. Бодлер вірив тільки у власну картину світу, побудовану за законами Краси силою його уяви, таїну якої ніхто й ніколи до кінця так і не осягнув. За його визначенням, прекрасне – «... це щось полум'яне й печальне, щось ледь розпливчасте, що залишає місце

для здогаду...» [3, с. 22]. Його Краса була пов'язана з Добром і Злом, Богом і Дияволом, Життям і Смертю. На думку поета, увіковічнити Красу здатне тільки мистецтво, яке протиставлялося швидкоплинності й тлінності земного існування. Така ідея вірша «Гімн красі», який став естетичним кредо Ш. Бодлера. Автор розмірковує про сутність і роль Краси у світі. Вона є багатогранною і суперечливою, бо в ній утілені протилежні начала: небо й безодня, світло й темрява, добро й зло, життя і смерть. Поет утверджує думку про те, що все це може бути джерелом прекрасного, якби тільки оберталось на добро:

Це байдуже, хто ти, чи Діва, чи Сирена,  
Чи Бог, чи Сатана, чи ніжний Херувим,  
Щоб лиш тягар життя, о владарко натхненна,  
Зробила легшим ти, а весь світ – менш гидким! [2, с. 61].

Уявне близьке й художнім пошукам Д. Мережковського, представника російського символізму. Він називає поезію ірраціональною силою [7, с. 3]. Ряд творів Д. Мережковського («Зібрання віршів 1883-1903», 1904 р.) відтворюють романтичні устремління до Краси, конфлікт між ідеалами та реальним життям, мрії про набуття «нового світла прийдешньої віри»:

Боже, дай нам избавленьє,  
Дай свободи и стремленья,  
Дай веселья Твоего.  
О, спаси нас от бессилья,  
Дай нам крылья,  
Дай нам крылья,  
Крылья духа Твоего [8, с. 69].

Розуміючи життя як синтез протилежних начал (добро і зло, радість і горе, високе й низьке тощо), Е. По, французькі й російські символісти намагались естетизувати всі його складники. Ідеали прекрасного створювались в уяві поетів. Так, наприклад, у знаменитій поемі Е. По «Крук» ліричний герой переживає прекрасні й трагічні почуття: прекрасне пов'язане зі спогадами про кохану дівчину Ленор, а трагічне – з усвідомленням її втрати й неможливістю повернути до життя. Останнє підсилюється повтором крука «Nevermore», що призводить до божевілля й смерті чоловіка. Містичний сюжет дозволяє передати всю глибину почуттів і переживань ліричного героя.

К. Бальмонт у російській поезії також тяжів до ідеалу Краси, розуміючи її то як чуттєву любов, то як пейзажні образи, що знайшло своє відображення, скажімо, у збірнику «Під північним небом» (1894 р.). Його вибудовані рими є знаком всезагальної музикальності світу та душі, співзвучної цій стихії. Думається, що ця якість співзвучна французькому символізму, зокрема творчості П. Верлена, для якого музичність стала вираженням поетичного світовідчуття, ліричної свідомості. Більш докладно про це мова йтиме у подальших наших дослідженнях.

**Висновки.** Виникнення символізму в Росії відносять до 1890-их рр. На його становлення вплинула естетика західного напрямку. Закордонний вплив більш відчутно позначився на «старшому» поколінні символістів (К. Бальмонт, В. Брюсов, Д. Мережковський, З. Гіппіус, Ф. Сологуб): естетичні ідеї і твори Е. По зіграли істотну роль у становленні російського символізму, однак вплив проявився, в першу чергу, через художні концепції і творчість французьких символістів (Ш. Бодлера, П. Верлена та ін.).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белий А. Емблематика сенсу // Белий А. Символізм як світорозуміння. М., 1994. С. 25-49.
2. Бодлер Ш. Поезії : пер. з фр. Д. С. Наливайка. К.: Дніпро, 1989. 357 с.
3. Бодлер Ш. Проза. Харьков, 2001. 527 с.
4. Брюсов В. Щоденники. 1891 - 1910. К.: Дніпро, 1972. 295 с.
5. Єлізарова М. Американський романтизм. Фенімор Купер. Едгар По // Історія зарубіжної літератури ХІХ століття. М.: Просвещение, 1972. 532 с.
6. Злобін Г. Едгар Аллан По - романтик і раціоналіст // Едгар По. Розповіді. М.: Художня література, 1980. 387 с.
7. Мережковський Д. Про причини занепаду і про нові течії сучасної російської літератури. М.: Просвещение, 1994. С. 3-10.
8. Мережковский Д. Собрание стихотворений. СПб., 2000.
9. Осипова Е. Загадки Едгара По: дослідження та коментарі. СПб., 2004. 171 с.
10. По Э. Избранные произведения: В 2 т. М., 1972. Т. 1. 416 с.
11. По Е. А. Вірші. М., 2002. С.35-47.
12. По Е. Поетичний принцип // Естетика американського романтизму. М., 2001. С.57-85.
13. Сабанеев Л. Мої зустрічі. «Декаденти» // Там само. 389 с.
14. Тиркова-Вільямс А. Тіні минулого. Зустрічі з письменниками // Спогади про срібне століття / упоряд. В. Крейд. М., 1993. 345 с.

***Medvid N. O., Urazova A. V. The influence of the aesthetics of French symbolism and the artistic concept of E.A. Poe on the formation of symbolism in Russia.***

*The article attempts to identify and confirm the influence of E. Poe's aesthetics on the worldview and creativity of representatives of Russian symbolism. On the basis of the comparative analysis of the works, the similarities and differences in the interpretation of*

*images, leading ideas, motives, symbols are revealed, the common style dominants of the poetic world of the American and French poets-symbolists are traced.*

*At the beginning of the study, a material on the poetic achievements and evaluation of the figure and creativity of E. Poe is published. The following step is the figurative-semantic, motive characteristics of a number of his poems, which found their echo in the poetic collection "Flowers of Evil" by Charles Baudelaire. It is proved that the poems of both poets, on the one hand, are marked by romantic content, and on the other - open a new worldview, the path to the knowledge of higher spiritual values. In particular, it is noted that the thing that unites two poets is the rejection of everyday life, a community of aspirations to achieve the ideal associated with the search for harmony, Beauty. This is proved by the example of the analysis of the "feminine" cycle of poems by E. Poe and the poetry "The Anthem of Beauty" by Charles Baudelaire.*

*The article presents quotations from the poetic lines of representatives of comparative works. It has been proved by examples that E. Poe, S. Baudelaire, D. Merezhkovsky, and K. Balmont glorified nature, the world of human relations, and spiritual existence. The conclusions make generalizations about the influence of the work of E. Poe and French poets on the work of Russian symbolists.*

**Key words:** *symbolism, decadence, symbolist poets.*

**УДК 821.111-31.09**

**Милованова В. В.,**

кандидат филологических наук, доцент

**Сильвестро Е.Н.,**

преподаватель

## **ПРОБЛЕМАТИКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ СЬЮ ТАУНСЕНД «ТАЙНЫЙ ДНЕВНИК АДРИАНА МОУЛА»**

*Данная статья посвящена комплексному анализу повести английской писательницы Сью Таунсенд – первой из ее цикла произведений об Адриане Моуле. Авторы исследования определили основные проблемы философского, социального, морального, физиологического планов, затронутые в повести, проследили своеобразие стиля произведения в контексте художественных традиций английской литературы.*

**Ключевые слова:** *комплексный анализ, социум, подростковый возраст, эксцентричность, интеллект.*

**Анализ актуальных исследований.** Повести С. Таунсенд об Адриане Моуле привлекли внимание литературоведов. Им, и, в частности, первой – «Тайный дневник Адриана Моула» – посвящены статьи современных исследователей Ю. Матвеевой, К. Трунина, К. Аркаровой, Ю. Гемаева и других. Исследования ведутся на разных уровнях. Так, О. Б. Понаморева и П. И. Соколова проследили лингвокогнитивный аспект языковой личности Адриана Моула.

**Цели** данной статьи:

- а) комплексное исследование содержания повести С. Таунсенд «Тайный дневник Адриана Моула»;
- б) определение проблематики произведения;
- в) анализ художественного своеобразия повести в контексте реалистических традиций английской литературы.

**Изложение основного материала.** Творчество Сью Таунсенд с полным основанием можно отнести к «среднему» поколению английских писателей конца XX – начала XXI века. Ее имя стоит в одном ряду с такими популярными во всем мире авторами, как Анита Брукнер, Хилари Мантел, Адам Торп и другими.

С. Таунсенд принадлежит к разряду писателей, которые сразу нашли своего героя, тему, свой стиль, что и обеспечило ей мировую славу. Уже первая повесть «Тайный дневник Адриана Моула», начатый им в 13 и три четверти лет (1982) имела большой успех. Книгу перевели на много языков, в том числе на русский и украинский, инсценированная пьеса с большим успехом прошла в Англии и США. Би-Би-си представила одноименный многосерийный фильм. Долгое время книга не выходила из списка бестселлеров.

Историю Адриана Моула писательница продолжила в книгах «Страдания Адриана Моула» (1983), «Признания Адриана Моула» (1989), «Адриан Моул и мелкие земноводные» (1991), «Адриан Моул. Дикие годы» (1992), «Адриан Моул. Годы капучино» (1998), «Последние дневники Адриана Моула» (2001, изданы в 2008), «Адриан моул и оружие массовго поражения» (2004), «Адриан Моул. Годы протрации» (2009).

Повесть «Тайный дневник Адриана Моула» – произведение, при кажущейся простоте, многослойное. Ее герой – подросток с выразительной фамилией «Моул», что в переводе с английскоко означает «крот», – буквально вгрызается в свою и окружающую его жизнь, предается анализу и размышлениям.

Писательница в интервью Би-Би-си, записанном в 2009 году, рассказывала, что «самая первая книжка была о разводе и его воздействии на детей, в данном случае на Моула, который был единственным ребенком. Поскольку мы все-таки недооцениваем то, как развод влияет на детей, то, что это длится всю жизнь, что дети испытывают чувство обиды» [1]. Герой действительно очень

страдает из-за развода родителей. Адриан видит инфантилизм и непрактичность отца. Например, когда тот купил не хлеб, масло и туалетную бумагу, а всяческие деликатесы: «по банке лосося, крабов и креветок, шоколадный торт и какого-то жуткого сыра, утыканного виноградными косточками» [4, с. 51]. И это при том, что достаток семьи очень невелик. И Адриан записывает в дневнике реакцию мамы («мама взбесилась»), которая заявила, «что ему везде и всюду нужен провожатый, один он ни на что не годен» [4, с. 53].

Мама, по мнению Адриана, мало внимания уделяет семье. Она не следит за их питанием («она понятия не имеет о витаминах» [4, с. 10]). Мама только рассмеялась, когда сын прочитал ей свое стихотворение; после чего он сделал вывод: «Мама у меня не самый умный человек на свете», «не похожа она на матерей, которых показывают по телевизору» [4, с. 19]. В разговоре с Адрианом она высказала свое понимание брака («это все равно что тюрьма» [4, с. 59], что ей необходимо «обрести себя» [4, с. 59] и что любит сына. Последнее вызвало ироническое замечание: «Надо же!» [4, с. 59]). А затем последовали размышления героя о том, что брак не похож на тюрьму, т.к. женщины могут выходить, куда им надо, а некоторые даже работают. И делает вывод: «По-моему, матери надо поменьше смотреть мелодрам по телику» [4, с. 59].

Адриан не питает никаких иллюзий относительно своих родителей и с горечью восклицает: «Наградил же Бог родителями! Этак они запросто могут спиться. И через год я окажусь в детском доме» [4, с. 10]).

Родители совсем не занимаются сыном, не интересуются его проблемами. Это при том, что себе они посвящают много времени. Мама, например, решила заняться самоутверждением, нашла работу, забросила дом и ребенка. Не случайно Адриан восклицает: «Какое несчастье иметь самоутверждающуюся маму» [4, с. 138]. Узнав о разводе родителей, юноша пишет в стихотворении: «Я так несчастен» [4, с. 72]).

Итак, одна из основных проблем, поставленных писательницей, – семья, ее значение для ребенка, особенно если родители решаются на развод.

Адриан Моул, как и главный герой романа американского писателя Д. Д. Сэлинджера «Над пропастью во ржи», находится в таком возрасте, когда ему довольно скоро предстоит перейти в мир



взрослых. Он наблюдает за ними и постоянно скептически замечает, насколько их поучения расходятся с действиями, даже в манере разговаривать: «Взрослые требуют от подростков, чтобы они выражались ясно и пристойно, а сами такое лепят, что ни черта не поймешь!» [4, с. 116].

«Вгрызается» Адриан Моул и в самого себя. Он пришел к выводу, что относится к интеллектуалам, приводит этому такие примеры: ему «так не по себе» [4, с. 167], смотрел передачу с известным журналистом и политическим обозревателем Маггериджем и «понял почти каждое слово» [4, с. 17]. Адриан даже написал ему письмо и уже оправдывает отсутствие ответа тем, что «наверное, он не в настроении. У нас, интеллектуалов, часто бывает скверно на душе» [4, с. 28]. В своей будущей судьбе герой уверен – он станет знаменитым и тогда учителя пожалеют, что не заметили, как он стал интеллектуалом, а из дневника все узнают, «как тяжело быть неизвестным интеллектуалом в 13 с половиной лет» [4, с. 30].

По случаю такого преобразования герой записался в библиотеку, где берет книги, содержание которых соответствует его мыслям и настроениям. «Уход за кожей» – из-за проблем с прыщами, «Происхождение видов» – чтобы произвести впечатление на библиотекаршу, «Гордость и предубеждение» Джейн Остин, потому что мама от нее в восторге, «Хижину дяди Тома» Г. Бичер-Стоу – когда слышит расистские рассуждения, «Тяжелые времена» Ч. Диккенса – когда у них отключили свет за неуплату и другие. Часто Адриан не просто называет произведения, но и комментирует его содержание, связывая с собственной судьбой, событиями, происходящими с ним или вокруг него. Причем иногда он делает ошибочные выводы. Так, по его мнению, госпожа Бовари покинула своего мужа, потому что он не удовлетворял ее запросов.

Подростка Адриана волнуют многие вопросы: «Долго не мог заснуть, все думал о Боге, Жизни, смерти и Пандоре» [4, с. 46]. Имя девушки не случайно стоит в одном ряду с важнейшими философскими проблемами, так как она воплощает для Адриана первую любовь, которая приносит ему и страдания, и радость.

Не оставляет С. Таунсенд без внимания и важнейший для подросткового возраста вопрос полового созревания. Ее герой постоянно озабочен этим своим состоянием и фиксирует в дневнике все происходящие с ним в этом направлении процессы.

Подросток задумывается уже о своей будущей профессии, правда, его вкусы и устремления еще неустойчивы и связаны с желанием как воплотить мечты, так и чисто практическим желанием прославиться и побольше зарабатывать, а также собственными способностями. Он отлично сознает свой умственный уровень и умений учиться («Я, конечно, интеллеktуал, но иногда туго соображаю» [4, с. 283]), особенно трудно даются точные науки, поэтому желание стать ветеринаром сменяется размышлениями о том, как легко стать поэтом, сценаристом, писателем («Сиди себе и пописывай» [4, с. 164]).

Адриан рассказывает в дневнике и о переживаниях своей первой любви к однокласснице по имени Пандора, о взаимоотношениях в школе и с учителями, и с одноклассниками. У него здесь есть друзья и враги. Так, Барри Кент вымогает у него деньги.

Не оставляет герой без внимания и свои политические симпатии. Он неоднократно говорит о неприятии политики Маргарет Тэтчер, особенно когда школьные обеды изменились к худшему («может быть, миссис Тэтчер нарочно добивается, чтобы мы стали вялыми и никогда не устраивали демонстраций?» [4, с. 199]). Постепенно Адриан все больше разочаровывается в окружающей жизни и объясняет это тем, что принадлежит к интеллектуалам, которые воспринимают мир по-своему, «острее, чем другие люди. Мы знаем, что мир прогнил, а подбородки загажены прыщами» [4, с. 234]. Герой приходит к выводу: «Я – убежденный радикал. Можно сказать, я почти что против всего на свете» [4, с. 294].

На эту особенность героя повести обращает внимание Ю. Матвеева. Она подчеркивает, что Адриан, с одной стороны, «действует в типичной обстановке, в которой живут британцы, не относящиеся к среднему классу, с другой – не похож на остальных, так как у него присутствует гражданская позиция» [2].

С. Таунсенд уже названием определяет жанр своего произведения. Это дневник, причем тайный, рассчитанный его автором только на самого себя. Дневниковая проза была и остается популярной в мировой литературе прежде всего потому, что соединяет художественность и документальность «со стремлением автора усилить достоверность, запечатлеть время, своеобразно останавливая его через фиксацию» [2]. Эти особенности дневниковой прозы характерны для повести «Тайный дневник Адриана Моула»,

в которой показана духовная жизнь подростка, проживающего в определенной социальной среде.

Произведение написано в традициях английского реализма. Так, героя можно, по справедливому утверждению Ю.Ремаевой, отнести к разряду «чудаков»: «он – чудаки, и это узнаваемый образ в литературе Англии. ...Английский чудаки, как правило, эксцентричен, но безобиден. ...Ему интересен свой собственный мир, и он не желает менять такой образ жизни» [3]. Такие герои изображены в английской литературе неоднократно, начиная с XVIII века (Л. Стерн), в XIX веке (Ч. Диккенс), на рубеже XIX и XX веков (Д. К. Джером), первой половине XX века (П. Г. Вудхаус). А. Моул, появившийся в конце XX века, достойно продолжает эту традицию.

У данного произведения, как у последующих из «Моулианы», имеются эпиграфы, предпосланные, очевидно, самим героем. Это слова из романа Д. Г. Лоуренса «Сыновья и любовники», которые сразу настраивают читателя на главную проблему – внутреннее состояние страдания и внешнее спокойствие.

В повести органично сочетаются ирония и лирика, автор вводит в текст слова из юношеского сленга, что придает живость и выразительность повествованию.

**Выводы и перспективы дальнейших исследований.** Таким образом, в своей повести «Тайный дневник Адриана Моула» Сью Таунсенд поднимает важнейшие проблемы: становление личности в подростковом возрасте, взаимоотношения взрослых и детей в целом и в семье в частности, влияние социума на личность. В произведении автор во многом следует традициям английской реалистической литературы, в частности, в создании стиля – типичного английского юмора, характера и поведения героя. «Моулиана» Сью Таунсенд представляет возможность для дальнейшего исследования проблематики и стиля этих произведений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аркарова К. Адриану Моулу – 50: невоспетый герой британской литературы. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-39472597>.
2. Матвеева Ю. А. Особенности дневниковой прозы Сью Таунсенд. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-dnevnikovoy-prozy-syu-taunsend/viewer>.
3. Ремаева Ю. Г. «Английскость» в творчестве Сью Таунсенд (на примере «Дневников Адриана Моула»). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskost-v-tvorchestve-syu-taunsend-na-primere-dnevnikov-adriana-moula/viewer>.
4. Таунсенд С. Тайный дневник Адриана Моула. Москва: Фантом Пресс, 2003. 319 с.

**Мілованова В. В., Сільвестро К. М. Проблематика та художня своєрідність повісті Сью Таунсенд «Таємний щоденник Адріана Моула».**

*Стаття присвячена комплексному аналізу повісті англійської письменниці Сью Таунсенд – першої із її циклу творів про Адріана Моула. Автори дослідження визначили основні проблеми філософського, соціального, морального, фізіологічного планів, наявних у повісті, прослідкували своєрідність стилю твору в контексті художніх традицій англійської літератури.*

**Ключові слова:** комплексний аналіз, соціум, підлітковий вік, ексцентричність, інтелектуал.

**Milovanova V. V., Silvestro K. M. The problems and artistic originality of Sue Townsend's novel "The Secret Diary of Adrian Mole".**

*The article is dedicated to the comprehensive analysis of "The Secret Diary of Adrian Mole Aged 13 3/4" by a British writer Sue Townsend; the book is the first one in her series of novels about Adrian Mole. The authors of the article identified the main problems that were raised from philosophical, social, moral and physiological standpoints, and provided insight into the uniqueness of the style in the context of the writing traditions of English literature.*

**Key words:** comprehensive analysis, social medium, teenage years, eccentricity, intellectual.

**УДК 378.041-371.214.46:811.161.1**

**Пахненко И. И.,**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Сумской государственной педагогической  
университет имени А. С. Макаренко

## **МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ СОЗДАНИЮ ТЕКСТОВ РЕПРОДУКТИВНО-ПРОДУКТИВНОГО ТИПА НА МАТЕРИАЛЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ**

*В статье описывается методика формирования у будущих учителей-словесников умений профессионально ориентированной речи на базе развития логического мышления в тесном единстве с осмыслением жанровых особенностей создаваемых высказываний. В обобщенном виде эта методика выглядит следующим образом: 1) осмысление жанровых особенностей первичных текстов (наблюдение текстового материала); 2) формирование умений иерархизации тем и подтем в тексте (определение логического поля текста); 3) формирование умений речевой реализации результатов наблюдений (создание первично-вторичных текстов). В статье представлена система работы на каждом этапе обучения, даны образцы выполнения предложенных заданий и необходимые методические комментарии.*

**Ключевые слова:** иностранные студенты-русисты, профессионально ориентированная речь, тексты репродуктивно-продуктивного типа, жанровые особенности текста, иерархизация тем и подтем в тексте, модель текста.

**Постановка проблемы.** Первостепенной задачей профессиональной подготовки иностранных студентов-филологов является формирование у них профильно-ориентированной коммуникативной компетентности: студенты должны научиться логически излагать мысли и строить высказывания научного стиля (и его учебно-научного подстиля) в различных ситуациях общения в устной и письменной форме. Эта работа осуществляется на основе текстов по специальности, выступающих при этом и единицей, и средством, и целью обучения, что реализует текстоцентрический принцип обучения.

В учебное пространство филологов входят разнообразные тексты, которые соотносятся с разными типологическими рубриками в зависимости от выбранного критерия классификации. В контексте обсуждаемой проблемы значимой является классификация текстов по степени самостоятельности, согласно которой выделяются первичные (оригинальные), вторичные (созданные на основе содержания первичных) и первично-вторичные высказывания. С развития у будущих учителей-словесников умений продуцировать вторичные и первично-вторичные тексты необходимо начинать работу в обозначенном направлении. Практика показывает, что формирование у студентов-инофонов профессионально ориентированных речевых умений более эффективно, если оно осуществляется на базе развития логического мышления в тесном единстве с осмыслением жанровых особенностей создаваемых высказываний.

**Анализ актуальных исследований.** В аспекте обозначенной проблемы важными являются работы М. П. Котюровой, М. Н. Кожиной, Н. А. Метс, О. Д. Митрофановой, Е. И. Мотиной, В. В. Одинцова, Т. Б. Одинцовой, В. В. Химики, Н. В. Шкуриной и др., в которых рассматриваются вопросы организации научного текста и обучения монологической речи; труды М. М. Бахтина, Т. К. Донской, Г. С. Ермаковой, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, В. Н. Мещерякова, М. Р. Саввой, З. С. Смелковой, О. В. Филипповой и др., посвященные проблемам генологии и обучения жанрам речи.

В последние десятилетия издан ряд учебных пособий по языку специальности, которые отражают современные подходы к обучению научному стилю речи иностранных студентов – сознательно-коммуникативный, системно-деятельностный, личностно-ориентированный и др. В этой связи назовем пособия Л. Б. Бей; А. Н. Богомолова;

Т. Е. Владимировой и Л. В. Красильниковой; Н. А. Востряковой; С. А. Жербиной и Л. П. Кривонос; Г. Ф. Жидковой и С. А. Хаврониной; Л. С. Корчик; Л. А. Косаревой и А. Е. Оганезовой; Н. А. Кузнецовой; О. В. Лютовой. В представленных авторами пособий методических системах слабо учитывается тенденция к осмыслению жанровых особенностей создаваемых текстов в единстве с развитием логического мышления обучаемых.

**Цель** статьи состоит в презентации методики обучения иностранных студентов-филологов созданию текстов репродуктивно-продуктивного типа на материале специальности с учетом обозначенной тенденции.

**Изложение основного материала.** Предлагаемая методика обучения студентов-иностранцев созданию репродуктивно-продуктивных текстов строится на основных положениях теории текста о жанре, на понимании жанра как «выделяемого в рамках того или иного функционального стиля вида речевого произведения, характеризующегося единством конструктивного принципа, своеобразием композиционной организации материала и используемых стилистических структур» [1, с. 156].

В обобщенном виде эта методика выглядит следующим образом: 1) осмысление жанровых особенностей первичных текстов (наблюдение текстового материала); 2) формирование умений иерархизации тем и подтем в тексте (определение логического поля текста); 3) формирование умений речевой реализации (вербализации) результатов наблюдений (создание первично-вторичных текстов).

В качестве материала для наблюдения рекомендуется использовать статьи из отраслевых словарей, например, «Языкознание. Большой энциклопедический словарь», вышедший под редакцией В. Н. Ярцевой, «Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык» под редакцией А. Н. Тихонова, Р. И. Хашимова (в аудиториях студентов со слабой подготовкой можно применять для работы энциклопедические издания, предназначенные для школьников). Использование словарных статей объясняется рядом причин. Во-первых, они имеют четкую структурную организацию. Во-вторых, в словарях можно выделить необходимое для анализа количество статей определенного жанра. И наконец, в-третьих,

материал словарей имеет для студентов большую ценность в плане их профессиональной подготовки, так как на основе словарных статей, которые входят в категорию учебных текстов, «осуществляется знакомство обучаемых с новым языковым и речевым материалом, тренировка в его усвоении, развитие умений и навыков, контроль уровня сформированности коммуникативной компетентности» [4, с. 171].

В соответствии с предлагаемой методикой формирование умений продуцировать тексты репродуктивного типа необходимо начинать с осмысления жанровых особенностей, т.е. категориальных признаков, первичных текстов. С этой целью из определенного энциклопедического издания отбираются статьи, относящиеся к какому-либо жанру. Так, например, в корпусе текстов энциклопедического словаря под редакцией В. Н. Ярцевой представлено такое жанровое многообразие: характеристика языка или семьи языков, описание лингвистического закона, характеристика лингвистического процесса, описание метода исследования, характеристика лексико-грамматического разряда слов и др. Затем в этих статьях выделяются типичные, т.е. воспроизводимые, компоненты содержания – темы и подтемы (по сути, определяется тематическое поле статей) и подбираются речевые корреляты, вводящие эти компоненты в текст.

Осмыслению жанровых особенностей анализируемых текстов способствуют определенные типы заданий.

1. Пользуясь перечнем тем и подтем, которые, как правило, составляют тематическое поле статей, относящихся к жанру... (например, характеристики лингвистического закона), найдите эти компоненты в статьях анализируемого жанра (предлагаются статьи из словаря).

Перечень компонентов: общая характеристика закона, детализация общей характеристики, значение закона, ограничения (отклонения) действия закона, следствия этих отклонений, взгляды лингвистов на закон, особенности действия закона в разных языках, следствия действия закона.

2. Пользуясь набором типичных компонентов содержания, т.е. тем и подтем, статей, относящихся к жанру... (например, характеристики метода исследования языка), определите тематическое поле предлагаемых статей (статьи одного жанра подбираются из указанного словаря).

Подобные задания используются в тех случаях, когда характер референта и традиции, сложившиеся в описании этого типа референтов, обусловили многообразие моделей словарных статей (в нашем случае это статьи, представляющие собой характеристику метода исследования, описание лингвистического закона и др.). Представим в качестве примера варианты наборов тем (типичных компонентов содержания) словарных статей, посвященных характеристике метода исследования языка, в форме таблицы.

Таблица 1

### Характеристика метода исследования языка

Типичные компоненты содержания (перечень тем)	Тематическое поле статей (возможные варианты)				
	1	2	3	4	5
1. Определение метода	+	+	+		+
2. Отнесение к более общей группе методов	+				
3. Сферы и объекты применения в разных науках (для общенаучных методов)	+				
4. Объекты и характер применения в языкознании	+				
5. Специфические аспекты применения в языкознании и их характеристика	+				
6. Значение метода	+		+		+
7. Подробная характеристика метода путём: а) перечисления основных положений; б) объяснения сущности применения к разным объектам (к лексическому материалу, к синтагматике, в грамматике)		+		+	+
8. Современный этап развития метода		+	+	+	+
9. Цель применения метода			+		
10. Основные приёмы, с помощью которых реализуется метод (перечисление и характеристика)			+		
11. История становления и развития метода				+	+
12. Ограниченность метода				+	+
13. Следствие ограничений				+	

Перечень типичных (воспроизводимых) компонентов содержания и варианты их комбинации составляются на основе анализа ряда статей, объединенных одной темой (в конкретном случае это характеристика определенного метода исследования языка).

Формы ответа здесь могут быть разными. Ниже предложены два варианта. Первый – в форме таблицы.



Таблица 2

Название статьи	Тематическое поле статьи (номер варианта)
1. «Сравнительно-исторический метод»	3 вариант
2. «Компонентного анализа метод»	2 вариант
3. «Количественные методы»	1 вариант
4. И т.д.	

Второй вариант ответа – цифровая запись: 1 – 3 в., 2 – 2 в., 3 – 1 в.

3. Определите компонентный состав статей, посвященных... (например, характеристике процесса). Результатом выполнения задания может быть таблица, подобная той, которая представлена в задании № 2.

4. Пользуясь набором типичных компонентов содержания статей, относящихся к жанру... (например, характеристики метода исследования), подберите в словарных статьях этого жанра речевые формулы (опорные конструкции) для каждого компонента.

Результаты выполнения задания можно оформить в виде таблицы.

Таблица 3

Типичные компоненты содержания	Речевые формулы (опорные конструкции)
1. Определение метода	... метод – это метод...
2. Отнесение к более общей группе методов	... метод относится к ... методам, которые...
3. Сферы и объекты применения в разных науках (для общенаучных методов)	... метод (методы) может (могут) применяться к объектам самой разной природы. Это и., и... А также ... метод применяется к...
4. Объекты и характер применения в языкознании	В языкознании ... метод используется для анализа единиц любого уровня. Применение метода в языкознании аналогично его применению в других науках, таких, как...
5. Специфические аспекты применения метода в языкознании и их характеристика	Вместе с тем в языкознании возникают специфические аспекты применения этого метода. Они связаны с...
6. Значение метода	Возможности, которые открывает применение ... метода, важны для некоторых приложений лингвистики, а именно: ... С другой стороны, метод, применённый к ..., открывает путь к ...

При выполнении подобных заданий, преподаватель должен подвести студентов к выводу о том, что речевые формулы (опорные конструкции) «характеризуют и жанр текста, и косвенно-типичные для таких текстов компоненты (или наборы компонентов) содержания.

При этом по типичным компонентам содержания текстов каждого конкретного жанра легко отобрать типичную фразеологию, вводящую эти компоненты содержания, а по жанрово-типичной фразеологии – догадаться о компонентах содержания» [2, с. 129].

5. Подберите из словарных статей, в которых представлена... (например, характеристика метода исследования языка), синонимы к речевым формулам, вводящим типичные компоненты содержания статей этого жанра.

В процессе подбора речевых формул-синонимов можно предложить студентам продолжить заполнение представленной в предыдущем задании таблицы (проиллюстрируем это на примере первого компонента – «Определение метода»).

Таблица 4

Типичные компоненты содержания	Речевые формулы (опорные конструкции)
1. Определение метода	1) ... метод – это... 2) ... – это метод исследования языка, в соответствии с которым... 3) ... – это лингвистический метод, суть которого состоит в... 4) ... метод базируется на том, что... 5) ... – это метод, который связан с...

Выполнение приведенных заданий позволяет студентам осознать не только жанровые особенности первичного текста и текста, готовящегося к реализации, но и критерии анализа описываемого в нем лингвистического референта.

Следующим этапом процесса формирования речевых профессионально ориентированных умений студентов-филологов является этап обучения иерархизации компонентов содержания (тем и подтем) статей того или иного жанра как промежуточной ступени между анализом первичного текста и синтезом результатов этого анализа в первично-вторичных текстах. Введение этого этапа в процесс обучения объясняется тем, что любой текст имеет не линейное, а иерархическое строение. Работу на данном этапе необходимо начинать с объяснения обучаемым сути операции иерархизации тем и подтем текста, которая состоит в распределении последних по принципу «выше – ниже – рядом и отдельно стоящие». При этом «выше стоящими» темами называются более общие (родовые) темы, к «ниже стоящим» относятся частные (видовые) темы, «рядом стоящие» – это темы, одинаково относящиеся либо к родовой, либо к видовой теме. «Отдельно стоящие» темы

квалифицируются как темы, не связанные ни с какой из тем иерархической схемы. Как правило, это темы, относящиеся к истории явления или к смежным областям знания. Таким образом, подобная иерархизация является формой обобщения логических отношений между предметами речи. Эти отношения «легко схематизируются, что дает возможность представить содержание текста в виде иерархии предметов речи и их предметно-речевых компонентов, то есть частей текста» [3, с. 98].

Формированию умений иерархизации компонентов содержания текстов того или иного жанра будут способствовать такие задания.

1. Проанализируйте тематическое поле статьи, в которой представлена... (например, характеристика лингвистического закона), и определите, какая из тем является общей (родовой), а какая – частной (видовой) в следующих парах: а) «Общая характеристика закона» / «Детализация общей характеристики»; б) «Особенности действия закона в разных языках» / «Общая характеристика закона»; в) «Значение закона» / «Следствия действия закона»; г) «Ограничения (отклонения) действия закона» / «Следствия отклонений».

2. Проанализируйте схему иерархизации тем и подтем словарной статьи... (например, «Количественные методы») и объясните, почему темы «Отнесение к более общей группе методов» и «Сферы и объекты применения в разных науках» объединены в один блок. В данной иерархической схеме определите место темы «Значение метода».

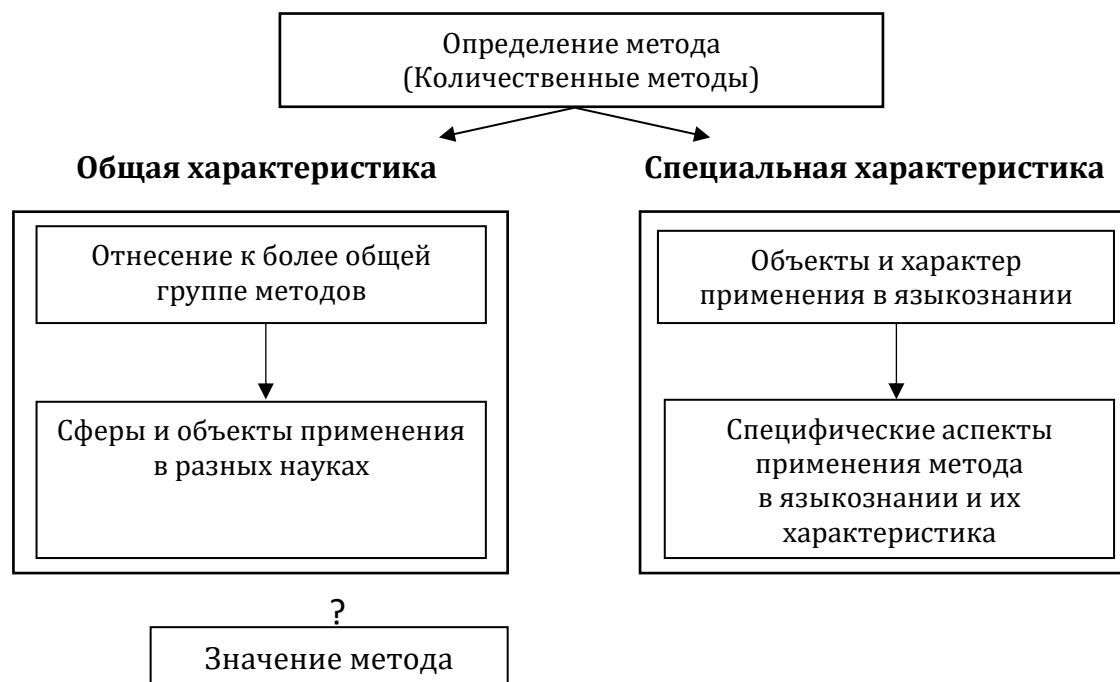


Рис. 1. Схема иерархизации тем и подтем словарной статьи

3. Выделите темы и подтемы статьи... (например, «Болгарский язык»), относящейся к жанру... (характеристики языка), составьте схему, отражающую иерархические отношения этих тем и подтем. Укажите темы, «отдельно стоящие» (при их наличии).

Отметим, что установление иерархических отношений – это чрезвычайно сложная задача, она требует умений теоретических наблюдений. Основные ошибки здесь касаются неправомерного сужения классификационных рубрик или такого же неправомерного их расширения. В первом случае за пределы одного понятия выносятся его виды, во втором – в одну рубрику вносятся элементы смежных рубрик. Кроме этого, необходимо учитывать возможные варианты иерархизации компонентов содержания одной и той же словарной статьи.

Заключительный этап предлагаемой методики состоит в обучении студентов-словесников оформлению результатов наблюдений текстового материала в профессионально ориентированные высказывания репродуктивно-продуктивного типа. С этой целью обучаемым предлагаются образцы моделей текстов различных жанров – структурно-композиционных единств типичных для текстов того или другого конкретного жанра компонентов содержания, которые реализуются в типичных для этого жанра опорных словах, словосочетаниях и конструкциях. В качестве примера приведём образец модели текста, относящегося к жанру описания метода исследования языка (см. таблица № 1, первый вариант).

«Дадим характеристику... метода.

Содержание этой характеристики схематически можно представить в таком виде... (предлагается соответствующая иерархическая схема – см. выше). Обращаю ваше внимание на то, что наша схема объединяет информацию в два больших блока – общая характеристика метода и специальная его характеристика. Начнём с общей характеристики.

... метод относится к группе... методов. Применяется он к объектам самой разной природы. Это и., и... . А также наш метод применим к...

Мы дали общую характеристику ... метода, а теперь обратимся ко второму блоку тем, который, как подсказывает наша схема, составляют такие темы: ...

Каковы же особенности применения анализируемого метода в языкознании?

В языкознании ... метод используется для анализа единиц любого уровня и его применение аналогично применению в других науках, таких, как ... Однако в языкознании возникают и специфические аспекты применения этого метода. Они связаны с...

И заключительная тема этого блока – «Значение метода».

Значение ... метода заключается в том, что он позволяет... С другой стороны, ... метод, применённый к., открывает путь к... И последнее: ... метод даёт возможность ...».

На базе этих моделей выполняются упражнения, сгруппированные на основе программируемых умений.

1. Упражнения, направленные на формирование умений выделять в моделях профессионально ориентированных высказываний опорные конструкции, вводящие типичные для текстов анализируемого жанра компоненты:

а) найдите в приведенной модели текста-характеристики... (например, определенного метода исследования, процесса, языка и т.д.) опорные конструкции, которые дают представление о типичных компонентах содержания этого текста;

б) в этой же модели найдите средства связи и фразы векторного типа, помогающие отчётливо обозначить переход к новому предмету речи или к новому виду деятельности, и распределите их по группам: 1) средства, указывающие на начало обсуждения темы; 2) средства, указывающие на переход к основной части; 3) средства, переводящие от одной темы (подтемы) к другой; 4) средства, уведомляющие о завершающей части текста.

2. Упражнения, способствующие формированию умений редактировать тексты:

а) найдите в модели текста одинаково построенные конструкции, вводящие разные компоненты содержания; замените их синонимичными;

б) проанализируйте модель текста с точки зрения нарушения в ней логических связей между предметами речи, устраните этот недостаток.

3. Упражнения, формирующие умения разрабатывать отдельные фрагменты текста и включать их в профессионально ориентированное высказывание:

а) сконструируйте фрагмент, представляющий собой описание истории развития, становления... (например, языка, научного

метода, процесса и т.д.), и введите его в данную модель, используя соответствующие речевые формулы (опорные конструкции);

б) определите место промежуточных обобщений в тексте и введите их в модель текста с помощью фраз векторного типа.

После выполнения подобных упражнений студентам предлагаются задания на конструирование моделей текстов различных жанров (сначала с использованием образца) на основе перечня типичных компонентов содержания статей определенного жанра, речевых коррелятов, вводящих эти компоненты, и схем, отражающих иерархию основных тем и подтем текста. Затем полученные модели заполняются конкретным содержанием. Обучение созданию текстов репродуктивно-продуктивного типа на основе таких моделей в студенческой аудитории элементарно и представляет собой упражнения в наложении матрицы модели на конкретный материал.

**Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.** Апробация описанной системы работы подтвердила ее эффективность. Сформированные у студентов умения продуцировать тексты на основе словарных статей позволяют перейти к конструированию профессионально ориентированных высказываний на основе материала параграфов школьных учебников. Этот вопрос может стать предметом дальнейшего обсуждения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи. Москва: Высшая школа, 1982. 223 с.
2. Основы профессиональной речи: учебное пособие / В. Н. Мещеряков и др.; под ред. Р. Л. Хачатурова. Тольятти: Волжский университет имени В. Н. Татищева, 1997. Часть I. 242 с.
3. Основы школьного речеведения. Базовые понятия. Методические проекции. Виды школьного речеведения: методическое пособие / В. Н. Мещеряков и др.; под ред. Т. А. Ладыженской. Москва, Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2004. Часть I. 191 с.
4. Швець Г. Д. Моделювання навчального тексту: термінологічний та методичний аспекти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2017. Вип. 58. С. 170-178.

***Пахненко І. І. Методика навчання іноземних студентів-русистів створенню текстів репродуктивно-продуктивного типу на матеріалі спеціальності.***

*У статті описується методика формування в майбутніх учителів-словесників умінь професійно орієнтованого мовлення на базі розвитку логічного мислення в тісній єдності з осмисленням жанрових особливостей створюваних висловлювань. Ця методика має такий узагальнений вигляд: 1) осмислення*

жанрових особливостей первинних текстів (спостереження текстового матеріалу); 2) формування вмінь ієрархізації тем і підтем у тексті (визначення логічного поля тексту); 3) формування вмінь мовленнєвої реалізації результатів спостережень (створення первинно-вторинних текстів). У статті подається система роботи на кожному етапі навчання, наводяться зразки виконання запропонованих завдань і необхідні методичні коментарі.

**Ключові слова:** іноземні студенти-русисти, професійно орієнтоване мовлення, тексти репродуктивно-продуктивного типу, жанрові особливості тексту, ієрархізація тем і підтем у тексті, модель тексту.

***Pakhnenko I. I. Methods of teaching foreign students of Russian to create texts of reproductive-productive type on the material of the specialty.***

*The article deals with the method of formation of skills of professionally oriented speech on the basis of logical thinking development in close unity with understanding of the genre features of the created statements in future teachers-philologists. In generalized form this technique is as follows: 1) understanding the genre features of primary texts (observation of textual material); 2) forming skills of hierarchization of topics and subtopics in the text (definition of the logical field of the text); 3) forming skills of speech realization of the results of observations (creation of primary-secondary texts). The article presents the system of work at each stage of training, gives examples of the proposed tasks and the necessary methodological comments.*

**Keywords:** foreign students of Russian, professionally oriented speech, texts of reproductive-productive type, genre features of the text, hierarchization of topics and subtopics in the text, model of the text.

**УДК 821.161.1 (477)**

**П'ятаченко С. В.,**

кандидат філологічних наук, доцент,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**ОБРАЗ БЛАГОРОДНОГО РОЗБІЙНИКА  
У ТВОРАХ О. СОМОВА ТА В. НАРІЖНОГО  
В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ І ФОЛЬКЛОРНОЇ ТРАДИЦІЇ**

*Стаття присвячена аналізу образу народного повстанця Семена Гаркуші у повісті О. Сомова «Гайдамак. Малороссийская быль» та її продовженні «Гайдамак. Главы из малороссийской повести», а також у романі В. Наріжного, які подібно до народних легенд змальовують Гаркушу відважним захисником бідних і загрозою для нечесних і жорстоких багатіїв.*

**Ключові слова:** романтизм, Орест Сомов, Василь Наріжний, Семен Гаркуша, гайдамака, народний переказ.

**Постановка проблеми.** В історії кожного народу є низка постатей, які традиційно користуються народною симпатією, увагою істориків і літераторів. Це – народні месники, заступники скривджених, знедолених і бідняків. За аналогією до англійського легендарного

розбійника їх часто називають Робін Гудами, їхня діяльність обростає легендами, надихає митців. В Україні значну кількість таких постатей породив гайдамацький рух, що розпочався на Правобережжі України у перших десятиліттях XVIII століття і тривав до кінця 1760 років, завершившись Коліївщиною. Проте й після придушення цього повстання окремі гайдамацькі загони продовжували діяти до кінця століття, поширивши свою діяльність і на лівобережну Україну, яка була під владою Росії.

Серед цих постатей особливе місце займає відомий гайдамацький ватажок Семен Гаркуша, до оцінки діяльності якого кожна доба підходила з позицій пануючої ідеології. Діяльність його гайдамацької ватаги припала на 70–80 рр. XVIII століття й набула широкого розголосу. Влада полювала на нього, а народ складав перекази й легенди, які стали згодом основою для творів письменників XIX століття – Григорія Квітки-Основ'яненка, Василя Наріжного, Ореста Сомова, Григорія Данилевського, Олекси Стороженка. «И Левобережная Украина, – писав охтирський етнограф О. Твердохлібов, – имела, притом несколько раньше своего Кармелюка, «разбойника» на официальном языке, по представлению же народа – «печальника» о его нуждах. Это был всем известный Семен Гаркуша» [7, с. 404]. «В продолжении десяти лет... он был страшилищем малороссиян», – пише про нього Орест Євелький в «Украинском альманахе» за 1831 рік [10, с. 32].

**Аналіз актуальних досліджень.** Образу Семена Гаркуші в літературі присвячені дослідження Д. Чалого, З. Кирилюка, Ф. Кейди, Г. Гармати. Образ Гаркуші в романі В. Наріжного розглядали І. Айзеншток, П. Михед, В. Мацапура, Л. Рубльова, В. Подрига та ін. «Предание о Гаркуше» Г. Квітки-Основ'яненка було предметом розгляду багатьох літературознавців, серед яких І. Айзеншток, Є. Вербицька, Н. Крутікова, С. Зубков, О. Гончар, Є. Нахлік, І. Лімборський.

Непересічність постаті цього ватажка та надзвичайно поширена фольклорно-літературна інтерпретація його образу вимагають сучасного підходу до його аналізу з урахуванням усіх відомих історичних даних про нього та залучення широкого спектру точок зору на історичну персону та фольклорний і літературний образ. Простеження специфіки образу Семена Гаркуші в народних переказах і легендах, а також у творах письменників XIX ст. дає змогу докладніше розкрити не лише особливості цієї історичної постаті,



а її вплив на формування історичної пам'яті українців. Аналіз особливостей змалювання образу гайдамацького ватажка у творах О. Сомова та В. Наріжного у контексті літературної і фольклорної традиції є **метою** цього дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** Романтична традиція перших десятиліть ХІХ століття, що витворила новий тип героя-бунтаря, який часто переходить межі закону, спонукала українських письменників І половини ХІХ звернутися до постаті Семена Гаркуші як до національного типу романтичного героя. Значний вплив на його формування мав поширений образ шляхетного розбійника, спопуляризований завдяки драмі Ф. Шиллера «Розбійники» (1781), а також образи героїв «східних поем» Дж. Байрона та вальтерскоттівські образи розбійників і повстанців, зокрема Роб Рой. Окрім цього варто згадати інших шляхетних розбійників у творах початку ХІХ століття, зокрема героїв розбійницьких романів швейцарського письменника Г. Чокке «Абелліно, великий розбійник» (1791), німецького письменника К. А. Вульпіуса «Рінальдо Рінальдіні» (1801), новели німецького романтика Г. фон Кляйста «Міхаель Кольхаас» (1810), роману французького романтика Ш. Нодьє «Жан Сбогар, історія таємничого іллірійського розбійника» (1818), романів О. Пушкіна «Дубровський» (1833) та «Капітанська дочка» (1836). «Концептуально такі образи “благородних розбійників” були спрямовані або на популяризацію героїв давніх легенд, переказів чи історичних літописів, або ставали їх новою інтерпретацією», – зазначає Д. Чик [8, с. 186].

У центрі цих розбійницьких романів часто стояв вигаданий або узагальнений із кількох прототипів образ. Навіть якщо твір і був присвячений реальному історичному персонажу, то навколо нього формувалася ореол романтики, доповнений фольклорними уявленнями про ідеального героя, справедливого месника й захисника знедолених. Саме таким постає гайдамацький ватажок Гаркуша у низці присвячених йому у ХІХ столітті творів, серед яких роман В. Наріжного «Гаркуша, малороссийский разбойник» (1825), повість О. Сомова «Гайдамак. Малороссийская быль» (1825), повість Г. Квітки-Основ'яненка «Предання о Гаркуше» (1842), роман О. Стороженка «Братья-близнецы» (1857) і драма «Гаркуша» (1872), а також у белетризованих нарисах О. Євцького «Гаркуша» (1831) і Г. Данилевського «Разбойник Гаркуша (Из преданий о Харьковской и Черниговской губерниях)» (1859).

Кожен зі згаданих авторів на схожому фольклорному матеріалі вирішує свої ідейні та естетичні завдання. «Наслідуючи фольклорну та романтичну традиції, В. Наріжний і О. Сомов висловлюють неприязнь до великопанського «стилю» життя, несправедливі закони якого не можуть і не повинні підпорядковувати собі вільну людину-борця. О. Стороженко і Г. Данилевський навпаки намагалися «примирити» Гаркушу з офіційною владою, аристократичними звичаями, проте їм вдалося відтворити оновлену свідомість неординарної особистості протестанта, народного заступника», – зазначав Ф. Кейда [2, с. 7].

Першим твором про Гаркушу, заснованим на історичних і фольклорних джерелах, стала повість Ореста Сомова «Гайдамак. Малороссийская быль», яка була опублікована в 1825 році в альманасі «Звездочка», який видавали О. Бестужев і К. Рилєєв, як продовження альманаху «Полярная звезда». У зв'язку з арештами декабристів увесь наклад цього видання був конфіскований, і за коректурними листами, які залишились у Сомова, «Гайдамак» був опублікований наступного 1826 року в «Невском альманахе на 1827 год» уже під псевдонімом Порфирій Байський. «Первый опыт Сомова-повествователя, который сразу же выдвинул его в число лучших прозаиков середины 1820-х гг. – «малороссийская быль» «Гайдамак» (1825), – зазначала Н. Петруніна. – Следуя по пути, проложенному на Западе В Скоттом, Сомов воссоздает здесь обобщенную, насыщенную социально-историческим и психологическим драматизмом картину национальной украинской жизни» [5, с. 12].

Події в повісті відбуваються на території сучасної Сумської області. На Воздвиженському ярмарку в Кролевці ми знайомимося з головним героєм – гайдамацьким ватажком Гаркушею, який під іменем чумака Киріяка привіз товари на ярмарок. Його зовнішність далека від зовнішності історичного Гаркуші й має риси романтизації героя: у нього довгий козацький оселедець, орлиний ніс, чорні вуса та смагляве обличчя. «Характеристикою зовнішності Кирияка автор натякає читачеві, що це не звичайний чумака; він підкреслює силу, сміливість, розум, які були помітні в цій людині», – зазначає З. Кирилук [3, с.116].

Жвава ярмаркова атмосфера дає можливість відразу зануритися в гущу народного життя та познайомитися з головними персонажами. Єврей Гершко, побоюючись за свої гроші, доносить

повітовому судді, що в місті з'явився страшний гайдамака, за що отримує від судді пораду задешево купити товар у чумаків, які отаборилися під лісом на березі Есмані. Цими чумаками виявляються побратими Гаркуші, які жорстоко помстилися Гершкові за зраду їхнього отамана. Заарештованого Гаркушу везуть глухівського дорогою з Путивля, де під час переправи через Клевень Гаркуша втікає, приспавши увагу охоронців розповіддю місцевої легенди про привид старого пана-чаклуна, який літає по селу на своєму ридвані, запряженому шісткою вороних коней. Ця втеча описана цілком у дусі народних переказів.

«Элементы юмора, меткой бытовой наблюдательности, превосходное знание народной речи, обычаев, местной этнографии, характерных повадок разных по занятиям, по сословному и национальному облику людей – разгульного чумака, корыстного торговца, плутоватого цыганенка, слепого певца-бандуриста, вольных гайдамаков – сочетаются в «Гайдамаке» с приметами народно-героического, эпического повествования», – зазначає Н. Петруніна [5, с. 14].

Твір містить згадки про народні перекази та чутки, які ширилися в народі про Гаркушу. Зокрема, про пограбування багатого і скупого пана Нехворощі та обдарування бідного козака, а також про те, як Гаркуша провчив нагайками огрядну лихварку Цвинтаревичку за те, що вигнала з дому свого чоловіка. З переказами про скарби Гаркуші пов'язаний епізод із повісті про затримання Гаркуші під час викопування ним свого скарбу, який він зарив «в глухому місці, над Сеймом, поблизу Клепала» [6, с. 34].

Гаркуша зображений у цьому творі як досвідчений отаман гайдамацької ватаги, який навіть у критичний момент не втрачає рівноваги та знаходить порятунок завдяки своєму розуму та кмітливості: «Его ум и знание человеческого сердца, хладнокровие и бесстрашная решительность в минуту опасности окружают образ атамана гайдамаков поэтическим ореолом, сообщают ему величие и большую впечатляющую силу» [5, с. 12].

Згодом О. Сомов написав продовження цієї повісті під назвою «Гайдамак. Главы из малороссийской повести», яке побачило світ у різних виданнях того часу: глави I-III у 1828 році в альманасі «Северные цветы», глави XIX-XXI у 1829 році в журналі «Сын отечества», глава XXVII у 1830 році в альманасі М. Максимовича

«Денница». Цей твір також був опублікований під псевдонімом Порфирій Байський, має фрагментарний і незавершений характер. За задумом автора ці розділи мали стати основою роману в чотирьох чи п'яти томах.

Своєрідним містком між творами стало уведення в текст першої глави оповідки про арешт Гаркуші, яка повторює сюжет першої повісті, але викладена вона цілковито в дусі народних переказів. У цій оповідці присутні елементи фантастики та містики: жид-зрадник знається на чорнокнижництві і виказав Гаркушу за допомогою магії, а Гаркуша не просто приспав пильність вартових під час утечі, а зачарував їх і втік на чорному коні з вогняними очима, який вискочив з-під води й поніс гайдамаку понад річкою та берегами. «Да, гайдамак, ужасный чернокнижник: дунет на воду – и вода загорится, махнет рукою на лес – и лес приляжет», – стверджує одна із наляканих чутками пань [6, с. 42].

Перші три глави об'єднані історією про те, як Гаркуша збирався пограбувати заможного пана Гриценка, але дізнавшись, що пан не дає згоди на одруження своєї доньки Прісі з її коханим, не надто знатним нареченим Квітчинським, вирішує допомогти молодятam і під виглядом польського пана являється до пана Гриценка, добивається згоди та облаштовує весілля, залишаючи в якості весільного подарунка скриню з червінцями. Після від'їзду він надсилає панові листа, де розкриває свою особу та пояснює причину зміни своїх намірів: «Я от природы имею доброе сердце: мне стало жаль бедного Кветчинского: тот час я переменял намерения на твой счет и решился помочь ему» [6, с. 60]. Також він дає настанови панові любити доньку, зятя та бути милостивим до своїх слуг. «Автор протиставляє благородного, щедрого, чулого Гаркушу черствому й жадібному пану, який заради грошей нехтував щастям дочки», – зазначає З. Кирилюк [3, с.117].

Наступні три глави – це історія про покарання жорстокого пана Просечинського, який мандрував разом із двома синами, донькою Олесею, майбутнім зятем паном Торицьким та слугами й зупинився відпочити в урочищі Образ, розташованому на шляху з Харкова до Сум. Автор так описує це місце: «Проезжие находят ныне на сем месте большую каменную часовню, в виде разрезанного конуса, довольно красивой архитектуры; но в тогдашнее время стояла здесь часовня деревянная, которой стены валялись от ветхости. Часовня сия

возвышается над лесистым оврагом, в углублении коего находится колодец чистой, холодной ключевой воды, с бревенчатым срубом. Теперь по другую сторону от дороги здесь есть шинок, или постоялый дом для проезжающих; но тогда не было еще здесь никакого жилого строения. Пустынное сие место привлекает взоры путешественников своею дикою красотой, и редкий из них не останавливается здесь хотя на короткое время» [6, с. 65]. Це урочище існує й донині, нині – це ландшафтний заказник місцевого значення між селами Великий Бобрик і Чернеччина Краснопільського району.

Під час багатого на різні страви обіду до пана підійшов одягнений у лахміття жебрак за милостинею та крихтами від обіду, проте пан наказав його прогнати, висікти та нацькувати собак. А молоді паничі взялися власноруч покарати жебрака. Але жебраком виявився перевдягнений Гаркуша, який давно чув скарги на жадібність і безчинства цього пана й тепер власноруч вирішив пересвідчитися в цьому. «Вспомни дыбы, плети, цепи и рогатки, которыми ты мучил своих подданцев и дворовых людей; вспомни, что не раз я подкидывал к тебе письма, в которых увещевал тебя быть милосерднее, щедрее и грозил тебе моим гневом, если не справишься», – говорить Гаркуша панові Просечинському [6, с. 77].

Гаркуша та його побратими пограбували панські скарби, які він завжди возив із собою, але не торкнулися того, що належало Олесі та її нареченому, які виявили милість до перевдягненого жебрака. Паничі були покарані різками, а самого пана врятував його блазень, який прикрив господаря своїм тілом. Своє правосуддя Гаркуша пояснював звинуваченому панові намаганням виправити людську природу: «Послушайся же моих доброжелательных увещаний: я делаю их от души, из прямой любви к ближнему» [6, с. 79]. Ця частина має найбільшу соціальну заостреність. Антагонізм між злим, зажерливим паном та шляхетним розбійницьким ватажком максимально виразно ілюструє ідейну спрямованість повісті.

Остання глава є незавершеним уривком про відпочинок гайдамацького ватаги серед нічного лісу, під час якого гайдамаки в наметі Гаркуші розповідають різні бувальщини. Лесько розповідає історію про відьму, яка доїла корів, а Закрутич, який потрапив до загону Гаркуші аж із далекої Боснії, розповідає історію свого життя, переплітаючи її з переказами про вампірів. Разом із наведеними у першій частині містичній оповіді про пана, який знався з нечистою

силою, ці епізоди заклали підвалини наступних містично-демонологічних оповідань О.Сомова та сприяли утвердженню романтично-містичної тематики в літературі того часу. У цьому уривку здійснена спроба показати не лише самого Гаркушу, а і його побратимів, про яких лише згадувалося у попередніх главах.

Розрізнені епізоди цього твору, кожен із яких тяжіє до завершеної повісті, хоч і не складають єдиного цілого, проте вони на яскравих прикладах змальовують образ Гаркуші, який осмислюється автором у руслі народної та літературної традиції. В образі Гаркуші автор втілює усі ті риси, які характеризують ідеального народного героя – народного месника, поборника справедливості, захисника пригноблених.

З. Кирилюк, аналізуючи образ Гаркуші в повісті О.Сомова, доходить висновку, що «риси шиллерівського благородного розбійника переосмислені в ньому в дуже позитивного героя відповідно до декабристських уявлень. Він рішуче виступає за знедолених, карає своєвільних, жорстоких поміщиків» [3, с. 10].

Одночасно з О.Сомовим над образом Гаркуші в останні роки свого життя працював засновник жанру роману в російській літературі Василь Наріжний. У зв'язку з передчасною смертю письменника роман «Гаркуша, малороссийский разбойник», остання частина якого була написана в травні 1825 року, залишився незавершеним і не потрапив до тогочасного читача. Намагання включити цей твір у посмертне зібрання творів В. Наріжного, яке вийшло у 1835–1836 році, було зупинене цензором, оскільки, на його думку, цей роман «располагает кучастию, даже к сожалению о главном лице, поелику злодейства, составляющие несчастье его, проистекали от обид и несправедливостей других людей. Такое направление романа может иметь само по себе вредное влияние на умы того класса читателей, для которого он предполагательно назначается» [нареж слав22, с. 19]. У 1931 році в Харкові цей твір був опублікований в українському перекладі, а оригінальний текст за рукописом, що зберігався в Державній публічній бібліотеці імені М. Є. Салтикова-Щедріна, побачив світ лише в 1950 році в Москві у виданні «Русские повести XIX века».

«Роман Наріжного – произведение совершенно особенное, – зазначав Н. Шахмагонов, – оно скорее историческое, нежели, как отзывались критики, разбойничье, ибо героем романа писатель

избрал известного в ту пору разбойника Горкушу, предания о котором передавались из уст в уста» [9, с. 22]. Проте від історичного прототипу в романі лишилося мало, порівняно незначним є і вплив народних переказів. Гаркуша в цьому романі – це людина, яка проходить шлях від бідного сільського пастуха до вбивці та жорстокого месника за власні образи, а згодом перетворюється на грозу багатіїв, який захоплює і грабує села та містечка, і навіть планує захопити місто.

Події у романі розгортаються в художньому просторі, позбавленому особливої конкретики, назви міст чи селищ не згадуються, відомо лише, що це відбувається «в прекраснейшей стране под российским небом, в пределах украинских», десь на берегах Псла. Єдиною відмінністю від типових українських пейзажів є глибока романтично-загадкова прірва, оточена густим лісом, на дні якої розбійники облаштовують свій табір і куди можна дістатися лише через замаскований вхід до печери.

Гаркуша у цьому творі – це бідний двадцятип'ятирічний пастух, сирота, гарний на вроду, вправний у танцях, співах та кулачних боях. Унаслідок образи на утиски сільських багатіїв – племінника сільського старости Карпа та дядка Якова Лисого він стає на злочинний шлях. «Виноват ли я, – сказал он с видом презрения, виноват ли, что никто из предков моих не был не только старостою, но даже ни сотским, ни десятником? Виноват ли, что я молился господу богу в смурой и старой свите, а противник мой в белой и новой свите толкнул меня в спину? И за то лишать меня лучшего удовольствия отслужить молебен ангелу-хранителю? О, это не пройдет вам даром – тебе, пан дьяк Яков Лысый, и тебе, Карп, племянник старосты! И я сумею лишить вас любимых предметов!» [4, с. 459–460].

Його помста починається зі знищення дякової голуб'ятні й дерев у його саду, збезчещення Карпової нареченої та швидко набуває все нових і нових форм. Його переродження з простого сільського пастуха на злочинця і вбивцю відбувається стрімко й карколомно. Злий та корисливий пан Кремінь, якому привели Гаркушу для покарання, вирішив замість кари скористатися його схильністю до лиходійства та його руками помститися сусідньому поміщикові Балтазару – наказав вночі зруйнувати панський млин. Під орудою Гаркуші опинилися кілька панових слуг, і він відчув своє

нове покликання: «В первый раз в жизни Гаркуша увидел себя из предводителя быков, козлов и баранов предводителем людей. Гибельное чувство властолюбия, подобно электрической искре, потрясло в основании душу его. Кровь закипела в жилах, глаза запылали» [4, с. 475]. Зруйнований млин, спалена панська клуня та селянські хати, а невдовзі і вбивство поліцейського справника та його команди перекреслили для Гаркуші шлях до звичного життя: «Друзья мои! Видите ли вы эти ручьи пролитой крови? Это огненная река, отделившая нас навсегда от прочих человеков» [4, с. 492]. Гаркуша відчуває в собі нове покликання: «Доселе был я постепенно: шалун, обманщик, зажигатель, убийца – и все против моей воли. До сего доводили меня злость и корыстолюбие! Теперь уже я сам собою решаюсь сделаться – милосердный боже! – сделаться разбойником!» [4, с. 517]. Помста за всіх ображених стає його місією. Він прагне провчати панів та силою насаджувати той порядок, який вважає правильним. За короткий час він став для своїх спільників непохитним авторитетом: «Никто не смел ему возражать, хотя ни один не чувствовал в себе той твердости, того огня, которые одушевляли атамана. Он в короткое время умел так приковать их к себе, к образу чувств своих и мыслей, – не знаю, можно ли так выражаться, – что они, хотя с трепетом, по одному мановению начальника готовы кидаться в огонь и в воду» [4, с. 511].

Після цього Гаркуша разом зі своїми спільниками Артамоном, Охрімом, Харьком та іншими приймають рішення про створення розбійницької ватаги та отаборюються на дні глибокої й недоступної прірви, звідки здійснюють набіги на місцевих багатіїв та пограбування хуторів, кульмінацією яких став напад чисельної Гаркушиної ватаги на велике селище, під час якої загинуло багато селян, які його захищали, були пограбовані дві церкви та спалені всі хати. Подальші плани Гаркуші ставали все більш амбіційними: «В течение будущего лета возьмем приступом столько сел, сколько в сию кампанию взяли хуторов. Я почту себя счастливым, если правосудный бог услышит и удовлетворит умеренному моему желанию, состоящему в том, чтобы военные действия следующего года кончились взятием какого-либо города» [4, с. 527]. Розбійництво Гаркуші отримало настільки широкий розголос, що не було людини, яка б про нього не говорила: «Чернь рассуждала о нем более со стороны выгодной, как о своем отмстителе, а прочие,



которые известны там под названием полупанков, предавали его проклятию и пророчили, что рано или поздно, а получит казнь достойную» [4, с. 548].

Своєрідним ходом сюжету стало уведення в канву твору ще однієї розбійницької ватаги під орудою прекрасної отаманші Олімпії, одруження з якою Гаркуша планує з метою об'єднання підпорядкованих їм ватаг. Шлюбом двох розбійницьких отаманів, змальованим у романтично-піднесеному тоні, завершується закінчена частина роману. Образ розбійника Гаркуші в романі наділений багатьма типовими рисами героїв авантурних розбійницьких романів. Н. Петруніна зазначає: «В своем незавершенном романе В. Нарезный придал Гаркуше традиционные черты героя авантурно-назидательного повествования, построив рассказ о нем как череду полусказочных, полупоэтических «похождений» [5, с. 17]. Його переродження динамічне, а деякі його іпостасі не виглядають логічно пов'язаними, зокрема перетворення за рік неосвіченого пастуха на авторитетного керманіча з талантом воєначальника та шляхетними манерами, які він демонструє перед своєю нареченою. За своєю суттю образ Гаркуші належить до когорти трагічних романтичних героїв, яких драматичні обставини штовхають на шлях злочину та боротьби із суспільними порядками. Головною ідеєю його життя стає помста. «Визначальною рисою образу Гаркуші є його трагічність і певна приреченість, неможливість реалізувати себе у світі, де панують жорстокість і несправедливість, – зазначає Г. Гармата. – Таким чином, Василь Наріжний своїм романом репрезентує образ втраченого романтичного героя» [1, с. 145].

**Висновки.** Ще за життя Гаркуші народ склав про нього численні перекази та легенди. Саме вони і стали основою присвячених йому художніх творів. Першими до образу Гаркуші звернулися в майже одночасно написаних творах О. Сомов і В. Наріжний. Повість О. Сомова «Гайдамак. Малороссийская быль» та її продовження «Гайдамак. Главы из малороссийской повести» побудовані на близьких за змістом до фольклорних переказів епізодах, у яких Гаркуша змальований захисником пригноблених селян та поборником справедливості.

Роман В. Наріжного «Гаркуша, малороссийский разбойник» створений у дусі романтичної традиції, а його герой дуже далекий від історичного прототипу. У цьому творі Гаркуша – бідний пастух-

сирота, який унаслідок учиненої проти нього несправедливості стає на шлях злочину, а згодом трансформується в месника не лише за свої кривди, а й інших пригноблених. Порівнюючи образи Гаркуші у творчості В. Наріжного та О. Сомова, З. Кирилюк справедливо зазначає: «У Наріжного Гаркуша ненавидить панів, співчуває гіркій долі селян і намагається помститися, не роблячи спроб хоч щонебудь змінити. А у Сомова Гаркуша – борець, який виступає проти несправедливості взаємин між експлуататорами й пригнобленими й сподівається, що його дії можуть вплинути на існуючий порядок і змінити його» [3, с. 115].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гармата Г. Парадигма образу романтичного героя у романі Василя Наріжного «Гаркуша». Українознавчий альманах. 2012. Вип. 8. С. 144–146.
2. Кейда Ф. Ф. Художня інтерпретація гайдамаччини в українській літературі XIX – XX століть. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філологічних наук зі спеціальності 10.01.01 – українська література. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2001. 24 с.
3. Кирилюк З. В. О. Сомов – критик та белетрист пушкінської епохи. Київ : Вид-во Київського університету, 1965. 165 с.
4. Нарезный В. Т. Славенские вечера / Сост.. вступ. ст. и прим. Н. Ф. Шамагонова. Москва: Правда, 1990. 608 с.
5. Петрунина Н. Орест Сомов и его проза. *Орест Сомов. Были и небылицы*. Москва : Советская Россия, 1984. С. 5–17.
6. Сомов Орест. Купалов вечер. Избранные произведения / сост, предисл., примеч. З. Кирилюк. Киев: Дніпро, 1991. 558 с.
7. Твердохлебов А. Поимка Гаркуши в Ромне. *Киевская старина*. 1886. № 11. С.404–407.
8. Чик Д. Ч. Образ “благородного розбійника” в українській та англійській прозі I-ої пол. XIX ст. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. 2011. Випуск XXIV. Частина 1. С. 186–195.
9. Шамагонов Н.Ф. Первый русский романист. *Нарезный В.Т. Славенские вечера / Сост.. вступ. ст. и прим. Н. Ф. Шамагонова*. Москва: Правда, 1990. С. 9–24.
10. Н. Н. Гаркуша. Отрывок. *Украинский альманах*. Харьков: в университетской типографии, 1831. С.81–87.

#### ***Piatachenko S.V. Character of a noble robber in the works of O. Somov and V. Narizhny in the context of literary and folklore tradition.***

*The article deals with the analysis of the Semen Garkusha's image - the folk's insurgent in O. Somov's novel "Haidamak. True Little Russian story" and its continuation "Haidamak. Chapters from Little Russian story", as well as in the novel by V. Narizhny, which, like folk legends, depict Garkusha as a brave defender of the poor people and a threat to the dishonest and cruel rich people.*

**Keywords:** *romanticism, Orest Somov, Vasyl Narizhny, Semen Garkusha, Haidamak, folk tale.*

## ІДЕЙНА ДОМІНАНТА РОМАНУ ДЖОРДЖА ОРВЕЛЛА «1984» В СУЧАСНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

*Авторка статті поставила мету інтерпретувати роман Джорджа Орвелла «1984» з позиції соціальних та політичних реалій сучасності. У науковій доробці визначене основне завдання жанру антиутопії в контексті літературних пріоритетів ХХ століття, окреслені світоглядні переконання письменника, які вплинули на вирішення головних проблем твору, здійснений аналіз роману «1984» з урахуванням його ідейного спрямування. Дослідниця простежила шляхи реалізації авторського задуму та виявила комплекс питань, актуальних для сучасного етапу розвитку світової спільноти, а саме: проблему інформаційного впливу на свідомість громадян, маніпуляції людськими емоціями, проблему подвійних стандартів державних еліт, використання мовного питання для формування стереотипного мислення. У підсумку авторка довела, що в романі «1984» представлений ряд політтехнологій, які успішно використовуються для впливу на громадянське суспільство в наш час.*

**Ключові слова:** антиутопія, авторитарна форма правління, державні еліти, особистість, свобода вибору.

**Постановка проблеми.** Уявлення людства про ідеальний державний устрій, сформований за законами розуму і справедливого розподілу благ, уперше знайшли своє літературне відображення ще в XVI столітті на сторінках книги Томаса Мора «Утопія», що спровокувала появу численних зразків доволі специфічного жанру. Згодом термін «утопія» увійшов у словообіг не лише на означення пошуку справедливого світу, а й у якості критики нездійснених мрій, позаяк, попри різноманітні літературні інтерпретації досконалого суспільства й водночас активний розвиток науково-технічного прогресу, що мав би сприяти втіленню омріяних ідеалів, людство протягом багатьох віків продовжувало голодувати, руйнувати, убивати. Як наслідок, з'явилася цілком прогнозована зневіра, що досягла свого апогею в першій половині ХХ століття, позначеного кривавими світовими війнами, геноцидом, тоталітарними експериментами, які систематично ставили під загрозу існування європейської демократії. Література цього періоду відреагувала на глобальну кризу бурхливим розвитком жанру

антиутопії. Свідомі можливих небезпек, митці різних країн намагалися передбачити розплату за бездумне використання технічних досягнень набагато раніше, ніж вона настане, спрогнозувати розвиток теоретично привабливих державотворчих концепцій з метою виявлення їх прихованих вад. Засобом же соціальної діагностики ставали відомі ще з XVI століття умовні країни, планети, дивовижні машини тощо.

З-поміж широко відомих репрезентантів жанру антиутопії у XX столітті можемо назвати Є. Замятіна, В. Винниченка, О. Хакслі, К. Чапека, Кл. Фарреру, А. Ренд, М. Булгакова, А. Кестлера, В. Набокова, Б. Скіннера та ін. Особливе ж місце серед цієї плеяди посідає Джордж Орвелл. У своєму найпопулярнішому романі «1984» прозаїк не ставив безпосереднє завдання дослідити конкретну державотворчу модель (його передусім цікавила позачасова проблема зіткнення особистості й держави), однак авторові вдалося створити антиутопію, що на проблемно-тематичному рівні, на жаль, залишається актуальною і сьогодні. Цей аспект зумовив мету нашого дослідження: інтерпретувати ідейну домінанту роману Джорджа Орвелла «1984» з позиції соціальних та політичних реалій сьогодення.

**Виклад основного матеріалу.** Письменник зі світовим іменем, про якого написана величезна кількість літературознавчих праць, чії книги перекладені багатьма мовами, екранізовані й телеекранізовані, широкому загалу, як не дивно, тривалий час залишався невідомим. Звичайно, англійська літературна спільнота добре знала Еріка Блера, котрий працював під псевдонімом Джордж Орвелл. Як особистість він був відомий у цьому колі навіть до написання своїх шедеврів, дякуючи документалістиці й журналістській діяльності. Однак щодо масового читача, питання непоінформованості існувало. Справа в тому, що митець неодноразово просив своїх друзів і колег (навіть у заповіті) не писати нічого про людину на ім'я Ерік Блер. Пояснював своє бажання просто: створювати легенди немає сенсу, а правда вийде досить непривабливою, бо життя Блера – це ланцюг суцільних компромісів і невдач. Друзі дотримувалися заборони частково: періодично писали про літературну діяльність Джорджа Орвелла, тим самим поступово з окремих деталей формуючи цілісну картину життя письменника.

Сьогодні нам відома переважна більшість фактів біографії Еріка Блера, тому зупинимося лише на тих, які безпосередньо вплинули на ідейну домінанту роману «1984».

Журналістика, якою Джордж Орвелл активно займався на початку своєї літературної кар'єри, сформувала стійку недовіру митця до авторитарної форми правління в будь-яких її проявах. Ці переконання остаточно зміцніли в роки громадянської війни в Іспанії, де письменник водночас зіткнувся з фашистською ідеологією та з тоталітарними методами впливу, експортованими Радянським Союзом – державою, що фактично керувала республіканською армією. В Іспанію Джордж Орвелл потрапив як представник прокомуністичних сил (інакше на той час бути не могло, бо засвідчувало б профашистські симпатії). Репортер за фахом, він змушений був стати солдатом: знаходився в окопах Каталонії, отримав тяжке поранення, потрапив під підозру служби безпеки, від якої довелося втікати, аби зберегти власну свободу. Саме в Іспанії митець уперше зрозумів, що тоталітаризм, як би його не називали (фашизмом, комунізмом, чи якимось інакше), базується на однакових методах впливу на громадянське суспільство. Фашизм він не сприйняв одразу й категорично, справжню ж суть комунізму усвідомив поступово. Письменник став свідком того, як одні антифашисти гинуть на фронті, захищаючи республіканську Іспанію, а інші – у в'язниці служби безпеки, звинувачені в троцькізмі, ревізіонізмі тощо. Цими останніми були звичайні каталонські селяни, які навряд чи знали праці Троцького, однак з якихось причин потрапили під підозру орієнтованого на радянську ідеологію уряду. Про трагедію подвійної війни Джордж Орвелл написав книгу «Пам'яті Каталонії»: за спостереженнями автора, перша війна була очевидною (між республікою та франкістами), друга – завуальованою, а тому ще більш жорстокою, адже велася вона між особистістю й тими, хто цю особистість прагнув нівелювати.

Надалі митець як категоричний ворог беззаконня, терору, насильницьких методів упокорення, виправданих політичною необхідністю, постійно звертався до глибоких роздумів про сутність історичних процесів, насичуючи ними численні есе й публіцистичні нариси. Його репутація базувалася не лише на винятковій прозорливості й гострій сатирі, але й на індивідуальній стильовій

майстерності, характерній і для художніх творів, у тому числі й роману «1984».

Антиутопія за жанром, твір виник у період активного осмислення проблеми ідеологічної загрози людству, що гостро проявила себе у першій половині ХХ століття. Виявлялась ця соціальна хвороба по-різному – як доктрина сталінізму, як нацистська ідея расової і національної вищості, як комплекс ідей агресивної технократії, – але об'єднавчою константою завжди була настанова на знецінення людської індивідуальності й на абсолютизм влади. У цьому розумінні роман Джорджа Орвелла не став чимось оригінальним, так само, як нічого нового письменник не винайшов і на рівні композиції чи сюжету книги. Специфіка «1984» визначається передусім комплексом проблем, досліджуваних автором. У їх тлумаченні письменник спирається на особистий досвід, про що свідчить той факт, що в епіцентр подій твору він ставить особистість, надзвичайно близьку собі по психотипу. Герой роману Вінстон Сміт – людина фізично слабка, хвороблива, але наділена почуттям власної гідності, прагненням особистої свободи, пам'яттю, яка постійно змушує повертатись у минуле, – приречений існувати в суспільстві, де свободи немає, пам'ять заборонена, де кожен знаходиться під контролем невсипущого ока Старшого Брата, котрий у контексті оповіді сприймається як символ авторитаризму. Чи зможе він у таких умовах усвідомлювати себе неповторною особистістю, не втратити індивідуальність? Ось головне запитання, відповідь на яке шукає автор.

Попередники письменника, указуючи на небезпеку глухих кутів, усе ж не були фаталістами. На сторінках їх антиутопій теж поставав знеособлений світ, але більшість громадян умовних країн цього не помічала, задоволена ситістю й цілком зрозумілою регламентованістю свого життя. Ненависним такий устрій видавався лише самотнім бунтівникам проти системи і вже сам факт їх існування натякав на можливість порятунку і збереження недоторканості людського «я». Джордж Орвелл пішов іншим шляхом. По-перше, він був переконаний, що тоталітарний режим зможе вистояти лише тоді, коли людям заборонять мріяти, згадувати, кохати, говорити звичною мовою, а головне – зроблять їх злидарями. В умовах, відтворених у романі «1984», голодна й залякана безлика спільнота легко контролювалася. По-друге,

прозаїк схилився до думки, що вільна особистість – поняття доволі умовне. Якщо людину довго й уперто катувати, вона перетвориться на купу кісток і м'яса, котра благатиме лише про припинення фізичного болю. І для того, щоб позбутися нестерпних страждань, вона зрадить, обмовить, віддасть на поталу катам навіть найдорожчих людей [6]. Моделюючи таку ситуацію, автор тим самим перекреслює сформований стереотип, буцімто відповідальність за опір тортурам покладається на жертву. Він переконаний, що жорстокість системи якраз і полягає в тому, що перед особистістю ставляться по суті нелюдські вимоги, оскільки знущання сприймаються як іспит: витримав – значить ти гідна людина, не витримав – зрадник. Орвелл-гуманіст прагне реабілітувати людську плоть, котра не може перетворюватися на залізо, та й не розрахована на це. А отже письменник уперше зміщує акценти – звинувачує не жертву за слабкість, а ката за жорстокість. Інша річ, що герой роману «1984» зламався ще й тому, що підмінив свою природню людську сутність абстрактною «високою метою», заради досягнення якої дав попередню згоду знищувати всіх, хто йому заважатиме. На наш погляд, Вінстон Сміт хоч і бунтар, але зіпсований суспільством, у якому живе. Герой готовий до принижень, у ньому забагато ненависті, він підсвідомо заздрить партійній еліті, а отже як особистість загинув би і без тиску системи.

Ще однією цікавою концепцією Джорджа Орвелла, суголосною романові «1984», є обґрунтована ним теорія влади [6], що знаходить своє підтвердження в реаліях сучасної світової політики. Спираючись на конкретні соціологічні дослідження, митець стверджував, що за можливість керувати державою ведуть боротьбу, як правило, представники середнього прошарку суспільства, оскільки нижчим верствам населення вистачає турбот про хліб щоденний, а вищі владу вже мають. До того ж письменник поділяв людей на інтелектуалів та інтелігентів, вважаючи, що останні – духовно багаті особистості – до державного управління інтересу не виявляють, оскільки в пріоритеті мають інші сфери самореалізації. А от серед інтелектуалів середнього рівня обов'язково знаходяться люди, озброєні наукою про управління, котрі демонструють достатньо гнучкості й наполегливості для досягнення бажаного результату. Тому із'являються замкнені системи на зразок змальованої в романі «1984». Влада тут охороняється пильно

й цілодобово; правлять колективно, одного зробивши символом (Старший Брат); групові інтереси владного колективу ставляться вище особистих заради збереження статусу еліти. Державний апарат націлений у першу чергу на програмування людського мислення – населення має бути уніфікованою масою без минулого, але з вірою в примарне майбутнє, напівголодною, приниженою, яка кожному дрібничку сприймає як подарунок. За таких умов, на думку письменника, авторитарна/тоталітарна форма правління має реальний шанс тривати якомога довше. У підсумку твір Джорджа Орвелла при порівнянні з іншими антиутопіями ХХ століття вражає найбільше: у створеному ним світі ніхто не захотів би жити ні за яких умов, однак технології впливу на людську свідомість, чітко прописані в романі, демонструють свою життєздатність і на сучасному етапі розвитку світової спільноти.

Твір був опублікований у 1949 році в період спровокованого Другою світовою війною занепаду економіки та внутрішнього спустошення втомлених тривалим протистоянням людей. На той час змальовані автором подвійні стандарти партійних еліт, Поліція Думок, Міністерство Любові, що знищує інакомислячих, Міністерство Миру, яке підтримує доктрину війни, систематичне розпалювання ненависті до заздалегідь визначених «ворогів», відверта статистична брехня Міністерства Достатку, переписування історії Міністерством Правди, знищення національної пам'яті і мови сприймалися як художнє осмислення причин нещодавньої трагедії. Однак читаючи твір сьогодні, ми вбачаємо в ньому невтішне пророцтво. Тому вважаємо, що роман «1984» не можна розглядати лише як реакцію на тоталітаризм 30-40-х років ХХ століття. Майстерно відтворені реалії умовного орвеллівського світу змушують визнати їх дещо видозмінене існування і в наш час.

Зокрема, на сторінках «1984» за громадянами постійно стежать телеекрани, позбавляючи їх права здійснювати щось на власний розсуд. На перший погляд сьогодні така ситуація видається неможливою, однак при вдумливому аналізі напрошується висновок про подібну регламентованість вільного вибору і самовираження особистості в умовах сучасного життя, от тільки функцію коректора думок з екраном телевізора розділили соціальні мережі. Вони активно стежать за діями користувачів інтернету, нав'язливо намагаються передбачити кожне бажання, вибір споживача



відстежується і перетворюється на товар, який можна вигідно продати, а часто й на об'єкт політичних кампаній, зацікавлених у збільшенні потенційного електорату.

Ще одне важливе спостереження Джорджа Орвелла стосується технології об'єднання мас навколо спільного ворога. У романі «1984» наочно продемонстровано, наскільки ефективно з допомогою пропаганди тоталітарний режим насаджує потрібні йому ідеї. Своїми Двома Хвилинами Ненависті (щоденний обов'язковий для громадян перегляд фільму про ворога держави) система зомбує всіх без винятку («Найжахливішою річчю, що крилася в цих Двох Хвилинах Ненависті, було те, що нікого не примушували грати свою роль, навпаки, було неможливо уникнути цього та не приєднатися до них. ...Огидний екстатичний транс зі страху та мстивості, бажання вбивати, катувати, троцяти пики кувалдою, здавалося кружляв поміж цією групою людей, наче електричний струм, перетворюючи всіх і кожного на кривляючогося, верескливого божевільного лунатика» [3]). За Орвеллом, скерована назовні і контрольована ненависть гарантувала державі внутрішню безпеку. Висновок цілком умотивований з огляду на особливості людської психології, тому й у наш час окремі політичні або ж релігійні організації у власних інтересах активно маніпулюють емоціями мас.

Актуальною для багатьох країн світу залишається і тема подвійних стандартів, коли рівність пересічних громадян та представників державної еліти виявляється лише задекларованою, а не реальною. В аналізованому творі ця проблема висвітлюється за допомогою протиставлення умов життя Вінстона Сміта і члена Внутрішньої Партії О'Брайєна (порівняйте: «...усвідомлював, що на кухні з'їжі є лише скибка чорного хліба, яка недотягне до завтрашнього сніданку», «Він узяв з полиці пляшку з безбарвною рідиною, на якій була простенька біла етикетка з написом ДЖИН ПЕРЕМОГА. ...Це пійло було, наче азотна кислота...», «У вестибюлі тхнуло вареною капустою та старими драними килимками» / «Та кімната, у якій вони стояли, мала видовжену форму та м'яке освітлення», «...уся та пишнота темно-синього килима складала в них враження, що вони йдуть по щирому оксамиту», «Уся ця атмосфера велетенських багатоквартирних будинків, тієї пишноти та усієї тої просторої розкішності геть усього, ті незнайомі запахи гарної їжі та гарного тютюну, ті безшумні та неймовірно

неправдоподібні швидкі ліфти, що ковзали униз та вгору, ті біложакетні слуги, що квапились туди й сюди – усе це викликало справжнісіньке отетеріння» [3]). Показово, що приховані статки окремих представників сучасного політикуму вражають не менше, викликаючи відчуття, схожі з емоціями героя твору.

Так само гостро, як і в романі Джорджа Орвелла, сьогодні постає проблема мови. В авторській інтерпретації офіційно визнаний в Океанії новосурж був розроблений, аби «зробити всі інші форми мислення неможливими», «звужити межі думок» [3]. Реалізація поставленої мети передбачала урізання існуючого лексичного запасу до мінімуму. Іронізуючи з такої настанови, письменник водночас добре розумів, наскільки важко буде змінити ситуацію за умови остаточного втілення ідей новосуржу – його твір з безжальною деталізацією зображує потворність світу, в якому до послуг людей усе менше і менше слів, а мислення вщент викривлене ідеологічними кліше. Вочевидь кожен вдумливий читач усвідомлює, до яких невтішних наслідків призводить процес мовної деградації в контексті роману «1984». Тим більше насторожує сучасна тенденція відходу від використання всього багатства рідної мови в бік лексичної уніфікованості.

**Висновки.** Підсумовуючи, хочемо зазначити, що роман Джорджа Орвелла не лише змінив погляд людської спільноти на світ, показавши, як виникають і утримують свої позиції диктаторські режими. «1984» й до сьогодні залишається своєрідним довідником політтехнологій, спрямованих на утвердження авторитарних форм правління. Місцем дії письменник обрав Англію, але наголошував, що тоталітарна ідея живе у свідомості інтелектуалів скрізь. Якщо з цим не боротися, то будь-яке суспільство втратить імунітет до найстрашнішої бацили ХХ століття. Утілюючи свій авторський задум, письменник однаково заперечував ідеї фашизму і комунізму. Сьогодні настав час інших «-змів», які, однак, продовжують використовувати людські слабкості й небажання брати на себе відповідальність за долю країни. У такому контексті роман «1984» сприймається не як пророцтво, а як пересторога людству.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Жаданов Ю. Антиутопия XX века: этапы большого пути. URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/articles-angliya/zhadanov-antiutopiya-hh-veka.htm>
2. Ніколенко О. Антиутопія у світовій літературі. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 1998. №1. С.23.

3. Орвелл Дж. 1984. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/world/printit.php?tid=2283>
4. Пригодій С. Модель ідеального суспільства. Яка вона? *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2000. №12. С.49-50.
5. Смирнов Ю. Литературная антиутопия: проблема генезиса. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/290214796.pdf>
6. Чаликова В. Недошивин В. Неизвестный Оруэлл. *Иностранная литература*. 1992. №2. URL: <http://chalikova.ru/neizvestnyij-oruell.html>

**Savchenko Z.V. The ideological dominant of George Orwell's novel "1984" in the modern interpretation.**

*The author of the article set a goal to interpret George Orwell's novel «1984» from the standpoint of social and political realities of today. The main task of the anti-utopia genre in the context of literary priorities of the twentieth century is defined in the scientific work, the writer's worldviews that influenced the solution of the main problems of the work are outlined, the novel «1984» is analyzed taking into account its ideological direction. The researcher outlined the ways of realization of the author's idea and identified a set of issues relevant to the current stage of development of the world community, namely: the problem of informational influence on the minds of citizens, manipulation of human emotions, the problem of double standards of state elites. As a result, the author proved that the novel «1984» presents a number of political technologies that are successfully used to influence civil society today.*

**Keywords:** anti-utopia, authoritarian form of government, state elites, personality, freedom of choice.

**УДК 398.5(477)**

**Сокіл Г. П.,**

доктор філологічних наук, професор,  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка

**ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬОГО ЗМАЛЮВАННЯ Й СПРИЙНЯТТЯ  
ТЕКСТІВ ПРО ГОЛОДОМОР**

*У статті розглядаються принципи відтворення і сприйняття текстів про голодомор. Звернено увагу на вивчення ролі вербальних і невербальних засобів у наративах, зокрема акустичних образів та інтонаційного мовлення, які є важливими для розкриття й розуміння тексту. Вони задають темп мовлення, розставляють відповідні акценти, створюють належний ритм, що в сукупності моделює своєрідний поетичний світ цього фольклорного фонду. Під час відтворення тексту реципієнт (здебільшого очевидець) заново переживає всі події. Тому для наративів про голодомор характерне переривання тексту плачем, вимушеними паузами, позатекстовими висловлюваннями. Інтонація здебільшого трагічна, обурююча. Вона відповідає емоційній тональності оповідача – схвильована, напружена.*

**Ключові слова:** народний твір, голодомор, відтворення, слухові образи, інтонація.

**Постановка проблеми.** Питання вивчення наративів про голодомор у вищих освітніх закладах ще не набуло значної популярності. По суті, до нього звернулися науковці, освітяни лише за роки незалежності України, і це відомо, з яких причин. Проте останнім часом воно все більше стає актуальним, оскільки не можна замовчувати такі страшні злочини, які пережив український народ. Під керівництвом фахівців студенти ознайомлюються з джерельним фондом не лише на лекційних і семінарських заняттях, а мають можливість записувати відповідні матеріали під час фольклорних практик, як це, до слова, відбувається у Черкаському, Сумському, колишньому Луганському (тепер Вінницькому), Львівському та інших університетах.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні з тематики голодомору вийшли друком фольклорні збірники [2; 3; 8, 10 та ін.], монографічні дослідження [8], окремі наукові статті [5, 11] та захищені дисертації [4, 6]. Однак проблема вивчення особливостей цього пласту й надалі вимагає посилення студій та донесення результатів до студентської молоді. У запропонованій статті наголошуємо на питаннях змалювання певних ситуацій у наративах про голодомор, специфіці й ролі окремих поетичних (акустичних) образів та інтонаційного мовлення в сприйнятті тексту.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення фольклору відбувається як прояв живої традиції, як орієнтування на пошуки факторів традиційної культури, які породжують текст. Народнопоетичний текст – явище динамічне і певною мірою «набуває» свою структуру в процесі відтворення, одночасного з процесом сприйняття. У цьому важливе значення відводиться взаємодії вербального й невербального контексту, в якому виникають і отримують своє пояснення (інтерпретуються) різноманітні сенси традиційного тексту. Процес відтворення і процес сприйняття фольклору в їх єдності забезпечує вивчення прагматичних, комунікативних та власне естетичних механізмів фольклорної традиції.

Драматизм ситуації, відтвореної в текстах про голодомор, впливає на виклад повідомлення – схвильованість, що відповідно породжує членування фраз паузами. Тривала пауза може бути викликана *плачем* носія інформації, що досить часто простежується в цих оповідях. Сльози наратора з'являються внаслідок пережитого горя, біди, від сильного болю чи душевного зворушення. Розповідь,

що переривається плачем, – характерна ознака багатьох досліджуваних творів; це складає притаманний їм ритмомалюнок, якого нема в інших жанрово-тематичних групах.

У народній оповідній прозі про голодомор серед багатьох інших засобів вираження мають місце акустичні (гр. *akustikos* – слуховий) способи передачі й сприйняття тексту. Найчастіше можна простежити та виділити словесні описи дії «плакати», «відтворення» плачу в текстах: «Дуже вони **плакали**. Дуже мама **плакали**, що то силують, що йди в колгосп» (8, с. 219-220); «Оголили клуню до кінця!... Я тільки чув, як **плакали** жінки, як чоловіки не хотіли йти...(в колгосп. – Г.С.) Навіть **стрільба** була. Це **крик** зранку до ночі, сильний **крик**» (8, с. 239).

Слухові образи плачу здебільшого пов'язані з негативними емоціями, криком, галасом. Ці почуття посилюються, коли йдеться про забирання активістами в людей всього – і продуктів харчування, й хліборобського реманенту, й навіть примітивних речей побуту: «Позабірають усе: і постель, і все на світі. Корову прив'яжуть до воза, ведуть. **Галасу, крику!** Таке мі прожілі, таке мі прожілі, що його розказать не мона» (8, с. 240)). Або: «Приходить бригада другий раз. Прийшли до хати – повна хата, а я стою. Сів коло комина, коло п'єца та й **боюся цього гармидеру... і чую, мішки – гуп до снігу, гуп до снігу**» (8, с.241). Якщо спробувати вималювати на основі лише цих процитованих текстів низку слухових образів із зростаючим забарвленням, то матимемо таку картину: **плач, крик, галас, гармидер**. І як узагальнення: – «**я боюся цього гармидеру**». А в чому виявляється страх реципієнта, підтверджує наступна його ж фраза: «... і чую, мішки – *гуп до снігу, гуп до снігу*». Передати драматичну, безвихідну ситуацію допомагають також **повтори**: «Дуже вони *плакали. Дуже мама плакали*»; «*гуп до снігу, гуп до снігу*»; «*Таке мі прожили, Таке мі прожили*» та інші.

У сучасній науковій думці, крім словесної, виділяють невербальну комунікацію, яку трактують як систему знаків, що використовують у процесі спілкування; вони відрізняються від мовних відповідною формою виявлення [9, с. 298]. Важливу роль у поетичній моделі народних творів відіграє інтонація оповіді. Дослідники розрізняють такі її види: ліричну, епічну, обрядову, навіть святкову. Філологи-фольклористи ще досить мало присвятили студій цьому питанню, дещо більше його вивчали

етномузикологи, щоправда, їхні студії стосуються переважно пісенного матеріалу. Комунікативний аспект акустичних засобів значно активніше студіюють лінгвісти, оскільки «невербальні засоби спілкування – елементи комунікативного коду, які мають немовну (але знакову) природу і разом з засобами мовного коду служать для створення, передавання і сприйняття повідомлень [1, с. 59]. За твердженням дослідників (лінгвістів, журналістів), приблизно 55 % інформації ми отримуємо від невербальних знаків, які супроводжують мовленнєвий контакт (міміка, жести), 38 % дають голос, висота тону, тембр і тільки 7 % – зміст сказаного [12, с. 44]. У текстах, які цікавлять нас, ця теза підтверджується частково, оскільки зміст сказаного має значно вищий відсоток.

Коли йдеться про інтонацію мовлення в народних творах про голодомор, то насамперед, звичайно, про епічну, хоча не виключаємо наявності й інших її видів. Інтонація, як відомо, багато в чому залежить як від жанру, теми, конфліктної ситуації, так і від індивідуальних властивостей оповідача, оскільки «арсенал» засобів у них різний, як і різна психологія кожного з респондентів. Особливості художнього змалювання об'єктів, передачі їх кількісних характеристик і ставлення до них оповідача визначають сам характер мовних конструкцій та інтонацій у відповідних місцях твору. Одна справа, коли наратор змальовує предмет, явище, зовнішність людини, інша – коли розповідає про дії, ще інша – коли передає складні психічні переживання й настрої.

У народних творах про голодомор, зважаючи на своєрідність теми, напруженість сюжетів, зберігається й відповідна інтонація – сумна, гнівна, трагічна, обурююча. Вона відповідає емоційній тональності оповідача – схвильована, напружена. З підвищеною напругою виділяються цілі фрази, які розкривають жах голодомору, – кількаразове повторення окремих слів, наявність своєрідних вигуків, які виражають невдоволення, обурення тим, що відбувалося. Деякі виконавці нерідко перебивають розповідь, висловлюючи свою думку, «за ходом оповідання».

Інтонація – це ритмічно-мелодійна особливість мовлення, різні співвідношення кількісної зміни тону, тембру, інтенсивності, довготи звуків, які слугують для передачі змістових і емоційних відмінностей висловлювань. Що ж творить інтонацію? Насамперед: а) підвищення і зниження голосу; б) паузи; в) наголоси (логічні,

психологічні, емоційні, ритмічні) [7, с. 176]. Тому вона, виконує важливі функції: логічні й граматичні, емоційні й стилістичні, естетичні. Інтонія забезпечує структурну цілісність висловлювання, слугує засобом експресивізації, інтимізації тексту, індикатором правдивих почуттів та думок. За її допомогою у потоці мовлення виділяють фрази та їх змістові частини, передають суб'єктивне ставлення до висловленого. Поза інтонацією слово не має змісту, втрачає свої барви, правдиві інтерпретації, естетичне обрамлення, слово застигає в бутті.

Українці, як відомо, завжди піклувалися про урожай. Дбайливе ставлення до хліборобської праці відображено в різних жанрах усної словесності, зокрема в календарно-обрядових піснях, в народних казках та інших. У наративах про голодомор, навпаки, йдеться про те, як людина втрачає, точніше, в неї насильно забирають хліб, а разом з ним і всі засоби до життя. Це яскраво передається за допомогою перелічувальної інтонації, як, наприклад: «На початку 33-го пройшлися активісти по селу – прибрали все до рук: корову, коня, курей – усе в колгосп забрали. З хати вигрібали до зернинки: зерно, борошно, картоплю – нічого не залишили» [3, с. 50]. Перелічування назв свійських тварин, птиці, продуктів харчування засвідчує про заможність, добробут українського селянина, його дбайливість і працьовитість. Та дії «червоної мітли» призвели до нечуваної трагедії, до страшного голодування, до розпачу і непередбачуваних дій, зокрема вживання нетрадиційної їжі. Для більш зрозумілого сприйняття можна запропонувати студентам прослухати народний твір, записаний на Харківщині: «Коні дохли, і розбирали люди й їли. То я піду, возьму ряднинку, піду та як упаду: **«Та дайте ж і мені хоть трошки семню спасать!»** То вони дадуть, да лучче ж заберуть, а мені там сяке-таке»... [8, с. 312].

Важливу роль для інтонаційної виразності відіграє темп мовлення, який може бути то повільний, то швидкий. Зміна темпу залежить від динаміки розвитку дії: в напружених місцях виклад більш швидкий, при спаді напруженості він стає повільнішим. Гучність голосу, особливо динаміка його змін – важливий акустичний засіб кодування невербальної інформації. Так, для печалі характерна низька гучність голосу, а для гніву – підвищена. Це чітко простежується, зокрема, із зацитованого уривка. Оповідачі переживають заново ті події, в їхній пам'яті знову зринає все

пережите, що й викликає сильні почуття. З розпачу, що може не одержати навіть шматка здохлої конини, респонденка викрикує: *«Та дайте ж і мені хоч трошки семню спасать!...»*. Її повільний темп, який спостерігався на початку розповіді, у відповідний момент пришвидшується, голос підвищується, посилюється, змінюється ритм мовлення. Виділяється фразовий наголос – *«Та дайте ж і мені!!!»*.

Надзвичайно інформативними в процесі мовленнєвої діяльності є пауза. Вона може упорядковувати вислів, привернути увагу до найважливішої інформації. Кожна доречна пауза є своєрідним символом, у якому закодовано широкий спектр різноманітних ідей та значень. Сприймання мовлення на слух вимагає більшої уваги, ніж одночасне сприйняття на слух і зір, і швидше надходить до головного мозку [9, с. 301]. У цьому процесі особливого значення набуває концепт усності, який є ключовим у контексті інтерпретації акустичних компонентів невербальної комунікації. «Звукова мова, – як стверджує Олександра Сербенська, – відіграє роль в активізації біоритмів національного інстинкту, для зміцнення психофізичної структури національного типу, для мобілізації суспільства на основі етнонаціоналізму» [7, с. 45]. Саме такі «біоритми» наповнюють наративи про голодомор, бо в них зафіксовані моменти руйнації, знищення національного коду споконвічного землероба- українця, який до того часу, вирощуючи урожай, забезпечував не лише свою родину від голоду, а й дбав таким способом і про національну безпеку. У народних творах про голодомор відбивається порушення життєвої гармонії, прочитується людське сум'яття від того, що сталося («Витрушували останній хліб»). А далі – смерть, знищення нації.

Існують різні типології невербальних засобів, оскільки вони витворюються і сприймаються різними сенсорними системами: зором, слухом, тактильними відчуттями, смаком, нюхом, а також з урахуванням того, коли відбувається спілкування [1, с. 59]. Дослідження невербалістики, зокрема акустичних засобів як семіотичних категорій дає змогу всебічно розкрити фізіологічні, психофізіологічні та фізичні потенції людини, окреслити правдиві інтонації, визначити їхню провідну роль у контексті досягнення комунікативної мети.

**Висновки й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Отже, поєднання словесних і невербальних, зокрема



акустичних, інтонаційних та інших засобів відіграє важливу роль у передачі інформації, відтворенні та сприйнятті уснопоетичного тексту. Згідно з епічним каноном, вони задають темп мовлення, розставляють відповідні акценти, створюють належний ритм, що в сукупності виражає своєрідний поетичний світ, властивий саме цьому фольклорному фонду, в якому переважають сповільнений темп, відповідні паузи, перелічувальна й висока інтонація, сумний і трагічний тон.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.
2. Борисенко В. Свіча пам'яті. Усна історія про геноцид українців у 1932–1933 роках. К.: ВД «Стилос», 2007. 288 с.
3. Голодомор на Сумщині у спогадах очевидців. Збірник матеріалів. Кн. перша / упоряд. С. В. П'ятаченко. Суми: в-во «МакДен», 2008. 168 с.
4. Карбан А. Динаміка епічної традиції в народній прозі про голодомор 1932–1933 рр.: автореф. дис. канд. філол. наук: 10.01.07. Київ, 2017. 20 с.
5. Карбан А. Фольклор великого голодомору: історіографія дослідження. Наукові записки ТНПУ. Серія «Літературознавство». Тернопіль, 2016. № 44.
6. Конончук Т. Трагедія голодомору 1932–1933 рр. у фольклорі України. Проблема художньої трансформації історичної правди: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.01.07. Київ, 1996. 20 с.
7. Сербенська О. Культура української мови. Практикум. Навчальний посібник. Львів, 2003. 212 с.
8. Сокіл В. Фольклорна проза про голодомори ХХ ст. в Україні: парадигма тексту. Львів, 2017. 440 с.
9. Ткач Я. Акустичні засоби невербаліки: комунікативний аспект. *Теле- та радіожурналістика*. Львів, ЛНУ, 2015. Вип. 14. С. 298 – 307.
10. Українці про голод 1932–1933. Фольклорні записи Василя Сокола. Львів, 2003. 232 с.
11. Ярмоленко Н. Голодомор в усній не казковій прозі. *Література. Фольклор. Проблеми поетики*. Збірник наук. праць. Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 2013. Вип. 2013. С. 231– 242.
12. Яцимірська М. Культура фахової мови журналіста. Львів, 2004. 332 с.

#### ***Sokil H. P. Features of art drawing and perception of the text about the Holodomor.***

*The article considers the principles of reproduction and perception of texts about the Holodomor. Attention is paid to the study of the role of verbal and nonverbal means in narratives, in particular acoustic images and intonation speech, which are important for the disclosure and understanding of the text. They set the pace of speech, place appropriate accents, create the proper rhythm, which together expresses a kind of poetic world of this folklore fund. During the reproduction of the text, the recipient (mostly an eyewitness) relives all the events. Therefore, the narratives of the Holodomor are characterized by the interruption of the text by crying, forced pauses, out-of-text statements. The intonation is mostly tragic, outrageous. It corresponds to the emotional tone of the narrator – excited, tense.*

**Key words:** folk work, famine, reproduction, auditory images, intonation.

**Солощенко В. М.,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**ПРИНЦИПИ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ІНСТИТУТУ МІЖНАРОДНОГО  
СПІВРОБІТНИЦТВА НІМЕЦЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ  
НАРОДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УКРАЇНІ**

*У статті висвітлено принципи реалізації концепції освіти дорослих на прикладі діяльності Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні. Продемонстровано, що Інститут міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні є яскравим прикладом плідної взаємодії між громадськістю та владою на усіх рівнях, а саме: державний (між міністерствами), регіональний (між органами місцевої влади та органами місцевого самоврядування), локальний (між центрами зайнятості), суспільний (між громадськими організаціями, освітніми установами) тощо. Доведено, що основними принципами реалізації концепції освіти дорослих на прикладі діяльності Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні є усвідомлення чітких цілей, існування реальних механізмів, наявність інструментів щодо реалізації концепції освіти впродовж життя.*

**Ключові слова:** *освіта, освіта дорослих, інститут, університет, народний університет, міжнародне співробітництво, асоціація, концепція, принцип, Україна, Німеччина.*

Нині науково-технічний прогрес, плюралістичний стиль життя, етнічно-культурна багатоманітність, сучасна система охорони здоров'я, що забезпечує всебічне медичне обслуговування, надійна система соціального захисту, пенсійне страхування та інше призводять до зростання тривалості життя та рівня освіченості громадян й доходів на душу населення. Протягом першої декади ХХІ століття спостерігається тенденція до неповного робочого часу. Неповна зайнятість населення тієї чи іншої країни призводить до її соціальної (громадської) активності. Громадяни реалізують себе в подальшому навчанні (освіті), у спорті, в організації дозвілля, у спілкуванні, в участі у громадських організаціях тощо. Наголосимо, що освіта дорослих охоплює набір різних видів і форм навчання дорослих людей, які прагнуть здобути додаткові знання, уміння та компетентності після здобуття базової освіти [1].

Метою публікації є висвітлення принципів реалізації концепції освіти дорослих на прикладі діяльності Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні.

Так, Інститут міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV, DVV International або Deutscher Volkshochschulverband e.V.) є однією з провідних професійних організацій в галузі освіти дорослих з професійним досвідом більше ніж 50 років. Він представляє інтереси 900 народних університетів Німеччини (Volkshochschule) та їх регіональних асоціацій, як найбільших постачальників додаткової освіти в Німеччині. Інститут співпрацює з більш ніж 200 партнерами в більш ніж 30 країнах Азії, Африки, Латинської Америки та Європи. Регіональні і національні офіси DVV International налагоджують співпрацю на місцевому та регіональному рівнях, забезпечують якісну і ефективну діяльність у створенні та розвитку стійких структур в освіті дорослих і молоді. Поряд з національними, регіональними та глобальними асоціаціями освіти дорослих, DVV International лобіює і просуває право людини на освіту і навчання впродовж усього життя. DVV International орієнтується на цілі сталого розвитку тисячоліття ООН (SDG), програму глобальної освіти для всіх (Освіта 2030) і Міжнародну конференцію ЮНЕСКО з освіти дорослих (CONFINTEA) [2].

У 2010 року з метою просування освіти дорослих як ключового фактору для покращення якості життя населення та сталого розвитку представництво Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) розпочало свою діяльність в Україні. Метою DVV International в Україні – підтримка створення та розвитку сталих структур, які займаються освітою дорослих та молоді. DVV International підтримує освіту дорослих на трьох різних рівнях: мікрорівень (освітні заходи для дорослих), мезорівень (допомога у створенні незалежних організаційних структур та мереж серед провайдерів освіти для дорослих) та макрорівень (консультаційні послуги щодо секторальної політики та адвокаційної діяльності). До стратегічних напрямів роботи DVV International належать такі її вектори, а саме:

- просвітницько-освітній (допомога у розвитку центрів освіти для дорослих з метою збільшення попиту на навчання та покращення загальнодоступності освітніх можливостей серед дорослих);

- інформаційний (зміцнення потенціалу провайдерів освіти для дорослих через проведення тренінгів, обмін експертами на національному, регіональному та міжнародному рівнях із метою покращення методів управління, інформаційного наповнення та форматів навчання дорослих);
- політичний (адвокація освіти для дорослих та навчання протягом життя задля підвищення рівня обізнаності суспільства щодо тенденцій освіти для дорослих в Україні завдяки інформаційним кампаніям та політичному діалогу з представниками влади);
- інноваційний (впровадження інноваційних методів та новітніх підходів в освіті дорослих задля розвитку громадянськості і компетенцій серед дорослих, які бажають навчатися протягом усього життя і серед тих, які мають обмежений доступ до освіти);
- суспільний (розвиток освітніх програм для дорослих з метою підвищення рівня працездатності та заробітку серед дорослих, активного залучення до суспільного та політичного життя та сприянню їх соціальної інтеграції);
- міжнародний (сприяння залученню партнерів до міжнародних заходів та співпраці у сфері освіти протягом життя задля створення синергій серед різних акторів);
- мережевий (підтримка мережевої взаємодії та обміну досвідом серед українських провайдерів освіти дорослих задля спільного підсилення сектору) [2].

На основі аналізу офіційного сайту Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні було визначено провідні її проекти щодо реалізації концепції освіти дорослих, а саме:

- *проект «Від руйнування – до творення. Шляхи примирення в українському суспільстві» (2015 р.)*, профінансованим Міністерством закордонних справ Німеччини. Проект реалізувала громадська організація «Інформаційно-дослідний центр «Інтеграція та розвиток» у партнерстві з представництвом Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International). Ця ініціатива базується на результатах і є логічним продовженням проекту «Спільне майбутнє українського суспільства після Майдану. Сприяння взаєморозумінню та співробітництву в превенції конфліктів» і має на меті розвиток партнерства й співробітницького підходу в локальних спільнотах шляхом реалізації

різноманітних культурних ініціатив, спрямованих на руйнування стереотипів, формування взаємоповаги та зміцнення довіри.

Варто зазначити, що цей проект налічував 16 підходів до вирішення проблем у локальних громадах через культурні ініціативи, якими стали : «Бібліотека як міст культурної інтеграції внутрішньо переміщених осіб в місцеву громаду», Житомирська обласна молодіжна громадська організація «Паритет»; «Культурний центр: інтеграція ВПО в соціальне життя Кіровоградщини», Новоукраїнська районна громадська організація «Турбота»; «Театр сучасного діалогу як інструмент для вирішення соціальних проблем» (Полтавський філіал Суспільної служби України); «Наші дні в об'єктиві», ГО «Клуб сталого розвитку "Південна ініціатива"» (Миколаїв); «Культурний марафон на Сумщині», Сумська обласна громадська організація «Центр суспільних ініціатив «Інтелект Сумщини»; «Жити заново. Театр як можливість», ГО «Діалог» (Миколаїв); «Я починаю новий шлях!», Миколаївський обласний благодійний фонд «Нове сторіччя»; «Арт-підходи до діалогу», ГО «Захист» (Херсон); Соціально-культурний проект «Can Action», ГО «ОМЦ ПЛЮС» (Полтава); «Врегулювання конфліктних ситуацій в молодіжному суспільстві. Мова «без насилля», ГО «Молодіжне суспільне об'єднання «Центр» (Кіровоград); «Історико-культурна спадщина – запорука єднання», відділення Всеукраїнської благодійної організації «Турбота про літніх в Україні» (Черкаси); «Любов до рідної землі дорівнює мир і процвітання», ГО Центр Стратегічних Ініціатив (Хмельницький); «Культурний простір – місце діалогу та взаєморозуміння», Полтавська обласна організація спілки письменників України; «Формування толерантних громад на півдні Херсонської області», Новокаховська міська молодіжна громадська організація «Перспектива»; «Єдність у різноманітті», ГО «Рада молодих вчених» (Суми); «Від мови ворожнечі до мови добра», Херсонський обласний благодійний фонд «Об'єднання» [2];

- *проект «Сприяння освіті дорослих в Україні» (2016 р.)* є головним проектом представництва DVV International в Україні. Проект має 3-річні фази, перша фаза почалась у 2010 році. Федеральне міністерство економічного співробітництва та розвитку Німеччини (BMZ) є головним донором реалізації проекту. Кінцевою метою проекту є більш дієва та більш ефективна система освіти для дорослих в Україні. Поточна фаза (2016-2018 рр.) проекту «Сприяння

освіті дорослих в Україні» поділяється за трьома пріоритетними цілями, зокрема: розширення і покращення спектру послуг із освіти дорослих для всіх цільових груп за такими напрямками: сприяння різноманітності курсів неформальної освіти дорослих для соціально вразливих груп (вимушених переселенців, колишніх військово-службовців, ув'язнених та колишніх ув'язнених, безробітних у сільській місцевості тощо), наданих місцевими організаціями-партнерами, у тому числі шляхом розробки програм громадянської освіти, орієнтованих на потреби місцевого населення; стимулювання співпраці місцевих партнерських неурядових організацій з навчальними та культурними установами, органами місцевого самоврядування; підвищення якості місцевих програм, орієнтованих на поточні потреби місцевого населення; навчання засуджених, які готуються до звільнення, і які висловили потребу в різних освітніх програмах з ресоціалізації та зайнятості.

Зміцнення інституційного потенціалу партнерських організацій та мереж освіти дорослих в регіонах та країні загалом, що реалізується у таких напрямках. зокрема: зміцнення інституційної та організаційної спроможності партнерських організацій та мереж андрагогів шляхом залучення їх до різних освітніх програм, спрямованих на їх професійний розвиток, створення мереж тематичних зустрічей, стажувань та сприяння їх участі в інших проектах донорів з метою розвитку їх організаційної спроможності в цілому; розробка та пілотування навчальних програм/курсів/модулів та навчальних матеріалів для підготовки спеціалістів та фахівців з менеджменту (менеджерів, викладачів, мультиплікаторів) в рамках неформальних та формальних систем освіти; продовження підготовки мультиплікаторів на національному рівні у сфері освіти дорослих (ОД) за участю міжнародних експертів; розбудова потенціалу у сфері громадянської освіти шляхом залучення представників партнерських організацій до навчальної програми для мультиплікаторів громадянської освіти; безперервний обмін інформацією та передовими практиками ОД шляхом наповнення Інтернет-платформи Української Асоціації Освіти Дорослих ресурсами для фахівців у галузі ОД; розповсюдження досвіду та кращих практик ОД у суспільстві шляхом публікації практично-орієнтованого журналу; мережа НУО

в Україні, що надає освітні послуги для людей похилого віку; розробка української онлайн-платформи неформальної освіти [2].

Освіті дорослих приділяється все більше уваги на політичному рівні, в стратегіях боротьби з бідністю, що знаходить відображення в бюджетах на місцевому та національному рівнях. На цьому рівні діяльність організації зосереджується на таких пріоритетних напрямках, а саме: адвокація змін в законодавстві України шляхом стимулювання експертних дискусій щодо необхідності комплексного підходу до вирішення проблем в освітній сфері України; розробка національних професійних стандартів підготовки фахівців з освіти дорослих для їх включення до класифікатора професій України; просування у суспільстві розуміння потреби у навчанні протягом усього життя через PR-кампанії (включаючи місцеві) для сприяння освіті протягом усього життя. Ця діяльність здійснюється спільно з організаціями-партнерами у 10 регіонах України.

- *проект «Історія моєї громади» (конкурс історичних досліджень у Білорусі, Грузії, Молдові та Україні) (2017 р.)* У межах міжнародного освітнього проекту «Історія моєї громади: минуле для спільного майбутнього» планується проведення конкурсу історичних досліджень серед учнів із країн Східного партнерства: Білорусі, Молдови, Грузії та України. Ідея цього проекту заснована на досвіді міжнародної мережі історичних конкурсів EUSTORY, що проводить історичні конкурси серед молоді у 25 країнах Європи. Вперше такий конкурс відбувся у 1973 році за ініціативи президента ФРН, Густава Хайнемана та громадського діяча із Гамбурга, Курта Кьорбера. Вони вірили, що у такий спосіб допоможуть молоді переосмислити травматичне минуле Німеччини. Цей проект проводиться представництвом DVV International в Україні у партнерстві з Фондом Кьорбера (Гамбург) та у співпраці з Всеукраїнською асоціацією викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба», і міжнародної мережі історичних конкурсів «EUSTORY», за підтримки Міністерства закордонних справ Федеративної Республіки Німеччина [2];

- *проект «Регіональні голоси - громадянська освіта дорослих для розширення прав і можливостей локальних громад в Україні та Білорусі» (2018 р.)* Метою проекту є посилення процесів демократизації в Україні та Білорусі за допомогою програм громадянської освіти

дорослих. Для досягнення цієї мети організації громадянського суспільства, що діють у сфері неформальної освіти молоді та дорослих в Україні і Білорусі, повинні мати можливість розробляти і реалізовувати програми громадянської освіти дорослих, ґрунтуючись на фактичних потребах цільових груп, а також забезпечувати довгострокову матеріальну і фінансову підтримку громадянської освіти із залученням органів місцевого самоврядування.

Основні напрями діяльності проекту полягають у посиленні потенціалу партнерських організацій громадянського суспільства шляхом реалізації освітньої програми; зміцненні місцевих структур у сфері освіти дорослих шляхом налагодження співпраці з органами місцевої влади та проведення низки заходів на регіональному та національному рівні, включаючи регіональні та національні круглі столи; посиленні громадської участі в локальних громадах шляхом реалізації мікропроектів в 6 регіонах України та 3 регіонах Білорусі.

Партнерськими організаціями проекту виступають 6 локальних партнерських організацій в 6 регіонах України (Херсонський обласний центр «Успішна жінка», Благодійна організація «Соціальний фонд» (Мелітополь, Запорізька область), Львівська громадська організація «Інформаційно-освітній центр «Імпульс», Миколаївська громадська організація «Клуб стійкого розвитку «Південна ініціатива», Сумська громадська організація «Центр освіти дорослих протягом життя») та 3 локальні партнерські організації в 2 регіонах Білорусі (Вітебська філія громадської організації «Християнська асоціація молодих людей» (УМСА Вітебськ), Гродненська обласна громадська асоціація молодих вчених «ВІТ», Центр безперервного навчання дорослих «Студія корисних компетенцій», Гродно) [2];

- *проект «Активно за освіту в тюрмі 2.0» (2019 р.)* Україна вдруге долучилася до проекту «Активно за освіту в тюрмі 2.0», який реалізується за фінансової підтримки МЗС Німеччини. Метою проекту є розширення професійного обміну та міжнародного співробітництва між представництвами DVV International, німецькими структурами освіти в тюрмах і місцевими партнерами у Вірменії, Білорусі, Молдові та Україні. Протягом 2019-2020 рр. представництво DVV International в Україні у партнерстві з благодійною організацією «FREE ZONE» працюватимуть у напрямку забезпечення дотримання прав людини на освіту



в установах виконання покарань, а також зміцнюватимуть інституційний потенціал регіональних НУО та розширюватимуть PEN-мережу. Міжнародна мережа пенітенціарної освіти в країнах Східного партнерства та Центральної Азії (PEN) – це об'єднання громадських організацій та провідних експертів, яке створене для просування права на освіту в пенітенціарній сфері, а також освіти як ефективного засобу реінтеграції засуджених і звільнених у суспільство. За результатами роботи планується не тільки збільшити кількість НУО, що працюють в пенітенціарних установах, а й якісно зміцнити їх потенціал для роботи з засудженими та звільненими, впровадити інноваційні освітні програми для них [2];

- *проект «Професіоналізація центрів навчання і освіти дорослих в Європі» (2021 р.)*. За фінансової підтримки Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку (BMZ) DVV International в Україні підтримує партнерські центри навчання та освіти дорослих у розробці та впровадженні освітніх програм, орієнтованих на потреби, спрямованих на підвищення економічної, соціальної відповідальності людей та життєвих навичок, які, зрештою, повинні впливати на функціональну грамотність, зменшення безробіття й бідності та підвищення якості життя в місцевих громадах.

Політичний діалог та адвокація на місцевому, національному, регіональному та міжнародному рівнях призводять до збільшення ролі освіти дорослих в політиці та її фінансування. В цьому напрямку представництво DVV International в Україні концентрується на подальшій промоції розробки правового забезпечення для навчання протягом усього життя та освіти дорослих в Україні через експертну підтримку у розробці закону України «Про освіту дорослих». Водночас метою є стимулювання обговорення та підвищення обізнаності місцевих органів самоврядування міст та нових об'єднаних територіальних громад щодо необхідності включення підтримки структур освіти дорослих до їх місцевих стратегій та соціально-економічних планів. На цьому рівні більше уваги буде приділено просвітницьким кампаніям, які популяризують навчання протягом усього життя та освіти дорослих як право та цінність людини, а також як ресурс для місцевого розвитку. Такий підхід будуватиметься на успішних прикладах локальних партнерських організацій із широким

використанням різних засобів масової інформації. Партнери та мережі в країні та регіоні зміцнюються в їх інституційному потенціалі. Основні зусилля спрямовані на створення авторитетних місцевих структур для надання освітніх програм, орієнтованих на попит, для всіх рівнів населення з особливим наголосом на вразливі групи. Прагнення розвивати різні можливості, такі, як певний управлінський потенціал, здатність здійснювати аналіз потреб ринку, установлювати контакт із потенційними учнями, залучати кваліфікованих інструкторів і керувати ними, налагоджувати зв'язки з іншими партнерами, підтримувати мотиваційне середовище навчання, а також забезпечувати достатнє фінансування стає пріоритетним у цій роботі. Особлива увага буде приділятися розбудові мереж на місцевому рівні для диверсифікації джерел сталого розвитку партнерів [2].

Педагогічний колектив, тренери з освіти дорослих, які навчаються і навчають є надзвичайно важливою складовою успішної реалізації концепції освіти протягом усього життя. Сприяння професійному розвитку тренерів із освіти дорослих, пропонуючи навчальні програми, розроблені для того, щоб вони могли використовувати унікальні методики навчання дорослих у своїй діяльності, покращувати якість освітніх послуг і, таким чином, їх ефективність для учасників є визначальним при проектуванні їх роботи. За участі міжнародних експертів проводиться навчальний курс з підготовки професіоналів у галузі освіти дорослих за програмою (Curriculum globALE), що визначає базову кваліфікацію викладачів, які працюють в сфері освіти дорослих у всьому світі. Curriculum globALE була розроблена в партнерстві з Інститутом міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) та Німецьким інститутом освіти дорослих – Центром освіти протягом життя ім. Лейбніца (DIE) [2].

Покращення та збільшення пропозицій освіти дорослих, що реалізується у зусиллі підвищити якість та диверсифікацію освітніх послуг партнерами для соціально незахищених (безробітних, ВПО, соціально незахищених молодих людей, сільських жінок, ув'язнених та колишніх ув'язнених тощо). Розробка та реалізація освітніх програм, орієнтованих на потреби, спрямованих на підвищення економічної, соціальної відповідальності людей та життєвих

навичок, які, зрештою, повинні впливати на функціональну грамотність, зменшення безробіття й бідності та підвищення якості життя в місцевих громадах стає визначальним у цьому контексті.

Отже, нині навчання протягом усього життя є маркером успішності кожної людини, рівнем її професіоналізму, індикатором її розвитку, тому заснування та активна діяльність таких установ як Інститут міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні свідчить про значущість освіти, особливо освіти дорослих та її перспективність. При цьому, ця установа є яскравим прикладом плідної взаємодії між громадськістю та владою на усіх рівнях, а саме: державний (між міністерствами), регіональний (між органами місцевої влади та органами місцевого самоврядування), локальний (між центрами зайнятості), суспільний (між громадськими організаціями, освітніми установами) тощо. Основними принципами реалізації концепції освіти дорослих на прикладі діяльності Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів в Україні є усвідомлення чітких цілей, існування реальних механізмів, наявність інструментів щодо реалізації концепції освіти впродовж життя.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев М. Державна політика у сфері освіти дорослих в Україні / М. Андреев, В. Бахрушин, Л. Лукьянова, О. Панич // Українська асоціація освіти дорослих. – Київ, 2021. – 38 с.
2. DVV International в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL : <http://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/profil-2>

***Soloshchenko V.M. Principles of implementation of the concept of adult education on the example of the Institute of International Cooperation of the German Association of People's Universities in Ukraine.***

*The article highlights the principles of implementation of the concept of adult education on the example of the Institute of International Cooperation of the German Association of People's Universities in Ukraine. It is demonstrated that the Institute for International Cooperation of the German Association of People's Universities in Ukraine is a shining example of fruitful interaction between the public and government at all levels, namely: state (between ministries), regional (between local authorities and local governments), local (between centers) employment), public (between public organizations, educational institutions), etc. It is proved that the main principles of the concept of adult education on the example of the Institute of International Cooperation of the German Association of People's Universities in Ukraine are awareness of clear goals, the existence of real mechanisms, tools for implementing the concept of lifelong learning.*

**Key words:** *education, adult education, institute, university, people's university, international cooperation, association, concept, principle, Ukraine, Germany.*

**Телетова С. Г.,**

кандидат филологических наук, доцент

**Нарбекова Д.,**

студентка,

Сумской государственной педагогической  
университет имени А. С. Макаренко

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

*В статье рассматривается сущность и структура социализации иностранных студентов, определяются ее цели, основные принципы и подходы, содержание данного процесса на начальном этапе обучения, описываются виды адаптации студентов-иностранцев, выявляются внешние и внутренние факторы, влияющие на адаптационные процессы, анализируются социализирующие возможности образовательной среды вуза и региона, организационно-педагогические условия, от которых зависит эффективность социальной адаптации иностранных студентов.*

**Ключевые слова:** социализация, адаптация, иностранные студенты, образовательная среда, внутренние и внешние факторы социальной адаптации, организационно-педагогические условия социализации иностранных студентов.

**Постановка проблемы.** Студенты-иностранцы, попадая в новую и непривычную для них языковую, социокультурную и образовательную среду, на начальном этапе обучения могут испытывать серьезные трудности, что негативно влияет на успешность освоения ими образовательно-профессиональной программы. Студенты-первокурсники сталкиваются с новой для них социальной ролью, новой обстановкой, новыми формами и методами преподавания, новым эмоциональным опытом, изменением режима дня, круга общения, необходимостью выстраивать новые межличностные отношения.

Трудности, возникающие у иностранных студентов в учебной деятельности на начальном этапе обучения, невозможно преодолеть без целенаправленной работы по их социализации и адаптации к изменившимся условиям, к новому для них образу жизни и деятельности. Эффективная социализация является залогом дальнейшего развития каждого студента и его становления как будущего специалиста. В этой связи важным представляется определить условия, которые смогут обеспечить социализацию студентов из других стран, позволят эффективно решать задачи их профессиональной подготовки. Исследование механизмов,

способствующих успешной социализации иностранных студентов, преодолению барьеров, препятствующих их адаптации, особенно актуально в условиях интернационализации современного высшего образования, важной особенностью которой является академическая мобильность студентов. Работа в этом направлении позволит значительно расширить международные связи украинских вузов, повысить конкурентоспособность и открытость украинского образования на международном рынке образовательных услуг.

**Анализ актуальных исследований.** Проблема социализации личности вообще и в образовательном процессе в частности всегда интересовала ученых. Теоретические и практические аспекты этой проблемы нашли свое освещение в исследованиях психологов, педагогов, философов, социологов, филологов и т. д. Проведенный анализ научной литературы, посвящённой проблемам социализации студентов в процессе их профессиональной подготовки в высшей школе, позволил выделить основные подходы ученых к изучению данного социального и психолого-педагогического феномена: исследование профессиональной социализации студентов как части процесса общей социализации (В. А. Клименко, А. В. Мудрик, Е. А. Югфельд и др.); описание особенностей адаптации студентов-иностранцев в образовательном процессе вуза (Г. Ю. Авдиенко, Б. Н. Алмазов, В. В. Вязанкова, В. А. Губин, И. А. Соловцова, И. В. Ширяева); изучение закономерностей психологической (Е. А. Андриянова, О. Г. Берестнева, В. И. Горшенина, М. А. Иванова, М. Н. Кузнецова, Л. В. Сергеева, Н. А. Титкова, Д. В. Чернышков и др.) и социокультурной адаптации (А. Д. Гладуш, В. А. Сластенин, Г. Н. Трофимова, В. М. Филиппов) и др.

В последнее время интерес исследователей к проблемам социализации студентов усилился в связи с внедрением национально-регионального компонента в образовательный процесс [4]. Появилось большое количество работ, посвященных проблемам целесообразного использования образовательного и социокультурного потенциала региона, описанию педагогического опыта использования средств краеведения в учебной и внеаудиторной работе со студентами-иностранцами.

Несмотря на большое внимание ученых к проблеме социализации студентов, все еще остается ряд нерешенных вопросов, связанных с определением компонентов социализации, факторов,

влияющих на адаптационные процессы. Недостаточно изучен комплекс педагогических условий, обеспечивающих полное вхождение студентов-иностранцев в образовательную среду вуза, в котором они учатся, эффективных способов целенаправленного управления адаптационными процессами.

**Цель** статьи состоит в теоретическом обосновании системы социализации иностранных студентов, уточнении структуры и содержания данного процесса на начальном этапе их обучения, выявлении педагогических условий эффективной социокультурной адаптации студентов-иностранцев.

**Изложение основного материала.** Социализация студентов является сложным, многовекторным процессом, обладающим рядом особенностей. В научной литературе можно обнаружить различные подходы к определению понятия «социализация». Данный феномен изучается на стыке целого ряда наук, так как носит комплексный, междисциплинарный характер.

В философском словаре термин «социализация» трактуется как процесс «формирования человеческой личности на основе обучения и воспитания, усвоения социальных ролей, общественного и собственного опыта, который превращает человека в члена общества» [1].

В социологии социализация рассматривается как «процесс, в ходе которого человеческое существо с определенными биологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе» [6, с. 66].

В контексте психологического подхода социализация интерпретируется как адаптация, связанная с психической активностью человека. Сущность социализации в таком понимании заключается во взаимодействии процессов приспособления к окружающей среде и преобразовании среды «под себя».

В рамках культурологического подхода социализация определяется как процесс вхождения индивида в определенную социокультурную среду посредством усвоения культуры, его становления путем освоения социальных ролей, норм и духовных ценностей [5, с. 65].

В педагогической теории и образовательной практике понятие социализации тоже трактуется неоднозначно, в зависимости от акцента на той или иной составляющей процесса. Исследователи, выясняя сущность социализации, характеризуют ее как «процесс

вхождения человека в социальную среду и его приспособления к культурным, психологическим и социологическим факторам», «процесс самоактуализации «Я-концепции», самореализации личностью своих потенций и творческих способностей», «процесс преодоления негативных влияний среды, мешающих ее саморазвитию и самоутверждению» [3, с. 126].

Некоторые авторы наряду с понятием «социализация» упоминают понятие «адаптация». Следует подчеркнуть, что в научной литературе данные термины очень часто используются как синонимы. Это объясняется тем, что социализация и адаптация тесно взаимосвязаны, так как отражают единый процесс взаимодействия человека с обществом, окружающей средой. Большинство ученых адаптация рассматривается как составляющая социализации, один из ее ключевых показателей.

Итак, подводя итог сказанному выше, определим социализацию иностранных студентов как процесс усвоения ими общественных норм, культурных ценностей, правил поведения, принятых в стране обучения, овладения знаниями и навыками, необходимыми для оптимального включения в многообразные формы социального взаимодействия, успешной адаптации и интеграции в новую среду, прежде всего образовательную.

Исследователи, изучающие проблему социализации студентов-иностранцев, акцентируют внимание на том, что данный процесс не ограничивается приобретением значимых знаний и умений, а предполагает вовлечение обучающихся в широкую социальную среду, влияние которой особенно велико на начальном этапе обучения. Таким образом, в процессе социализации иностранных студентов выделяют два важных аспекта: приспособление к новому образовательному пространству, системе обучения на неродном языке и овладение определенными знаниями, умениями, формами поведения, необходимыми для успешной адаптации к неродной материальной и социокультурной среде.

Социализация иностранных студентов представляет собой целостный феномен, в котором могут быть выделены различные виды адаптации, отражающие отдельные аспекты адаптационного процесса:

1) *организационная* адаптация, предполагающая знакомство студентов с университетом, его структурой, изучение существующих

в вузе правил и стандартов и внесение соответствующих коррективов в свое организационное поведение;

2) *адаптация деятельности*, представляющая собой осознание студентами ответственности, своих прав и обязанностей, требований к различным видам деятельности;

3) *профессиональная адаптация*, связанная с пониманием основ профессиональной деятельности, мотивацией овладеть профессией, осознанием значимости будущей профессии;

4) *учебная адаптация*, которая предполагает приспособление иностранных студентов к особенностям организации учебного процесса в университете, к новым формам и методам обучения;

4) *социокультурная адаптация*, означающая включение обучающихся в иноязычную культурную среду, знакомство с национальными традициями и обычаями, специфическими чертами иноязычной культуры;

5) *психологическая адаптация*, которая заключается в привыкании к студентам своей академической группы, новым условиям межличностного и межгруппового взаимодействия, осознании своего места в системе новых общественных связей, выстраивании доброжелательных отношений со студентами, преподавателями, администрацией факультета и университета, учебно-вспомогательным и обслуживающим персоналом и т. д.;

6) *социально-бытовая адаптация*, включающая приспособление иностранных студентов к бытовым условиям, особенностям местной кухни, новому режиму дня, правилам проживания в общежитии и т. д.

Представленное деление адаптационного процесса на виды довольно условно. Оно в общих чертах определяет основные векторы адаптации иностранных студентов и, соответственно, направления деятельности, которые должны стать приоритетными для администраций университетов, где обучаются иностранные граждане.

Среди основных компонентов системы социализации, раскрывающих содержание данного процесса, выделим следующие:

– *когнитивный* компонент, связанный с активностью иностранных студентов в познании новой среды, в которую они попали, усвоением определенной суммы знаний, формированием социально значимых надпредметных умений;

– *ценностно-ориентационный* компонент, который заключается в освоении новой социальной роли студента, овладении



правилами и образцами поведения, характерными для принимающего социума, соотношении полученной информации с личным опытом;

– *коммуникативный* компонент, включающий практическое овладение неродным языком как средством общения, усвоение социокультурных стереотипов речевого общения;

– *деятельностный* компонент, который предполагает вовлечение студентов в активную деятельность, получение опыта применения полученных знаний и умений;

– *коррекционный* компонент, связанный с корректировкой адаптивной стратегии в соответствии с меняющимися условиями среды на разных уровнях (социальном, психическом, психологическом и др.).

Все эти компоненты тесно взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Существенное влияние на социализацию иностранных граждан в академической сфере оказывают различные внешние и внутренние факторы [4]. Среди значимых внешних факторов необходимо отметить социальные (инфраструктура города, в котором учатся студенты, наличие учреждений культуры, различных видов досуга, уровень и культура толерантности и т. д.), материально-бытовые (материально-финансовое состояние студентов, условия проживания в общежитии, организация питания и т. п.), культурные (нормы, правила поведения, традиции страны пребывания, степень сходства или различия между родной и принимающей культурами), учебные (специфика функционирования вуза, особенности организации учебного процесса, уровень преподавания, компетентность преподавателей, работающих с иностранцами, практическая направленность обучения, уровень внеаудиторной воспитательной работы).

К внутренним отнесем такие факторы, как индивидуальные характеристики адаптантов, их жизненный опыт, особенности национального менталитета, социокультурные и профессионально-познавательные установки личности, индивидуальная способность к обучению, уровень базовой подготовки, позволяющий эффективно усваивать материал учебной программы, уровень владения языком, достаточный для общения и получения образования, мотивация к преодолению коммуникативных преград.

Эти факторы необходимо учитывать при разработке модели социализации иностранных студентов, которая позволит снять барьеры (социальные, культурные, психологические, нравственные, религиозные и др.), преодолеть трудности, которые обучающиеся испытывают, особенно в первый год пребывания в новой стране.

Методический арсенал, использующийся в работе с иностранными студентами, содержит как традиционные, так и инновационные методики (тренинги, мастер-классы, тандем-обучение, «культурные ассимиляторы» и т. д.). Доказали свою эффективность и перспективность интерактивные технологии (кейсы, «круг идей», решение проблемных ситуаций), технологии проектного обучения (игровые, творческие, исследовательские и др. проекты), адаптивные и рефлексивные педагогические технологии. Их внедрение в образовательное пространство вуза делает процесс социализации студентов-иностранцев более качественным и результативным, позволяет им успешно адаптироваться к условиям новой образовательной среды.

Социальная адаптация иностранных студентов зависит и от региональной специфики. В этой связи важным представляется использовать не только возможности образовательной среды вуза, но и социокультурный потенциал региона. В решении этих задач исключительная роль принадлежит музейной педагогике. Музей является уникальной точкой синтеза культуры и образования. Учебная экскурсия в музей является «одной из наиболее методически эффективных форм работы, отражающих этнокультурный аспект обучения» [3, с. 127]. Ее использование создает условия для интеллектуального, эмоционального и творческого развития личности, привлечения иностранных студентов к украинской культуре, способствует их успешной социализации и адаптации в обществе.

Проведенный анализ позволил выявить организационно-педагогические условия, от которых зависит эффективность решения проблемы социальной адаптации иностранных студентов в вузе:

- разработка структурно-функциональной модели адаптации студентов-иностранцев к новой лингвокультурной и образовательной среде;
- внедрение в практику работы университета действенных способов преодоления адаптационных трудностей, которые возни-

кают у иностранных студентов на разных этапах профессиональной подготовки, и прежде всего на начальном этапе обучения;

- четкая координация работы различных подразделений вуза по регулированию адаптационных процессов;

- проведение комплекса мероприятий, направленных на обеспечение интеграции студентов-иностранцев в новый социокультурный контекст;

- создание условий, обеспечивающих активное включение иностранных студентов в процесс обучения и их приспособление к новой образовательной среде;

- индивидуализация процесса обучения, использование технологий лично ориентированного подхода;

- учет уровня владения иностранными студентами языком обучения, их национально-культурной специфики;

- создание благоприятного социально-психологического климата, формирование атмосферы взаимопонимания и сотрудничества, выстраивание таких способов взаимодействия, которые помогут студентам-иностранцам справиться с возросшей психологической и умственной нагрузкой;

- создание условий, обеспечивающих нормальный быт иностранных студентов, доступ к информационным ресурсам, необходимым для учебы и отдыха, организация разнообразных форм досуга и т. п.;

- систематический контроль за адаптационными процессами, происходящими в среде иностранных студентов, мониторинг результатов их социализации (проведение анкетирования, бесед, анализ документов и т. п.) с целью определения адаптационно-интегративных показателей, внесения необходимых коррективов в организацию данного процесса.

### **Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.**

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что социализация иностранных студентов является комплексным процессом, который заключается в усвоении ими социальных норм, ценностных ориентаций, правил культуросообразного поведения, овладении знаниями и навыками с целью интеграции в новую языковую, социокультурную и образовательную среду. Без целенаправленной

работы по адаптации студентов-иностранцев невозможно преодолеть трудности, возникающие у них на начальном этапе обучения.

Адаптация студентов-иностранцев происходит быстрее при соблюдении определенных организационно-педагогических условий. Успешной социализации иностранных студентов способствует проведение специальных мероприятий адаптивной направленности, использование разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности, ориентированных на интеграцию в социокультурный контекст, психолого-педагогическое сопровождение студентов-иностранцев, внедрение эффективных способов целенаправленного управления адаптационными процессами.

Дальнейшие научные изыскания в этой области могут касаться создания целостной концепции социализации иностранных студентов в образовательном пространстве вуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новейший философский словарь / В. А. Кондрашова и др. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 668 с.
2. Пахненко И. И., Телетова С. Г. Содержание вводно-ознакомительного этапа экскурсионной формы занятий со студентами-иностранцами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 58: зб. наукових праць / за науковою ред. проф. А. А. Зерницької. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. С. 126–131.
3. Сластенин В. А. и др. Педагогика. Москва: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
4. Соловцова И. А., Терещенко Т. М. Региональная модель профессиональной социализации иностранных студентов: общие характеристики. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2012. № 2. С. 265–271.
5. Филиппов Ю. В. Взаимосвязь этнической социализации и этнической педагогики. Нижний Новгород: ННГАСУ ГХИ, 2008. 242 с.
6. Харитонов М. Г. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 1998. 409 с.

**Телетова С. Г., Нарбекова Д. Особливості соціалізації іноземних студентів на початковому етапі навчання.**

*У статті розглядається сутність і структура соціалізації іноземних студентів, визначаються її мета, основні принципи та підходи, зміст даного процесу на початковому етапі навчання, описуються види адаптації студентів-іноземців, виявляються зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на адаптаційні процеси, аналізуються соціалізувальні можливості освітнього середовища ЗВО й регіону, організаційно-педагогічні умови, від яких залежить ефективність соціальної адаптації іноземних студентів.*

**Ключові слова:** соціалізація, адаптація, іноземні студенти, освітнє середовище, внутрішні та зовнішні чинники соціальної адаптації, організаційно-педагогічні умови соціалізації іноземних студентів.

***Teletova S. G., Narbekova D. Features of socialization of foreign students at the initial stage of learning.***

*The article considers the essence and structure of the socialization of foreign students, defines its goals, basic principles and approaches, the content of this process at the initial stage of training, describes the types of adaptation of foreign students, identifies external and internal factors that affect the adaptation processes, analyzes the socializing potential of the educational environment university and region, organizational and pedagogical conditions on which the effectiveness of social adaptation of foreign students depends.*

**Keywords:** *socialization, adaptation, foreign students, educational environment, internal and external factors of social adaptation, organizational and pedagogical conditions for the socialization of foreign students.*

**УДК 378.041-371.214.46:811.161.1**

**Телетова С. Г.,**

кандидат филологических наук, доцент,  
Сумской государственный педагогический  
университет имени А. С. Макаренко

**К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ЭМОТИВНОСТИ  
И ОЦЕНОЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ ЯЗЫКОВОГО ЗНАКА**

*В статье рассматривается проблема соотношения рационального и эмоционального в языке, корреляции эмоционального и оценочного компонентов в семантической структуре слова, определяются сущностные свойства эмотивности и оценочности как семантических компонентов лексической единицы, анализируются различные подходы к интерпретации данных языковых категорий в современной лингвистике, описываются разные точки зрения на характер их связи и взаимодействия в структуре языкового знака.*

**Ключевые слова:** *эмотиология, эмоции, эмотивность, эмоциональность, эмотивное значение, оценочность, экспрессивность, семантическая структура слова, коннотативный компонент значения.*

**Постановка проблемы.** В последнее время многие лингвистические проблемы рассматриваются через призму утвердившейся в современном языкознании антропоцентрической парадигмы. Не является исключением и давно дискутируемая проблема соотношения объективного и субъективного факторов в языке. В лингвистической литературе понятия «объективное» и «субъективное» обычно противопоставляются как «рациональное» и «эмоциональное». Язык, как известно, призван выражать не только мысли человека, но и его чувства, переживания, ощущения, эмоциональные состояния. «Анализ соотношения интеллектуальной (номинативной),

рациональной) и аффективной сфер языка, обнаруживающих различный характер заданности коммуникативных свойств, определение составляющих аффективной сферы» выдвигается сегодня на одно из центральных мест в языкознании [9, с. 79].

В лингвистике проблема соотношения рационального и эмоционального рассматривается прежде всего «в рамках теории эмотивности и проецируется в ней на взаимосвязь эмоционального и оценочного компонента в семантике слова и шире – на соотношение эмоции и оценки в языке» [8, с. 173]. Сфера эмотивных оценок человека изучается новой отраслью языкознания – эмотиологией, являющейся сегодня одним из наиболее активно развивающихся направлений в науке о языке. Актуальной задачей эмотиологии остается исследование функционально-семантического поля эмоций, описание способов манифестации эмотивных смыслов языковых единиц, определение статуса эмотивного компонента в семной структуре слова. Трактовка эмотивного значения, как отмечает Л. Г. Бабенко, тесно связана с пониманием категории эмотивности [1, с. 15–16]. В связи с этим важным представляется изучение сущности данной категории, имеющей дискуссионный характер, определение ее места в ряду близких понятий, анализ характера соотносительности с другими коннотатами, такими как экспрессивность, оценочность, образность, выявление «точек соприкосновения» между ними.

**Анализ актуальных исследований.** Проблемы эмотивности языка и речи являются предметом пристального внимания лингвистов. Исследования в области эмотивистики связаны с выявлением способов и средств выражения эмоций в речи (Л. Г. Бабенко, М. А. Буряков, Л. Ю. Буянова, Т. В. Матвеева, Ю. П. Нечай, М. С. Ротова и др.), анализом разных групп эмотивной лексики (Г. Л. Другова, Н. В. Ермакова, И. И. Квасюк, Н. И. Шапилова и др.), определением роли эмоций в семантической структуре слова (В. С. Лысенко, И. А. Стернин и др.). Теоретическое обоснование категории эмотивности, основательный анализ ее отдельных аспектов содержится в трудах таких ученых, как Е. М. Галкина-Федорук, В. Н. Гридин, В. И. Шаховский и др.

Исследование эмотивной лексики традиционно осуществляется с учетом других семантических категорий, в частности категории

оценочности. Система оценочных значений, структура и сущность оценочности эмотивной лексики, функциональные особенности оценочных высказываний рассматриваются в фундаментальных работах Н. Д. Арутюновой, Е. М. Вольф, Е. С. Кубряковой, Т. В. Маркеловой, Т. В. Романовой, Л. А. Сергеевой, В. Н. Телии. Внимание лингвистов к проблеме сопряжения эмоций и оценки определило стремление к разграничению в семантических и стилистических исследованиях категорий эмотивности и оценочности. И хотя некоторые спорные вопросы, связанные с данной проблемой, уже решены, она до сих пор не нашла полного и адекватного отражения в лингвистической литературе. Дискуссионные моменты, в частности, касаются понимания природы эмотивности, определения ее сущностных свойств, соотношенности с экспрессивным, оценочным и другими компонентами лексического значения, модальностью и прагматикой. Все это связано с недостаточной разработанностью проблемы соотношения рационального и чувственного в языке в целом и в семантике различных классов слов в частности.

**Цель** статьи состоит в описании различных подходов к интерпретации категорий эмотивности и оценочности, анализе соотношения эмоционального и оценочного компонента в семантической структуре слова.

**Изложение основного материала.** Понятие эмотивности не имеет общепринятой, четкой дефиниции. Не определен и статус данной языковой категории, что представляет серьезную проблему для современной теоретической лингвистики. Исследователи, выясняя сущность эмотивности как языковой категории, характеризуют ее как: 1) семантическое свойство, присущее языковому знаку; 2) функцию языковых единиц; 3) компонент коннотативного значения; 4) речеведческое понятие. Такое разнообразие в интерпретации данной категории связано с различными подходами к ее изучению. При описании эмотивности как семантической категории многие лингвисты акцентируют внимание на ее номинативном аспекте. Другие ученые более важным считают функциональный подход, заключающийся в анализе разноуровневых языковых и речевых средств выражения эмотивности [4, с. 85]. В настоящее время доминирующим в науке

является семасиологический подход, согласно которому эмотивность рассматривается как элемент коннотативного значения слова, выражающий эмоции и чувства говорящего. В коннотации выделяются разные компоненты (эмоциональный, оценочный, параметрический (интенсивность), стилевой, культурный, образный), каждый из которых в конкретном слове может быть единственным, а может сочетаться с другими [6, с. 155–156]. Довольно часто эмотивность сопровождается оценочностью. Т. В. Романова подчеркивает, что «эмоциональность, будучи по природе антропоцентрической, должна соприкасаться с оценочностью, которая не мыслима вне субъекта оценки» [7, с. 73].

Эмотивность и оценочность, безусловно, являются взаимосвязанными категориями. Однако по вопросу о характере этой связи среди ученых нет единого мнения. В научной литературе представлены разные точки зрения – от признания неразсторжимого единства этих категорий до их принципиального разведения, четкой дифференциации.

О тесной спаянности эмотивности и оценочности говорит, например, Н. А. Лукьянова: «Оценочность, представленная как соотношенность слова с оценкой, и эмоциональность, связываемая с эмоциями, чувствами, не составляют двух разных компонентов значения, они едины, как неразрывны оценка и эмоция на внеязыковом уровне» [5, с. 12].

Аналогичную точку зрения высказал и В. И. Шаховский. В работе «Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка» он утверждает, что эмотивность как результат выражения чувств, эмоций, переживаний говорящего всегда оценочна. Более того, эмоция, по мнению автора, может появиться только при наличии оценивающего мотива [11]. При таком подходе категория оценочности трактуется широко, исходя из того, что любое высказанное слово или фраза модальны, а модальность по природе своей субъективна, оценочна.

Н. А. Кобрина также полагает, что в эмотивности и оценочности есть много общего «в плане соотносимости номинации с концептуальной сферой; здесь проявляется большая роль психологического компонента, который предопределяет очень



большую степень модификации вербальной реализации сравнительно с исходным концептом» [3].

От приведенных выше несколько отличается позиция Е. М. Вольф. Характеризуя эмотивность как чувственную оценку объекта внеязыковой действительности, исследователь обращает внимание на то, что данные категории не тождественны содержательно. По ее мнению, они находятся в отношениях части и целого [2].

Сторонники противоположной точки зрения (З. С. Азнаурова, И. В. Арнольд, И. И. Квасюк, И. А. Солодилова, И. В. Шепеля и др.) считают эмотивность и оценочность принципиально разными явлениями. «Оценки и эмоции представляют собой различные ментальные пространства, имеющие обширное поле пересечения характеристик, но отличающиеся по своим онтологическим параметрам» [8, с. 174]. Аргументом в пользу такого утверждения может служить тот факт, что оценочность свойственна не всем классам эмотивной лексики [1, с. 10]. Так, аффективы, передающие эмоциональное состояние автора речи, выражают эмоции, но не содержат оценки. К данному типу эмотивов относятся, например, междометия и междометные слова, эмотивное значение которых равно их лексическому значению (*ого, ох, ах, охо-хо*). Подобные слова ничего не оценивают, а только выражают чувства, эмоции.

Долгое время не признавалось наличие оценочного компонента в семантической структуре и у слов, предметно-логическое значение которых составляют понятия об эмоциях (*ненависть, радость, боязнь, беспокоиться, горевать, ругать* и т. п.). Эмотивы-номинативы не выражают непосредственно эмоции, а только называют их. Правда, в последние годы многие лингвисты склоняются к мнению, что и лексика эмоций включает в свое значение оценочный компонент. Но в этом случае оценку можно охарактеризовать не как эмоциональную, а как интеллектуальную, логическую.

С другой стороны, оценочный компонент значения тоже может выделяться в семантической структуре слова как самостоятельный, не осложненный выражением эмоционального отношения. Такая ситуация характерна, например, для слов, значение которых связано с известным по опыту оценочным результатом, например: *вознаграждение* – награда за хороший труд; *двойка* – неудовлетворительная, т. е. плохая оценка, *достижение* – положительный

результат каких-либо усилий, успех; *драма* – тяжелое событие, переживание, причиняющее нравственные страдания, и т. д. Подобные слова не относятся к эмотивной лексике, но обладают оценочной модальностью.

Однако чаще оценка все же сопровождается выражением эмоций автора речи, например: *тряпка* – так пренебрежительно отзываются о бесхарактерном, слабовольном человеке; *золотце* – ласковое обращение к любимому, дорогому человеку; *шпик* – выражение презрительного отношения к сыщику, шпиону, тайному агенту; *толковый* – имеет положительную коннотацию (так говорят о дельном, разумном, рассудительном человеке) и т. д.

Н. А. Лукьянова подчеркивает, что «положительная оценка может быть передана только через положительную эмоцию – одобрение, похвалу, ласку, восторг, восхищение; отрицательная – через отрицательную эмоцию – неодобрение, неприятие, осуждение, досаду, раздражение, пренебрежение, презрение. Оценка как бы «впитывает» в себя соответствующую эмоцию, а параметры эмоции и оценки совпадают: «приятное» – «хорошо», «неприятное» – «плохо» [5, с. 12]. Автор обращает внимание на то, что в словарях стилистические пометы *одобр.*, *бран.*, *ирон.*, *ласк.*, *неодобрит.*, *презр.*, *шутл.*, *пренебр.*, *уничижит.* и др. фиксируют и эмотивное, и оценочное содержание лексической единицы. Это позволяет говорить об эмоционально-оценочном компоненте значения.

Таким образом, в лингвистике выделяют два типа оценки – рациональную (интеллектуальную, логическую) и эмоциональную (эмотивную, психологическую, аффективную). Анализ их когнитивной структуры позволил исследователям сделать вывод «о тесной связи интеллектуальных и эмоциональных процессов человеческой деятельности» [7, с. 71].

Заметим, что и эмотивность, и оценочность могут быть закреплены в семантике слова, а могут появляться в определенном контексте. Характер коннотации слов может видоизменяться в зависимости от особенностей их употребления. Так, например, зоолексемы (*слон*, *медведь*, *лиса*, *баран*, *попугай*), нейтральные, эмоционально бессодержательные в основном значении, приобретают в несвободном употреблении дополнительное эмоционально-оценочное содержание, например: *тюлень* –

шутливое, неодобрительное обозначение неуклюжего, неповоротливого человека; *осел* – в значении «тупой упрямец» слово получает эмоционально отрицательную окраску и переходит в разряд бранных. Следовательно, даже те лексические единицы, которые изначально не передают эмоционального отношения и лишены оценочности, могут выражать эмотивную оценку, если они употребляются в необычном значении в новой функции, что определенным образом свидетельствует в пользу гипотезы о потенциальной эмотивности практически любого слова.

Нужно подчеркнуть, что резких граней между разными компонентами лексического значения обычно не наблюдается. Они постоянно взаимодействуют, образуя области пересечения. Таким образом, разграничивая эмоциональный и оценочный компоненты значения, тем не менее, нельзя рассматривать эти категории в отрыве друг от друга.

#### **Выводы и перспективы дальнейших научных исследований.**

Подводя итог, можно сделать вывод, что эмотивность и оценочность – тесно взаимосвязанные, но не тождественные категории. Разграничение эмоционального и рационального в языке и речи является довольно сложной проблемой, поскольку данные категории не имеют в современной лингвистике единой квалификации. Взгляды лингвистов на природу эмотивности и оценочности неоднозначны, противоречивы и детерминированы прежде всего избранной системой координат, в которой ведется исследование. Такая пестрая картина лингвистической интерпретации эмотивов объясняется сложностью и многогранностью самого объекта изучения – эмоциональной оценки как компонента семантического содержания лексических единиц. Дальнейшее осмысление категорий эмотивности и оценочности будет способствовать формированию единого подхода к их разграничению, позволит в перспективе уточнить сущностные свойства оценочности эмотивной лексики, подробно описать способы и языковые средства передачи эмоции и оценки в тексте.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск, 1989. 184 с.
2. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва, 2020. 278 с.

3. Кобринна О. А. Модусные категории как способы выражения субъективного отношения человека к высказыванию. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2006. № 2. С. 90–100.
4. Коростова С. В. Эмотивность как функционально-семантическая категория: к вопросу о терминологии. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2009. № 109. С. 85–93.
5. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления: проблемы семантики. Новосибирск: Наука, 1986. 227 с.
6. Матвеева Т. В. Полный словарь лингвистических терминов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 562 с.
7. Романова Т. В. Взаимосвязь категорий модальность – оценочность – эмоциональность в текстовой репрезентации (по материалам современной исповедальной прозы). *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2006. № 3. С. 71–77.
8. Солодилова И.А., Шепеля И.В. Оценочность и эмотивность в семантике слова. *Вестник ОГУ*. 2015. № 11 (186). С. 172–178.
9. Телетова С. Г. К вопросу о разграничении экспрессивного и эмоционального в языке. *Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін*: зб. статей. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. С. 79–86.
10. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Москва, 2019. 206 с.

***Телетова С. Г. До питання про розмежування емотивності й оцінності у структурі мовного знака.***

*У статті розглядається проблема співвідношення раціонального й емоційного в мові, кореляції емоційного й оцінного компонентів у семантичній структурі слова, визначаються сутнісні властивості емотивності й оцінності як семантичних компонентів лексичної одиниці, аналізуються різні підходи до інтерпретації даних мовних категорій у сучасній лінгвістиці, описуються різні погляди на характер їх зв'язку та взаємодії в структурі мовного знака.*

***Ключові слова:*** емотиологія, емоції, емотивність, емоційність, емотивне значення, оцінність, експресивність, семантична структура слова, конотативний компонент значення.

***Teletova S. G. To the question about distinction of emotivity and evaluativeness in the structure of a language sign.***

*The article considers the problem of the ratio of the rational and emotional in the language, the correlation of the emotional and evaluative components in the semantic structure of the word, determines the essential properties of emotiveness and evaluativeness as semantic components of the lexical unit, analyzes various approaches to the interpretation of these linguistic categories in modern linguistics, describes different points of view on the character their connections and interactions in the structure of a language sign.*

***Key words:*** emotiology, emotions, emotiveness, emotionality, emotive meaning, evaluativeness, valuation, expressiveness, semantic word structure, connotative component of meaning.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

*В статье освещена проблема активизации учебного процесса за счет усиления лингвострановедческой составляющей. По наличию лингвострановедческой информации, характеру ее систематизации и связи с другими материалами сопоставлены современные учебники, используемые в практике преподавания русского языка как иностранного в Италии. Приведены лингвострановедческие темы, рекомендованы приемы их отбора и формы работы с ними.*

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, методика преподавания русского языка как иностранного, лингвострановедение, коммуникативная компетентность.

**Постановка проблемы.** В современной методике преподавания русского языка как иностранного к традиционно выделяемым четырем основным аспектам – фонетическому, грамматическому, лексическому и стилистическому тесно примыкает лингвострановедческий. В последнее время наблюдается актуализация этой составляющей, которая оказывает непосредственное влияние на формирование коммуникативной компетентности и является важным мотивирующим фактором, благодаря чему язык воспринимается не только как цель, но и как средство обучения. Вследствие этого возникает необходимость в тщательном отборе лингвострановедческой информации, ее систематизации и оптимальном сочетании с другим материалом (лексическим, грамматическим и т. д.), что позволяет достичь желаемого результата.

**Анализ актуальных исследований.** Изучением лингвострановедения применительно к методике преподавания РКИ занимались Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров [1; 2], Т. И. Капитонова, И. П. Лысакова, Л. В. Московкин [6], Г. Д. Томахин [4], А. Н. Щукин [8], В. П. Фурманова [5] и другие ученые.

Процесс овладения новым языком подразумевает опору на другой – базовый – язык, причем оба они пребывают в гармоничной связи, что в свою очередь способствует налаживанию взаимодействия самобытных национальных культур. Их пары, образуемые в процессе коммуникации, создают неповторимое

единство, складывающееся из совокупности совпадающих (интернациональных) и отличающихся (национальных) единиц. Изучению этого немаловажного вопроса, в частности, посвящены уже ставшие классическими работы Л. В. Московкина и А. Н. Щукина [6; 8]. Несовпадение вызывает непонимание, препятствующее усвоению материала. И наоборот, умелое использование в процессе обучения совпадающих и отличающихся единиц подкрепляет мотивацию обучения и обеспечивает его высокие результаты. Следовательно, возникает необходимость в реализации весомого потенциала, а значит и систематизации, лингвострановедческого материала, не охваченного другими направлениями учебной деятельности. Его выделение связано с содержательными отличиями от них и внутренней однородностью.

Лингвострановедческий учебный материал содержит особую информацию, которая выражается с помощью языка, но несет в себе экстралингвистическую национально-культурную семантику [6, с. 290]. Его отбор осуществляется путем выявления единиц – носителей этой семантики. Таким образом, информация проходит через несколько фильтров, одним из которых является культурная значимость. Помимо этого, учитывается сложность (соответствие уровню аудитории, прежде всего общеязыковому) и логическая последовательность материала [6, с. 294].

Л. В. Московкин и А. Н. Щукин выделяют следующие приемы изложения лингвострановедческого материала:

- изучение лексического фона;
- использование зрительно-вербального ряда;
- выявление проективного страноведческого содержания художественного текста;
- системное и комплексное комментирование и т. д. [6].

Итак, лингвострановедение является самостоятельной составляющей преподавания иностранных языков. На практике оно присутствовало всегда, но не выделялось в самостоятельную категорию.

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в методике преподавания иностранных языков также выделяют лингвострановедение как пятый аспект [2, с. 41–44], основной целью которого является обеспечение коммуникативности обучения и в котором «для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидакти-

чески реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [2, с. 37].

Г. Д. Томахин указывает, что одним из объектов, изучаемых лингвострановедением, являются реалии страны, язык которой изучается. Под ними ученый понимает «реальные факты, касающиеся быта, культуры, истории изучаемой страны, ее героев, традиций и обычаев. Это и предмет (явление культуры), и слово, его обозначающее (явление языка)» [4, с. 20–27].

В. П. Фурманова в практическом преподавании иностранных языков главную роль отводит сопоставительному лингвострановедению, направленному на приобретение «межкультурной компетенции» [5]. Она считает, что при формировании фоновых знаний необходимо учитывать культурные особенности родной страны ученика, которые влияют на отбор коммуникативно значимого учебного материала [5].

А. С. Мамонтов выделяет следующие критерии отбора страноведчески значимого материала:

- страноведческая ценность – культурно-историческая ценность единицы языка эквивалентна значимости в процессе обучения;
- коммуникативная ценность – материал должен одновременно способствовать коммуникации и знакомить с образом жизни того или иного народа;
- защищенность от стереотипов – материал должен отражать общенациональные особенности, а не исключения из правил;
- типичность – материал не должен освещать экстремальные ситуации [3].

Таким образом, привнесение в методику преподавания иностранных языков вопросов из языковой и культурной сферы способствовало актуализации социолингвистической проблематики. Изучению этого аспекта методики преподавания РКИ посвящены совместные работы Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова [1; 2].

**Цель статьи** состоит в определении принципов отбора лингвострановедческого материала, его систематизации, сочетания с другими составляющими и формами работы в процессе преподавания русского языка как иностранного.

**Изложение основного материала.** В последнее время в разных странах издается немало учебных пособий по РКИ. Рассмотрим наиболее популярные из них в аспекте лингвострановедения.

Часть пособий имеет исключительно грамматическую направленность, как, например, учебники С. А. Хаврониной и А. И. Широченской «Русский язык в упражнениях», N. Nikitina и E. F. Piredda «Grammatica d'uso della lingua russa»; в других шире представлен лексико-грамматический материал («Russo corso complete» L. K. Bosi, «Все так!» D. Bonciani и R. Romagnoli и др.). В лексических материалах этих пособий можно найти вкрапления лингвострановедческой информации, но в ограниченном объеме и несистематизированном виде, чего явно не достаточно для формирования представлений студентов о социокультурной жизни страны, язык которой изучается, для удовлетворения интересов адресата и подкрепления позитивной мотивации учения. Весь спектр лингвострановедческих материалов, необходимых для овладения русским языком как иностранным, по-разному представлен в учебниках коммуникативной направленности: «Поехали!» Станислава и Аллы Чернышовых [7], «Давайте!» D. Magnati и F. Legittimo [9] (наиболее широко – в последнем).

Рассмотрим некоторые темы, предлагаемые для изучения. Так, в учебнике «Поехали!» тема «Знакомство» содержит автобиографии действующего президента и рядовых россиян [7]. В лексическую тему «Профессии» также включены фрагменты автобиографий представителей типичных профессий. Грамматическая тема «Возвратные глаголы» и лексическая тема «Мой рабочий день» связаны с описанием различных ситуаций из жизни обычных горожан. Благодаря этому студенты получают возможность ближе познакомиться с бытом и мировосприятием носителей изучаемого языка в сопоставлении с хорошо знакомыми реалиями Италии.

Лексическая тема «Свободное время» базируется на страноведческом материале, описывающем виды отдыха и традиции страны, язык которой изучается. Также учебник содержит географическо-исторические сведения, на основе которых предлагается изучать географические названия, тему «Путешествия» и грамматическую тему «Глаголы движения». Лексическая, грамматическая и страноведческая составляющие так же



гармонично сочетаются в темах «Покупки» и «Продукты питания», где речь идет о традиционных блюдах национальной кухни. В то же время в учебнике «Поехали!» приведены некоторые частные случаи, которые могут быть восприняты как типичные и вследствие этого – исказить представление иностранцев о стране. В этом случае, по нашему мнению, задача преподавателя состоит в том, чтобы деликатно провести границу между типичным и частным.

В отличие от вышеупомянутого пособия, учебники, изданные в Италии, акцентируют внимание на общеизвестных и интересующих иностранных студентов фактах. Например, в конце каждой главы учебника «Давайте!» под рубрикой «Наша культура» представлены такие лингвострановедческие материалы:

- «Знаешь ли ты культуру и историю страны изучаемого языка?»;

- «Екатерина, Катя, Катюша, Катенька...» – для ознакомления и закрепления грамматического материала с использованием страноведческого;

- «Страна сегодня» – для закрепления лексического материала на примере социально-географического и т. д. [9].

В этом учебнике, как и в других, затронуты наиболее интересные для иностранных студентов лингвострановедческие темы: национальная кухня, отдых и свободное время, система образования, спорт, выдающиеся личности, крупнейшие города, искусство, праздники, традиции и т. д. В книге уместно сочетается грамматическая, лингвистическая и страноведческая информация. Например, лексическая тема «Внешность», в которой речь идет о многонациональном населении страны, предусматривает усвоение способов образования форм имен прилагательных и существительных.

Опыт практической работы с иностранными студентами свидетельствует, что не все существующие учебники удовлетворяют возрастающий интерес к культуре и истории страны, язык которой изучается. В то же время отсутствие страноведческого материала делает процесс обучения сухим и снижает мотивацию познавательной деятельности. Необходимо помнить, что именно интерес к культуре и истории страны побуждает студентов изучать язык, на котором в ней говорят. С другой стороны, ограниченное количество часов на изучение

языка вынуждает сочетать разные виды материала с целью экономии времени и оживления учебного процесса за счет занимательных сведений лингвострановедческого характера.

Особую актуальность использование лингвострановедческой составляющей приобретает в условиях преподавания РКИ за рубежом. Студенты, лишённые непосредственного общения с носителями языка и культуры, ощущают острую нехватку информации и желание восполнить пробелы в знаниях. К сожалению, имеющиеся учебные пособия не всегда позволяют в полной мере решить эту задачу. Таким образом, возникает необходимость самостоятельного подбора материала.

Целесообразным представляется практикуемое нами разделение лингвострановедческого материала на три группы:

- географические сведения;
- исторические данные;
- социокультурная информация.

Приведем предпочтительные темы:

- географические: географическое положение, особенности рельефа и климата, растительный и животный мир;
- исторические: выдающиеся исторические деятели, знаменательные исторические эпохи, этапные исторические события;
- социокультурные: крупнейшие города, праздники, традиции, национальная кухня, популярные туристические маршруты, искусство.

К ведущим факторам, влияющим на отбор материала, относятся:

- цели курса;
- количество часов, отведенных на него;
- возраст и интересы студентов;
- характерные особенности страны, язык которой изучается.

При освещении лингвострановедческого материала необходимо придерживаться основных рекомендаций, способствующих его усвоению:

1. Широкое применение наглядности (наибольшей популярностью у студентов пользуются презентации и виртуальные экскурсии), которую можно использовать на всех этапах обучения:

- на этапе ознакомления с новым материалом для стимулирования мотивации;

– при закреплении в процессе коммуникации (формирование коммуникативной компетентности в процессе индивидуальной и групповой работы);

– на заключительном этапе для проверки знаний (студенты могут создавать собственные презентации, эссе, виртуальные экскурсии и т. д.).

Все перечисленное, по нашим наблюдениям, вызывая живой интерес к стране, стимулирует активное изучение и использование языка, на котором в ней говорят, а также имеет большое практическое значение для формирования умений и навыков. Кроме того, этот вид деятельности способствует развитию творческих способностей студентов. Например, ознакомив с наиболее популярными туристическими маршрутами, мы предлагаем создать собственный с иллюстрациями. Такой вид работы, кроме всего прочего, имеет большое значение для профессиональной ориентации студентов.

2. Объем лингвострановедческого материала должен быть оптимальным, поскольку категорически не рекомендуется перегружать студентов лишней информацией, что в конечном итоге может привести к снижению, а затем и потере интереса.

3. Лингвострановедческий материал должен соответствовать возрасту и уровню языковой подготовки студентов.

4. Лингвострановедческий материал должен быть сопряжен с изучаемыми лексическими и грамматическими темами.

Лингвострановедческая информация является благодатной почвой для всех видов деятельности: аудирования, письма, чтения, говорения. С ней гармонично сочетаются стандартные виды упражнений: предтекстовые и послетекстовые задания, заполнение пробелов, соединение частей предложений, составление плана и др. Высокой продуктивностью отличаются задания коммуникативной направленности, например, такие: «Прочитай текст «Северная столица», убеди друга посетить этот город, рассказав о его достопримечательностях», «Познакомившись с особенностями национальной кухни, составь меню для праздника» и т. п. Большой популярностью пользуется задание «Блогер», суть которого состоит в том, что нужно снять видеоролик о приготовлении блюда национальной кухни, сопроводив его аудиообъяснением.

Изложенные выше соображения основываются на личном опыте преподавания РКИ студентам филологического факультета Государственного университета и Лингвистического лицея, а также ученикам русской школы и интернациональной интернет-школы для русскоговорящих билингвов (Парма, Италия).

**Выводы.** Современная методика преподавания РКИ уделяет большое внимание лингвострановедческой составляющей, успешная реализация которой зависит от системного подхода и грамотного отбора страноведческого материала. При учете этих аспектов в процессе обучения язык становится не только целью, но и средством приобретения ключевых компетентностей, прежде всего коммуникативной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Изд-во МГУ, 1973. 235 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: метод. руководство. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Рус. яз., 1990. 246 с. (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).
3. Мамонтов А. С. Лингвокультурология в аспекте обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации. *Russian Language Studies*. 2017. № 2 (17). С. 143–156.
4. Томахин Г. Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово. *Иностранные языки в школе. Приложение к журналу «Методическая мозаика»*. 2007. № 8. С. 19а–28а.
5. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. гос. ун-та, 1993. 122, [1] с.
6. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного. Методы. Приемы. Результаты / сост. Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. 552 с.
7. Чернышов С. И., Чернышова А. В. Поехали! Русский язык для взрослых: базовый курс. Т. 1. 6-е изд. Санкт-Петербург: Златоуст, 2017. 168 с.
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Филоматис, 2006. 480 с. (Библиотека преподавателя и студента).
9. Magnati D., Legittimo F. Давайте! Comunicare in russo 1. Corso di lingua e cultura russa. Milano: Hoepli, 2021. 359 с.

**Тригубчак О. В. Набуття лінгвокраїнознавчих знань у процесі вивчення російської мови як іноземної.**

*У статті висвітлено проблему активізації навчального процесу завдяки підсилению лінгвокраїнознавчого складника. З огляду на наявність лінгвокраїнознавчої інформації, характер її систематизації та зв'язку з іншими матеріалами зіставлено сучасні підручники, використовувані у практиці викладання російської мови як іноземної в Італії. На підставі власного досвіду*

роботи в цій галузі наведено лінгвокраїнознавчі теми, рекомендовано прийоми їх добору та форми роботи з ними.

**Ключові слова:** російська мова як іноземна, методика викладання російської мови як іноземної, лінгвокраїнознавство, комунікативна компетентність.

***Tryhubchak O. Acquisition of linguistic country study knowledge in learning Russian as a foreign language.***

*The article highlights the problem of intensification of the educational process due to strengthening of the linguistic country study component. Taking into account the availability of linguistic country study information, the nature of its systematization and connection with other materials, there were compared modern textbooks, used in the practice of teaching Russian as a foreign language in Italy. Based on the author's own experience in this field, the linguistic country study topics are given, the methods of their selection and forms of work with them are recommended.*

**Key words:** Russian as a foreign language, methods of teaching Russian as a foreign language, linguistic country study, communicative competence.

**УДК 82.09**

**Хаитмырадов А.,**

магістрант,

Сумской государственной педагогический  
университет имени А. С. Макаренко

**ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ  
КАТЕГОРИЙ В ГОТИЧЕСКИХ НОВЕЛЛАХ Э. А. ПО**

*В статье рассмотрены особенности готической литературы и вклад американского писателя-романика в ее развитие, очерчены основные художественные и эстетические категории, воплощенные в новеллистике писателя. Особое внимание уделено анализу готических новелл Э. По, специфике их художественной структуры, образной системы и способа повествования.*

**Ключевые слова:** литература США, романтизм, Эдгар По, готика, готическая эстетика, готический роман, новелла.

**Постановка проблемы.** Творчество Эдгара По – одно из самых сложных явлений в мировой литературе, даже сейчас не осознанное до конца, несмотря на большое количество исследований. Кроме этого, в исследованиях, посвященных Э. По, очень мало уделяется внимания связи его «страшных», или готических, новелл с предыдущей традицией готической литературы, ее художественными особенностями и эстетикой.

**Анализ актуальных исследований.** Готическая литература и ее эстетика благодаря своей популярности активно исследовались и продолжают исследоваться в зарубежном литературоведении. Среди наиболее важных следует отметить труды Э. Бёрка «Философское исследование о происхождении наших идей

возвышенного и прекрасного» (1757), Ю. Прайса «О сравнении с возвышенным и красотой» (1794 – 1798), Э. Биркхед «История ужаса: Исследование готического романа» (1921), Г. Лавкрафта «Сверхъестественный ужас в литературе» (1927), М. Саммерса «Потусторонний омнибус» (1931) и «Готический поиск» (1938), Д. Вармы «Готическое пламя» (1957). В российском литературоведении готической эстетики в контексте предромантизма касались труды М. Бахтина «Формы времени и хронотопа в романе» (1975) и В. Жирмунского «Английский предромантизм» (1981). Среди более современных исследований зарубежной готической литературы следует упомянуть статьи С. Логинова «Какой ужас!» (2000), Б. Невского «Современная готическая литература» (2004), М. Парфенова «Из истории литературы ужасов» (2005),

**Целью исследования** является анализ эстетики готической литературы, ее художественно-жанровых особенностей и их воплощения в готической новеллистике Э. А. По.

**Изложение основного материала.** Готическая литература возникла в Великобритании в русле всеобщего культурного явления предромантизма. Ее характерной чертой стало изображение сверхъестественных ужасов, таинственных приключений, фантастики и мистики, которая была призвана вызывать у читателя чувство ужаса. Соответственно произошло и изменение значения самого термина «готический», который первоначально связывался исключительно со средневековой эпохой и ее культурой, а с середины XVIII века стал наполняться новым смыслом, связанным с эстетикой готической литературы. К эстетическим категориям, которые были отнесены к понятию готического, принадлежали категории возвышенного, романтического, живописного, ужасного, безобразного и оригинального.

К 1820-м годам готический роман в Англии исчерпал свои внутренние возможности и перешел в разряд массовой литературы. Эдгар По стал тем писателем, который обновил готическую эстетику, осовременил ее, выведя на качественно новый уровень категорию ужасающего в литературе. Не порывая полностью с традициями и канонами жанра готики, Э. По создал на их основе новый тип новеллы, который дал начало «литературе ужасов». Ю. Ковалев в монографии, посвященной творчеству Э. По, так описывает этот период: «Американские имитаторы пытались

достичь ужасающего эффекта количественным путем, накапливая «жуткие тайны», преступления, кровавые сцены и т. п. Нужен был гений, способный обобщить накопленный опыт, придать новому жанру завершенность и создать его теорию. Он явился в лице Эдгара По» [2, с. 165].

Наиболее яркими его произведениями, которые относятся к готической прозе, являются рассказы «Рукопись, найденная в бутылке», «Низвержение в Мальстрем», «Элеонора», «Сердце-обличитель», «Береника», «Морелла», «Лигейя», «Черный кот», «В смерти – жизнь», «Король Чума», «Маска Красной смерти», «Колодец и маятник», «Метценгерштейн», «Падение дома Ашероу». В них в полной мере воплотились эстетические идеи готической литературы, которые Э. По обогатил своим внутренним опытом и талантом.

Г. Лавкрафт в эссе «Сверхъестественный ужас в литературе» определил особенности готической прозы Э. По: «Призраки По обрели убедительную злобность, которой не было у их предшественников, и установили новый стандарт в истории литературного ужаса» [3, с. 401]. Свою попытку разгадать фантастический мир прозы Э. По предпринял и Ф. М. Достоевский, который писал: «В Эдгаре По есть именно одна черта, которая отличает его категорически от всех других писателей и составляет резкую его особенность: это сила воображения» [1, с. 88].

Герои Э. По не просто наблюдатели событий и явлений, они втянуты в водоворот событий, которые несут угрозу их жизни. Герой новеллы «Рукопись, найденная в бутылке» находит в себе силы противостоять опасности в отличие от тех, кому отказало мужество. В новелле «Колодец и маятник» герой оказался заключенным в совершенно темной комнате, полной смертельных ловушек, но его самообладание, наравне с везением, трижды спасли ему жизнь: «Мысль сложилась до конца, слабая, едва ли здравая, едва ли ясная, но она сложилась. Отчаяние придало мне сил, и я тотчас взялся за ее осуществление» [4, с. 178]. В этой новелле Э. По создает чрезвычайно выразительное изображение состояния сознания человека в смертельной опасности, когда он наблюдает неумолимый ход маятника смерти.

Героям Э. По свойственно стремление к познанию, иногда даже ценой собственной жизни. Так, герой новеллы «Рукопись, найденная в бутылке» перед смертью пишет: «Страстное желание проникнуть в тайны этого ужасного края превосходит даже мое отчаяние

и способно примирить меня с самым страшным концом. Мы, несомненно, быстро приближаемся к какому-то ошеломляющему открытию, к разгадке какой-то тайны, которой мы ни с кем не сможем поделиться, поскольку заплатим за нее своей жизнью» [4 с.182].

Еще одной особенностью творчества Э. По является исключительность ситуаций, в которые попадают герои, и самих героев, а также их характеров. Еще большей исключительностью в произведениях Э. По наделены женские образы. Это четко прослеживается в его новелах «Береника», «Морелла», «Лигейя», «В смерти – жизнь», «Овальный портрет», «Падение дома Ашеро́в».

Одним из ведущих мотивов творчества Э. По является смерть любимой женщины. Это связано как с обстоятельствами жизни самого писателя (он потерял мать, мачеху, ставшую ему второй матерью, умерла его юношеская любовь Джейн Стенард и, наконец, кузина и жена Вирджиния), так и с его собственной теорией, которую писатель излагает в эссе «Философия творчества». Женщины в новеллах Э. По слишком прекрасны, чтобы жить.

Ужасное в новеллах «Король Чума» и «Маска Красной смерти» также изображается в виде безобразного, например описания эпидемии средневековой лондонской чумы, названной «красной смертью» по аналогии с «черной смертью» – пандемией бубонной чумы в Европе в XIV веке. Иную трактовку получило уродливое в новелле «Прыг-скок», где оно воплощается в образе карлика-уродца, придворного шута. Внешней уродливости и физической немощи противопоставляется чувство справедливости, которое порождает желание наказать зло.

Для произведений Э. По характерно смещение акцента из ужаса внешнего на ужас внутренний, который имеет не только сверхъестественную, но и психологическую природу. Ярким примером является новелла «Падения дома Ашеро́в», герой которой погибает вместе со своей сестрой и домом, разрушившимся подобно разуму его хозяина. «Новелла читается как иносказание распада личности, в которой интеллектуально-духовное начало получило однобокое, болезненное развитие в ущерб физическому. Дух, оторванный от тела, не может выжить» [2, с. 81].

В новелле «Овальный портрет» мы снова встречаем сквозную для творчества Э. По идею ужаса одинокой души, дисгармонию разума и чувств, выраженную в характерном для автора противопоставлении жизни и смерти, любви и искусства, а также идею мстительной смерти, которая всегда рядом. Эта обреченность тоже



иллюзорна, потому что красота жены, изображенная на портрете, никуда не исчезла, она бессмертна.

**Выводы.** К началу XIX века готический роман, исчерпав свои внутренние возможности, перешел в разряд массовой литературы. Эдгар По стал тем писателем, которому удалось, обобщив накопленный опыт, осовременить готическую эстетику. Он не только создал на основе традиций и канонов жанра готики новый тип новеллы, давший начало «литературе ужасов», но и придал новому жанру завершенность. Готические новеллы Э. По отличаются особой художественной структурой, сюжетной динамикой, образной системой, способом повествования, эмоциональной установкой, исходящей из главного эстетического принципа создания эффекта в новелле, которым пользовался автор: «Не должно быть ни одного слова, которое прямо или косвенно не должно быть было направлено на осуществление первоначального замысла» [5, с. 290].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Достоевский Ф. М. Полн. собр. соч. В 30 т. Москва: Художественная литература, 1979. Т. 19. 340 с.
2. Ковалёв Ю. В. Эдгар Аллан По. Новеллист и поэт : монография. Ленинград, 1984. 296 с.
3. Лавкрафт Г. Ф. Сверхъестественный ужас в литературе / пер. Л. Володарской. Зверь в подполье. Москва : АСТ, Люкс, 2005. С. 401–450.
4. По Э. А. Рассказы / пер. с англ. Москва : Художественная литература, 1981. 351 с.
5. По Э. А. Философия творчества. *Эстетика американского романтизма*. Москва : Наука, 1977. С. 280–311.

#### ***Хайтмирадov А. Особливості художніх і естетичних категорій у готичних новелах Е. А. По.***

*У статті розглянуто особливості готичної літератури та внесок Едгара По в її розвиток, окреслено основні художні й естетичні категорії, які втілені в новелістиці майстра слова. Особливу увагу приділено аналізу готичних новел американського письменника-романтика, специфіці їх художньої структури, образної системи й оповідної манери.*

**Ключові слова:** література США, романтизм, Едгар По, готика, готична естетика, готичний роман, новела.

#### ***Khaitmiradov A. Features of art and aesthetic categories in the gothic novels by E. A. Poe.***

*The article examines the features of Gothic literature and the contribution of the American romantic writer to its development, outlines the main artistic and aesthetic categories embodied in the writer's short stories. Special attention is paid to the analysis of the Gothic short stories by E. Poe, the specifics of their artistic structure, figurative system and way of narration.*

**Key words:** USA literature, romanticism, Edgar Allan Poe, Gothic, Gothic aesthetics, Gothic novel, short story.

**Наукове видання**

**«ФОРМУВАННЯ МОВНОГО ЕСТЕТИЧНОГО ІДЕАЛУ  
ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН»**

**Збірник наукових праць**

Відповідальний за випуск *А. М. Коваленко*  
Комп'ютерна верстка *О. Л. Суріна*

Підписано до друку 20.01.2022 р.  
Формат 60×84/16. Гарнітура Cambria.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 8,95.  
Ум. фарб.-відб. 8,60. Обл.-вид. арк 8,60.  
Тираж 100 пр. Вид № 5.

Видавець і виготовлювач:  
Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка  
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:  
Серія ДК № 231 від 02.11.2000 р.