

ISSN 2522-493X



**ВИДАВНИЧИЙ ДІМ ДМИТРА БУРАГО**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Видавничий дім Дмитра Бураго

\*\*\*\*\*

*Наукове видання*

# «**МОВА І КУЛЬТУРА**»

*Випуск 21*

Том VI (195)

Київ  
2018

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Издательский дом Дмитрия Бугаго

\*\*\*\*\*

*Научное издание*

# **«ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»**

*Выпуск 21*

Том VI (195)

Киев  
2018

**М 74 МОВА І КУЛЬТУРА.** (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2018. – Вип. 21. – Т. VI (195). – с.

**Наукове видання «Мова і культура» засноване у 1992 році**

Видання зареєстроване Міністерством юстиції України.  
Свідоцтво КВ № 12056-927ПП від 4.12.2006 р.

Затверджено постановою президії ВАК України  
від 18 листопада 2009 р. № 1-05/5

ISSN 2522-4948 (Online), ISSN 2522-493X (Print)

**Засновники:**

Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
Видавничий дім Дмитра Бураго

Видається за рішенням Вченої ради Інституту філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка від 19.02.2007 р.

**Головний редактор Д. С. Бураго**

**Редакційна колегія:**

д-р філол. наук, проф. *С. Д. Абрамович*, канд. філол. наук, доц. *П. П. Алексєєв*;  
д-р філол. наук, проф. *В. М. Бріцин*; д-р філол. наук, проф., академік АН ВШ України *Ю. Л. Булаховська*; д-р філол. наук, проф. *О. П. Воробйова*; д-р філол. наук, проф., академік АН ВШ України, заслужений працівник ВШ України *Л. П. Іванова*;  
д-р філол. наук, проф. *Т. В. Клеофастова*; д-р філол. наук, проф. д-р філол. наук, проф. *Ю. І. Корзов*; д-р філол. наук, проф. *Н. В. Костенко*; д-р філол. наук, проф. *О. О. Корнієнко*;  
д-р філол. наук, проф. *Г. Ю. Мержинська*; д-р філол. наук, проф. *А. К. Мойсієнко*;  
д-р філол. наук, проф. *Ю. Л. Мосенкіс*; д-р філол. наук, проф. *Н. Г. Озерова*; д-р філос. наук, проф., академік НАН України *О. С. Онищенко*; д-р пед. наук, канд. філол. наук, проф. *Г. В. Онкович*; д-р філол. наук, проф. *Т. А. Пахарєва*; д-р філол. наук, проф. *Г. Ф. Семенюк*; д-р філол. наук, проф., академік НАН України, заслужений діяч науки і техніки України *В. Г. Склярєнко*; д-р філол. наук, проф. *Н. В. Слухай*; д-р філол. наук, проф. *О. С. Снитко*; д-р філол. наук, проф. *Е. С. Соловей*; д-р психол. наук, проф., член-кор. АПН України *Н. В. Чепєєва*.

УДК 81'373

Остапенко М., аспірантка

Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні Національної академії наук України, Київ

### СХЕМИ МОТИВАЦІЇ ЕПОНІМІЧНИХ НАЗВ ХІМІЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ

*У рамках статті розглядаються поняття «епонім» та «епонімія», стан розробки проблеми у вітчизняній та зарубіжній літературі, а також особливості оформлення назв хімічних елементів. Аналізується явище епонімії у номінації хімічних елементів. Проведена класифікація кореневих морфем епонімічних назв хімічних елементів, унаслідок якої було виділено 5 тематичних груп епонімічних назв хімічних елементів.*

**Ключові слова:** епонім, епонімія, онім, апелятив, хімічна номенклатура.

**Постановка проблеми.** Сучасна термінологія здебільшого базується на давньогрецькій та латинській мовах, які є плідним джерелом кореневих та афіксальних морфем. Новостворені лексеми характеризуються прозорою мотивацією, в яких значення коренів слова вказує на певні особливості позначуваного об'єкта. Наприклад, слово «біосенсор», утворене від гр. *βίος* – життя і лат. *sensus* – відчуття, позначає аналітичний пристрій, в якому для визначення хімічних сполук використовуються реакції цих сполук на взаємодію з біологічним матеріалом [Словник неологізмів].

Також причиною вибору кореневої морфеми може бути її зв'язок з особистістю дослідника, який причетний до відкриття відповідного об'єкта або явища. Лінгвістичною категорією, яка репрезентує лексеми, утворені від власних назв, є епонім – «лексема або словосполучення, що утворюється від оніма з переосмисленням значення твірної основи»; відповідним чином термін епонімія є позначенням відношення між епонімом та твірним щодо нього онімом. Історично цей термін прийшов до нас із класичних мов (гр. *ἐπώνυμος*), де означав 1. «названий за чимось», 2. «той, що дає назву» [Вейсман 2011, ст. 522-523].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні наймасштабнішим форматом лінгвістичного опрацювання епонімів в окремо взятих мовах є здебільшого словники, зокрема у англійській (Morton S.Freeman, Martin H.Manser), французькій (Georges Lebouc) та російській (М.Г. Блау, В.Н. Губін, В.Д. Рязанцев) мовах. У лінгвістичних розвідках конкретномовний епонімічний матеріал у тому чи іншому аспекті розглядали такі фахівці, як Густав Стерн (у його монографії «Meaning and Change of Meaning»), А.П. Непокупний, Є.С. Отін, В.О. Пономаренко, Г.П. Лукаш, Г.І. Боженар, О.В. Суперанська, Ю.О. Карпенко, Е.П. Меженіна. М.Г. Блау, М.М. Дзюба, В.Д. Рязанцев, В.Н. Губін, Н.П. Обнорський, Н.В. Новінська, Р. та Й. Марцінкевичі, В. Швайкарт

(якому належить монографія про деономастичний словотвір у романських мовах, головно французькій) та ін.

Досі, принаймні у вітчизняній лінгвістиці, явище епонімії у назвах хімічних елементів не було об'єктом загальнономовознавчого дослідження, що й визначає **наукову новизну та оригінальність** пропонованої теми.

**Об'єктом** дослідження у статті виступають епоніми-назви хімічних елементів. **Предметом** є сукупність істотних рис та аспектів, які характеризують епоніми-назви хімічних елементів. **Завданням** дослідження є аналіз епонімів-назв хімічних елементів та їх класифікація.

**Викладення основного матеріалу.** У різних мовах назви хімічних елементів мають різне графічне оформлення. Наприклад, у латинській та новогрецькій мовах вони пишуться з великої літери та є онімами. На противагу в англійській, українській, російській та французькій мовах назви хімічних елементів є апелятивними лексемами. У німецькій мові статус назв хімічних елементів складно встановити, оскільки тут всі іменники пишуться з великої літери.

Процес номінації хімічних елементів відбувається у декілька етапів. Спочатку дослідники при передбаченні нових хімічних елементів дають їм назви відповідних латинських числівників. Критерії утворення тимчасових назв хімічних елементів були затверджені у 1978 році. Зокрема ще у березні 2016 року хімічний елемент *Nihonium* (113) носив назву *Ununtrium* та мав символ *Uut*, а у 2017 році було оголошено про початок пошуків 119 та 120 елементів, які зараз носять тимчасові назви *Ununennium* та *Unbinilium* відповідно [IUPAC].

Після того, як відкриття нового хімічного елементу офіційно підтверджується, лабораторії, яка відкрила цей елемент, надається можливість запропонувати свою назву. Міжнародний союз фундаментальної та прикладної хімії (IUPAC) розглядає цю пропозицію і після додаткового 5-місячного публічного розгляду назва приймається як офіційна.

Хімічні елементи, що були відкриті та представлені світові до XX століття, здебільшого були названі відповідно до випадкових асоціацій з їх походженням, фізичними чи хімічними властивостями [Корренол 2016]. Зокрема *Helium* був названий Норманом Лок'єром на честь Сонця (гр. *ἥλιος*), оскільки цей хімічний елемент був відкритий у 1868 році у спектрі Сонця [Фінкельштейн 1979].

Найдавнішими хімічними елементами з назвами-епонімами є *Cuprum* та *Hydrargyrum* (стара назва – *Mercurium*), які були названі на честь острова та бога відповідно. Тенденція називати хімічні елементи на честь відомих учених та місцевостей почала розвиватись у XIX столітті (*Magnesium*, відкритий у 1808 році), а у XX столітті оніми стали єдиним джерелом кореневих морфем для назв хімічних елементів. Так, з 1940 року всі назви хімічних елементів є відонімними дериватами.

Хімічна номенклатура потребувала обов'язкової уніфікації. Тому всі назви хімічних елементів утворюються та оформлюються згідно правил латинської граматики:

латинізований корінь + закінчення середнього роду II відміни *-um* /*-ium*.

Суфікс *-ij-*, як вказано у «Етимологічному словнику запозичених суфіксів і суфіксів-ідів в українській мові» П. Селігея, у значенні «метал» було «вперше вжито в нлат. *Uranium* «уран», що його утворив німецький хімік М. Г. Клапрот (Martin Heinrich Klaproth;

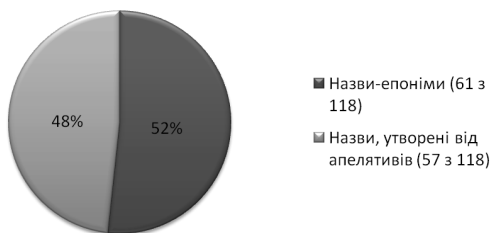
1743—1817), можливо, за зразком латинських назв металів на -um (*aurum* «золото», *cuprum* «мідь», *ferrum* «залізо»)) [Селігей 2014, ст. 155].

Виятками є *Phosphorus, i (m)* – фосфор та *Sulfur, is (n)* – сірка, а також елементи 18 групи періодичної системи (благородні газ), що закінчуються на -on (*Neon, Xenon*) [Корпенюк 2016].

У рекомендаціях IUPAC 2016 року вказано, що «бажано, щоб назви хімічних елементів, що використовуються у будь-якій мові, були якнайбільш схожі між собою. Хоча для елементів, відкритих і названих у минулому, визнана наявність встановлених у різних мовах назв, що дуже відрізняються одна від одної» [Корпенюк 2016].

Унаслідок проведеного нами зіставлення етимологій назв хімічних елементів ми виявили, що станом на 2018 рік серед усіх відкритих хімічних елементів Періодичної таблиці хімічних елементів Менделєєва більшість носить назви-епоніми (61 з 118), і їх кількість продовжує зростати:

### Назви хімічних елементів



Діаграма 1. Співвідношення кількості назв-епонімів та назв, утворених від апеллативів

Всі епоніми-назви хімічних елементів за семантикою твірної основи поділяються на похідні від топонімів, прізвищ особистостей, назв астрономічних об'єктів, імен міфологічних персонажів та назв мінералів:

### Тематичні групи кореневих морфем епонімів-назв хімічних елементів



Діаграма 2. Класифікація епонімів-назв хімічних елементів

### Назви хімічних елементів, утворені від топонімів

Це найчисельніша група, яка налічує 28 назв хімічних елементів, з яких 12 названо на честь міст, 8 – на честь країн, 3 – на честь областей та штату, 2 – на честь частин світу, по 1 на честь річки, півострова та острова:



Діаграма 3. Класифікація епонімів-назв хімічних елементів, утворених від топонімів

Одним із хімічних елементів, відкритих у доісторичний період, що має назву, утворену від топонімів, є *Cuprum* (29). Латинське слово *cuprum* виникло на основі грецького *Κύπρος* «Кіпр», назви острова, багатого на мідь [ЕСУМ, т. 3, ст. 146]. Наступний хімічний елемент, названий на честь географічної назви, був відкрит Йоганом Готтлібом Ганом аж у 1774 році – *Manganum* (25) (від грецького регіону Магnezія). Пізніше на честь цієї ж області у 1808 був році названий елемент *Magnesium* (12). Згодом назва була замінена відкривачем Г.Деві на *Magnesium* [ЕСУМ, т. 3, ст. 354].

При утворенні назв хімічних елементів від топонімів використовується латинізований варіант їх кореня. Наприклад, *Polonium* походить від латинської назви Польщі – *Polonia*; *Scandium* від *Scandia*, «Скандинавія»; *Ruthenium* від *Ruthenia*, «Росія»; *Holmium* від *Holmia*, «Стокгольм»; *Lutetium* від *Lutetia*, «Париж»; *Hafnium* від *Hafnia*, «Копенгаген» [Systema Periodicum].

Окремо стоїть *Nihonium*, оскільки ця назва, оформлена згідно правил латинської граматики, була утворена від японської назви Японії – *Nihon*, де цей елемент був вперше синтезований (спочатку цей хімічний елемент планували назвати як *Japonium*).

Основними причинами використання основ топонімів при номінації хімічних елементів є або місце відкриття чи синтезу хімічного елемента, або країна походження дослідника. Зокрема біля міста Іттербу був знайдений особливий мінерал, з якого потім було виділено чотири нові хімічні елементи. Всі вони були названі на честь міста – *Erbium* (68), *Terbium* (65), *Yttrium* (39), *Ytterbium* (70). У штаті Каліфорнія був синтезований хімічний елемент *Californium*, а *Dubnium* – у місті Дубно. *Polonium*, хоча і був відкритий Марією Склодовською-Кюрі у Франції, проте був названий на честь її рідної країни – Польщі.

### Назви хімічних елементів, утворені від прізвищ дослідників

Для 16 хімічних елементів основами слугують прізвища відомих дослідників, і ця кількість збільшується. З останніх 18 відкритих хімічних елементів 13 були названі на



честь відомих вчених. Примітно, що всі ці елементи були відкриті іншими хіміками. Наприклад, *Curium* (96), названий на честь подружжя Кюрі, був синтезований у 1944 році вже після смерті відомих науковців.

Часто хімічні елементи називають на честь учених з інших галузей наук, зокрема на честь астронома Міколая Коперніка (*Copernicium*, 112), фізиків Лізи Мейтнер (*Meitnerium*, 109), Альберта Ейнштейна (*Einsteinium*, 99), Енріко Фермі (*Fermium*, 100), Нільса Бора (*Bohrium*, 107) та інших.

Окремо стоїть *Gallium*. Цей хімічний елемент був відкритий у 1875 році Емілем Лекоком де Буабодраном і названий на честь його рідної країни – Франції. Її латинська назва *Gallia* походить від назви племені *Galli* – галли, яка, в свою чергу, є омонімом латинського іменника «півень» – «*gallus*». Прізвище ж дослідника *Lecoq* походить від французького слова «півень» – *le coq*. Як зауважив Сем Кін у своїй книзі «The Disappearing Spoon: And Other True Tales of Madness, Love, and the History of the World from the Periodic Table of the Elements»: «прихильники теорій змови звинувачували Лекока де Буабодрана в тому, як він хитро назвав елемент на честь себе» [Kean]. Таким чином галій є епонімом, утвореним одночасно від двох онімів.

*Назви хімічних елементів, утворені від назв астрономічних об'єктів*

Основи хімічних елементів, утворених від назв небесних об'єктів, зазнали двоступеневого (послідовного) переосмислення твірної семантики. Спочатку на честь богів були названі небесні тіла, а потім на честь небесних тіл – хімічні елементи:

Бог	Небесне тіло	Хімічний елемент
д.-гр. <i>Οὐρανός</i> , бог неба	Планета Уран	<i>Uranium</i> (92)
лат. <i>Neptunus</i> , бог морів	Планета Нептун	<i>Neptunium</i> (93)
лат. <i>Pluto</i> , бог підземного світу	Карликова планета Плутон	<i>Plutonium</i> (94)
лат. <i>Ceres</i> , богиня родючості	Карликова планета Церера (відкрита незадовго до відкриття церію)	<i>Cerium</i> (58)
лат. <i>Mercurius</i> , бог торговлі	Планета Меркурій	<i>Mercurium</i> (80) (середньовічне позначення)
д.-гр. <i>Ἀθηνᾶ Παλλὰς</i> , богиня мудрості	Астероїд Паллада (відкритий незадовго до відкриття паладію)	<i>Palladium</i> (46)

Таблиця 1. Співвідношення назв богів, планет та хімічних елементів.

*Назви хімічних елементів, утворені від назв мінералів*

Назви мінералів в українській мові є загальними назвами, більшість з яких є епонімами, утвореними від прізвищ дослідників, що відкрили ці мінерали. Тому назви хімічних елементів, утворені від таких слів, також зазнали подвійного переосмислення твірної основи та класифікуються як епоніми.

В періодичній таблиці представлені лише два подібні елементи: *Samarium* (62) та *Gadolinium* (64). Фінський хімік Йоган Гадолін відкрив мінерал гадолініт, з якого пізніше

Жан Шарль Галісард Маріньяк та Поль Еміль Лекко де Буабодран добули новий хімічний елемент – гадоліній. В свою чергу на території, яка була підпорядкована геологу та гірничому інженеру, доглядачеві гірського округу на Алтаї, Василю Свєгравовичу Самарському-Биховцю, був знайдений мінерал, що був названий самарськітом. Потім з нього був виділений хімічний елемент *Samarium*.

#### *Назви хімічних елементів, утворені від імен міфологічних персонажів*

Деякі хімічні елементи названі на честь грецьких та скандинавських богів. Зокрема *Vanadium* (23) названий на честь скандинавської богині краси Фрейї, яка також мала ім'я Ванадіс, а *Thorium* (90) – на честь скандинавського бога грому Тора.

Використання коренів імен богів та героїв грецьких міфів є більш мотивованим. Наприклад, назва *Iridium* (77) була утворена від імені грецької богині веселки Іриди, оскільки сполуки іридію мають різноманітні барви. Андерс Густаф Екеберг, який відкрив *Tantalium* (73) у 1802 році, писав: «Цей метал я назвав танталом... частково маючи на увазі його нездатність, будучи зануреним у кислоту, поглинути її та насититись» [Thurlow 1998, 50]. Тут хімік проводить паралель між властивістю цього хімічного елемента та муками грецького царя Тантала, який не міг задовольнити спрагу та голод, перебуваючи по коліно у воді та стоячи під плодоносним деревом.

У 1801 Чарльз Гетчет відкрив у мінералі з Колумбії хімічний елемент колумбїт (41). Цей елемент за своїми характеристиками був дуже подібний до танталу, тому довгий час ці елементи вважались однаковими. У 1844 році Генріх Розе довів, що це різні елементи, та перейменував колумбїт на честь доньки царя Тантала Ніоби у *Niobium* через подібність фізичних та хімічних властивостей цих елементів. У 1950 Міжнародний союз фундаментальної та прикладної хімії офіційно затвердив цю назву.

**Висновки.** Отже, епоніми зустрічаються в області хімії, і епоніми-назви хімічних елементів становлять значну частину від усіх лексем цієї групи. Усі епоніми-назви хімічних елементів поділяються на 5 груп за тематикою твірного оніма, з яких найчисельнішою є група епонімів, похідних від топонімів. Незначна кількість епонімів-назв елементів має основу з прозорою мотивацією, яка так чи інакше репрезентує певні особливості позначуваних елементів. Проте більша частина таких слів має на меті увічнення місцевостей та відомих вчених.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вейсман А. Д. Греческо – русский словарь. – М.: Типография «Наука». – 2011. – 1371с.
2. Етимологічний словник української мови: у 7 т.: т. 3: Кора – М / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР ; укл.: Р. В. Болдирев та ін; редкол.: О. С. Мельничук (гол. ред.) та ін. – К. : Наукова думка, 1989. – 552 с.
3. Селігей П. О. Етимологічний словник запозичених суфіксів і суфіксоїдів в українській мові. – К.: Академперіодика, 2014. – 324 с.
4. Словник неологізмів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/mySIS.pl?showSISid=46609864-6427&action=showSIS&h=f>
5. Фінкельштейн Д.Н. Глава II. Открытие инертных газов и периодический закон Менделеева // Инертные газы. – Изд. 2-е. – Москва: Наука. – 1979. – с. 40-46.

6. International Union of Pure and Applied Chemistry. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iupac.org/>
7. Kean, Sam. The Disappearing Spoon: And Other True Tales of Madness, Love, and the History of the World from the Periodic Table of the Elements. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://books.google.com.ua/books?id=LFsmCwAAQBAJ&dq=inauthor:%22%D0%A1%D1%8D%D0%BC+%D0%9A%D0%B8%D0%BD%22&hl=ru&source=gs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.ua/books?id=LFsmCwAAQBAJ&dq=inauthor:%22%D0%A1%D1%8D%D0%BC+%D0%9A%D0%B8%D0%BD%22&hl=ru&source=gs_navlinks_s)
8. Koppenol W. H., Corish J., García-Martínez J., Meija J., Reedijk J. How to name new chemical elements (IUPAC Recommendations 2016) // Pure and Applied Chemistry. – 2016. – April (vol. 88, no. 4). – p. 401-405.
9. Systema Periodicum. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ptable.com/?lang=la>
10. Thurlow, K.J. Chemical Nomenclature. – 1998. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://books.google.com.ua/books?id=0ODsCAAAQBAJ&dq=K.J.+Thurlow&hl=uk&source=gs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.ua/books?id=0ODsCAAAQBAJ&dq=K.J.+Thurlow&hl=uk&source=gs_navlinks_s)

**Остапенко М.**, аспирантка

Институт языкознания им. А. А. Потебни Национальной академии наук Украины,

Киев

## **СХЕМЫ МОТИВАЦИИ ЭПОНИМИЧЕСКИХ НАЗВАНИЙ ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ**

*В рамках статьи рассматриваются понятия «эпоним» и «эпонимия», состояние разработки проблемы в отечественной и зарубежной литературе, а также особенности оформления названий химических элементов. Анализируется явление эпонимии в номинации химических элементов. Проведена классификация корневых морфем эпонимических названий химических элементов, в результате которой было выделено 5 тематических групп эпонимических названий химических элементов.*

**Ключевые слова:** эпоним, эпонимия, оним, апеллатив, химическая номенклатура.

**Ostapenko M.**, postgraduate

Potebnia institute of Linguistics of the National academy of sciences of Ukraine, Kiev

## **MOTIVATION SCHEMES OF EPONYMOUS NAMES OF CHEMICAL ELEMENTS**

*The article deals with the concepts of «eponym» and «eponymy», the state of development of the problem in domestic and foreign literature, as well as the peculiarities of formalization the names of chemical elements. The phenomenon of eponymy in the nomination of chemical elements is analyzed. Classification of root morphemes of eponymous names of chemical elements has been carried out, as a result 5 thematic groups of eponymous names of chemical elements have been identified.*

**Key words:** eponym, eponymy, onym, appellative, chemical nomenclature.

УДК 811.161.2

**Мех Н.О.**, д.ф.н., професор, провідний науковий співробітник  
Інститут української мови НАН України, Київ

### ДУХОВНІ ДОМІНАНТИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В РОМАНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА «СОБОР»

*У статті зроблено спробу поглянути на роман Олесь Гончара «Собор» в широкому мовно-культурному вимірі. Розглянуто твір як духовний заповіт автора. Роман представлено очима сучасників. Особливу увагу приділено минулому нашого народу, зокрема козаччини.*

*Шана до славетних проявів українського духу на різних часових зрізах історичного розвитку нашого народу, рішучість у збереженні та плеканні духовних скарбів, любов до людей та Батьківщини – все це ми бачимо в «орлиному» «Соборі» Олесь Гончара.*

**Ключові слова:** Собор, цінності, вічність, віра, національні скарби, козаччина.

Розглядаючи роман Олесь Гончара «Собор» в широкому мовно-культурному вимір, ми спробуємо зосередити увагу саме на духовних домінантах української культури. Важко не погодитися з міркуваннями Юрія Щербака про «Собор» – як символ єднання людей, звернення їх до найсокровенніших істин Буття, очищення душі від усього суєтного й безплідного. Місце, де для людини стає очевидним справжній зв'язок часів. Адже майбутнє, мов із зерна, проростає з минулого, і горе тому народові, який намірється відвертись від своєї історії, мови, культури» [1; С. 97].

Духовний заповіт Олесь Гончара – збереження національного скарбу та передання його нащадкам, лунає у романі з вуст старого Нечуйвітра. Ця засторога, надзвичайно важлива для кожного з нас, пор.:

«А тільки знай: понищиш, кинеш у небуття батьківське, то й власне твоє життя безцільно впаде, заглухне в тебе ж біля ніг... Людині дано пам'ять, що сягає у віки, тому вона й людина...» [2; С. 504].

По-особливому звучить у романі тема *козаччина*. Образи минулого, талановито виплекані майстром, наче постають перед очима читача. У творі знаходимо:

· Образи козаків-будівничих, пор.:

«А трохи правіше, по небокругу, знову... собор. Давні будівничі-козаки, засновуючи тут, у безлюдних плавнях, свою обитель, свідомо, мабуть, планували, щоб видно було весь час їм оте, що збудували вони для своїх святинь» [2; С. 371].

· Образ останнього кошового Січі Запорозької Петра Калнишевського (канонізованого Українською Православною Церквою у 2015 році, вшановують як *праведного Петра Калнишевського*), пор.:

«...із соловецьких країв, де суворий архангел дивиться на все з монастирської брами, де над вічними кригами чайки полярні кричать. У підземеллі однієї з веж монастирських цариця двадцять п'ять років гноїла в ямі закутого в ланцюги Калнишевського, останнього кошового Січі Запорозької. У ланцюгах .. дожив до ста тринадцяти літ, – тож чимось тримався в житті той в'язень царицин? Не тільки ж баландою, що соловецькі ченці в ту яму смердючу подавали раз на добу? Випоєному степовою волею, поверженому й закутому, може, додавали йому там сили не закуті ланцюгами згадки якраз про оцю сонячну українську широчінь?» [2; С. 382].

Образи інших козаків-захисників, яких з нетерпінням чекали з походів вдома, пор.: «...згадається кому-небудь, що в давнину козак, ідучи в похід, обіцяв дівчині привезти стільки шовків та стрічок, щоб, як розпустити, вистачило їх від шпиля собору до самої землі... Такі-то були козацькі стрічки» [2; С. 382].

Свою любов до рідної землі, прагнення до збереження духовних скарбів, повагу до народних традицій, шану та вдячність її героям – все це ми бачимо на сторінках глибокої, смислової для свого часу, вистражданої літературної праці.

Нам імпонує погляд Д. Сосновської на «Собор». Він досить неупереджений, незалежний погляд людини, позбавленої щонайменшого зовнішнього тиску та заангажованості. Дослідниця у розвідці «Камінь відкинутий стає нарижним» розглядає запеклу боротьбу в романі, яка точиться за святиню в «широкому розумінні слова, незважаючи на те, що суспільна система, в якій діють герої, запрограмована рішуче придушити щонайменший потяг до надприродного. Причина цієї боротьби набагато важливіша, аніж зовні першорядна суперечка про зруйнування храму» – відзначає вона. І далі наголошує: «Йдеться про душу людини, про останнє і остаточне намагання поневолити її. В таємничому просторі собору психіка знаходить собі спільника, тому порожня і занедбана церковна споруда видається її супротивникам не лише зайвою, але водночас і грізною. З огляду на цензуру Гончар, звичайно, не говорить про це відверто, але авторський підтекст тут не викликає сумніву. Собор непокоїть декого своїм зв'язком з релігійною традицією, що порушує цілісність комуністичного світогляду, але головна небезпека все-таки полягає в його зв'язку з минулим. Храм, вертикаль якого вказує на небо й збуджує думку про вічність, стоїть на землі на рештках своїх будівників та їхніх предків. І неможливо, дивлячись на цю величну споруду, не повертатися думкою до «лицарської козацької республіки», до заповіту, який вирішили залишити в споруді собору її останні спадкоємці» [3; С. 109].

Козацькі часи в історії України називають добою Бароко. Це широке поняття, не лише мистецький стиль, а й глибоке духовне поняття, особливе світовідчуття. Прийнято називати наш національний варіант бароко «козацьким». Адже саме козацтво на тому часовому зрізі історії було носієм нового художнього смаку та виступало творцем художніх цінностей. Собор у романі Олесея Гончара – це саме козацький собор. «Історія собору засвідчує, що після зруйнування Січі, у безвиході потьомкінських часів, запорожці вирішили звести цей храм як своєрідний символ, котрий ніби промовляє: хоч у козака й вибило шаблю з руки, але не втратила душа козацького духу волелюбності і відчуття краси. Мистецтво, за словами головного героя, стало останнім притулком волі» [3; С. 109].

Привертає нашу увагу і така особливість роману «Собор» як його мелодійність, ліричність, і навіть музичність, попри соціальну гостроту й актуальності. Особливо це

стосується центральної теми – теми *собору*. Олесь Гончар, як талановита, обдарована людина вмів дуже тонко відчувати все прекрасне, гармонію, музику сфер. Здатність бачити та чути вічне у буденному житті цілком природньо вилилася на папір, пор.:

«Ось перед тобою шедевр, поема степового козацького зодчества. Є ритми свої в споруді собору, є вільний політ натхнення, любов висока... Собор ніби має в собі щось від стихії, навіває щось таке ж велике .. музика собору, музика отих гармонійно піднятих у небо бань-куполів – вона для тебе реально існує, ти здатен її чути... чим був колись цей собор, найбільший, найпишніший в єпархії. І праведників, і грішників – усіх він єднав. .. Горіли свічки, з розмашистих кадил пахощами ладану обдавало людей, сяяли в рушниках ікони, півча – аж розлягався собор – переливався райськими голосами, виспівуючи людям небесне, вічне блаженство... Але це відійшло, розтануло разом із ладаними димами, зостався .. тільки оцей довершений архітектурний витвір, оця симфонія пластики» [2; С. 276-277].

Музичні акценти у творі, порівняння, епітети, та інші художні засоби свідчать про те, що Олесь Гончар – людина високої духовної культури і широких творчих уподобань. Справжня музика, архітектура, історія – все це опиняється у колі зацікавлень митця. Це все є не буденним і відноситься до істинних цінностей, до культурної пам'яті, до золотого фонду народу.

Іван Бокий відзначає, що образ собору – це неприхована розгорнута метафора, яка, по суті, дала назву всьому твору. «Що таке, власне кажучи, собор у «Соборі»? Цілком конкретний християнський храм, збудований козаками після розгрому Січі. Але собор водночас – і втілення високого духу народного, читай – самого народу, адже довкола долі козацького храму киплять усі пристрасті в Зачіплянці, собором вимірюється не тільки міра духовності, а й громадська сутність людини, він як рентген просвічує уми, душі, позиції, велич і нищість, благородство і підлоту, чистоту і зvierоднілість. Гончарівська метафора собору заснована на біблійному ґрунті і водночас – на реальних фактах: ідеологи бездуховності полюбили храми перетворювати у торжища. .. в тому храмі, де колись гриміли літургії і хорали, а в нові часи все віддане на поталу блюзнірству і святотатству. Саме через оцей рентген собору, через оцю розгорнуту метафору, яка завдяки щедрій руці великого майстра обросла живою плоттю людських образів і думок, українська література чи не вперше в радянські часи не просто явила світові виразки, вади, родимі плями режиму, а й у всій повноті дала моральний зріз, образ системи, яка прирекла розумний, талановитий, чесний і працьовитий народ жити в царстві брехні, неволі, національного самоприниження, духовного і матеріального занепаду» [4; С. 33].

З сумом, болом, обуренням читаємо у романі про той часовий зріз, про страшний режим, який прагнув знищити все святе в людині, який нещадно попирав духовні цінності та все що було пов'язане з вірою, з Богом: «Посеред собору кучугури комбікорму, далі звалені цупкі паперові мішки з суперфосфатом, ще далі, в кутку, обгризений, темного дерева іконостас, з різьбленими гронами та виноградним листям. Колись, кажуть, цей іконостас розпиляли, поділили між музеями, і частина оце й тут зосталась... Вічні присмерки стоять по кутках собору. Тільки вгорі, у височині центрального купола, було блакитне, як у небі, серед золотих зірок сяюче білів намальований голуб з розкинутими крилами, цілком зберігся й портрет якогось небесного юнака-святого в ясно-червоній одежі... Там не видно було ні пилуки, ні павутиння, там панувало світло небес. Густо-блакитне небо й по ньому золоті зірки!» [2; С. 297-298].

Григор Тютюнник назвав «Собор» «орлиним», «соколиним» романом. Важко заперчити такі влучні епітети. Дійсно, відчувається політ думки митця понад часом, крізь віки. Політ до джерел, до величі людського духу, до глибин нашої культурної пам'яті, пор.: «...поволі, але вперто підіймаються голуби над собором, як наче і собор витягують за собою, круг за кругом тягнуть у небо разом з його банями та шпильями, виводячи над цим видимим ще свій, якийсь вищий, невидимий собор» [2; С. 285].

Гончар-мислитель, проникливий митець, філософ, художник слова зміг представити на суд Божий та людський твір, який нікого не залишає байдужим. Вічні питання та вічні цінності, ось до чого тягнуться люди, пор.:

«– Зараз почую, що людина велика...

– Не завжди велика, але буває вона велика, це ж факт.

– Коли, якщо не секрет?

– Тоді я великий, коли будую, коли творю...

– Творити – в цьому єдиний сенс?

– А хоча б! Античні майстри, будівничі пізніших віків... Хіба вони не виправдали своє буття на землі? Людині властиво жити почуттям дощільності, почуттям безконечності. Людина прагне продовжити себе в далеч майбутнього – хіба це неприродно? Все живе в природі прагне цього. Навіть квітка квітує для того, щоб залишити після себе насіння, щоб знову відтворити свій квіт у майбутньому... А мистецтво – це невігубний слід людства, його злети, його верхогір'я, на яких панує дух перемоги над смертю, дух незнищенності...» [2; С. 443].

Філігранна робота майстра, увага до кожного слова, і, разом з тим, відкритість, сміливість у відстоюванні своїх поглядів, своїх цінностей та переконань – все це ми знаходимо на сторінках роману, пор.: «Уяви себе раптом катапультованим .. у далеке майбуття... Уяви себе там! Яким звідти стане для тебе цей наш собор, і фрески Софії, і мадонни Рубльова. Подивися звідти на них. Звідти склади їм ціну, дивовижним витворам генія людського! Чи не такими очима дивимось ми зараз на художні шедеври еллінів, етрусків, майстрів давнього Єгипту... Час ущільнюватиметься, віки старітимуть, а мистецтво молодітиме вічно!» [2; С. 444].

Роман «Собор» та інші твори Олесея Гончара привертають увагу читача чутливим ставленням автора до звичайних людей, до простих трударів, до юних, зрілих та старих, до всіх. До людини, до її душі. Потаємні мрії, прагнення та сподівання – все це помічав митець і переносив на папір. Його герої дуже різні, але ті важливі відкриття, які їхніми вустами до читача доносив автор, надзвичайно цінні для духовного прозріння та зростання, пор.: «Але тоді не знав, що то – зодчество, не знав, що те світло творінь, той голос невідомих будівничих був посланий із сивої давнини і для його душі, що й для неї голос той призначався. І хіба винен ти, що дивився на все те очима, які не вміли та й не бажали нічим дорожити, не розуміли, що перед ними скарби? Тільки згодом, згодом відчуєш це, пройшовши півсвіту дорогами руїн і страждань. А тоді, в часи великого очманіння, хіба що випадок уберіг тебе, що разом із такими ж, як і сам, юними завзятцями не пішов розвалювати собори...» [2; С. 383-384].

О.Гончар називає той час – часом великого очманіння. Жахливий, жорстокий час, коли перевірялися на міць людські душі. Час справжніх мучеників за віру! Вони,

нескоренні кривавою тоталітарною машиною, показали приклад іншим, не зрадили своїм переконанням, свідомо йшли до кінця! І переходили у вічність!

«Якщо людина дозволить іншим вимотати із себе душу, вона стає рабом» – стверджує Д. Сосновська. І далі розмірковує: «Тому-то весь роман пронизує драматичний заклик: «Бережіть собори ваших душ». Собор в книзі Гончара постає глибоким символом. Собор-храм і собор-душа з'єднуються у сфері священнодіяння, взаємно обумовлюючи своє існування. Вони є притулком і захистом». «Собор – це образ і доповнення неба. .. Знищити собор – все одно що втратити світло» [3; С. 110, 114].

Автор «Собору» вилив свій біль душі, і його почули небайдужі, які цей біль несли в собі, не завжди усвідомлюючи це. Адже це незагоєна рана, спільний біль, закарбований у духовній та культурній пам'яті народу. Його почули... І були вдячні...

Марія Зобенко у своїй книзі-дослідженні, книзі-сповіді «Українське небо Олеся Гончара» наголошує:

«Великий художник слова досліджував ДУШУ свого народу в ХХ столітті та задовго до референдуму й української революції духовно готував сучасників до свободи та незалежності Духу на земній цивілізації на порозі наступних віків» [5; С. 165]. Дослідниця відзначає «неперебутній вплив» на людські душі Гончарового слова, про його внесок у збереження та розвиток української ментальності.

Увага до славетних проявів українського духу на різних часових зрізах історичного розвитку нашого народу, рішучість у збереженні та плеканні духовних скарбів, любов до людей та Батьківщини – все це ми бачимо в «орлиному» «Соборі» Олеся Гончара. Цей твір нагадує нам про «дух величної вольності», спрямовує нас до вічності, до вічних цінностей. Він, як велетенський дзвін, прагне пробудити нас, закликає ще і ще раз осмислити своє життя, благує нас «Собори душ своїх берегти, друзі... Собори душ!...».

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Щербак Ю. «Собор душ людської» / Юрій Щербак // Високоліття: Олеся Гончару 75: Зб. матеріалів. – К.: Укр. Письменник, 1993. – 214 с.
2. Гончар О. Вибрані твори: У 4 т. – Т.1. – К.: Сакцент Плюс, 2005. – 544 с.
3. Сосновська Д. Камінь відкинутий стає наріжним / Данута Сосновська // Високоліття: Олеся Гончару 75: Зб. матеріалів. – К.: Укр. Письменник, 1993. – 214 с.
4. Бокий І. Тяжке, але праведне щастя / Іван Бокий // Високоліття: Олеся Гончару 75: Зб. матеріалів. – К.: Укр. Письменник, 1993. – 214 с.
5. Зобенко М. Українське небо Олеся Гончара: есеї, студії, полеміка / Марія Зобенко. – Львів: Видавництво М. Коць, 2003. – 174 с.

**Мех Н.А.**, д.ф.н., професор, ведучий научний співробітник  
Інститут українського мовознавства НАН України, Київ

### ДУХОВНЫЕ ДОМИНАНТЫ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОМАНЕ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА «СОБОР»

*В статье осуществлена попытка взглянуть на роман Олеся Гончара «Собор» в широком культурном измерении. Рассмотрено произведение как духовное завещание*



автора. Роман представлен глазами современников. Особое внимание уделено прошлому нашего народа, в частности, казачеству.

Уважение к славным проявлениям украинского духа на разных временных срезах исторического развития нашего народа, решимость в сохранении и преумножении духовных сокровищ, любовь к людям и Родине – все это мы видим в «орлином» «Соборе» Олеса Гончара.

**Ключевые слова:** Собор, ценности, вечность, вера, национальные сокровища, казачество.

**Mekh N.O.**, doctor of Philology, professor, senior researcher  
Institute of Ukrainian language of National academy of sciences of Ukraine, Kyiv

### **SPIRITUAL DOMINANTS OF UKRAINIAN CULTURE IN THE NOVEL «THE CATHEDRAL» BY OLES HONCHAR**

*The article attempts to take a look at Oles Honchar's novel "The Cathedral" in a broad linguistic and cultural sense. The work is considered as a spiritual testament of the author. The novel is represented by the eyes of contemporaries. Particular attention is paid to the past of our people, in particular, the Cossacks.*

*Honoring the glorious manifestations of the Ukrainian spirit at various time sections of the historical development of our people, the determination to preserve and cultivate spiritual treasures, love for people and the homeland – all this we see in the "eagle" "Cathedral" Oles Gonchar.*

**Key words:** Cathedral, values, eternity, faith, national treasures, Cossack.

УДК 821. 01.00

**Lomtadze T.**, professor, Akaki Tsereteli state university, Georgia

**Janjghava T.**, researcher, Arnold Chikobava institute of Linguistics at Ivan Javakhishvili Tbilisi state university, Tbilisi, Georgia

*The work was supported by Rustaveli National Science Foundation (SRNSF), grant number: DI-2016-32, "The Speech of Georgian Jews in Israel"*

### **LINGUISTIC COMPETENCE OF TSKHINVALI JEWS**

*There used to be a large Jewish diaspora in Tskhinvali, Georgia but the issues related to their linguistic competence have not been studied so far. The Jews living in Tskhinvali knew Georgian. According to their self-esteem they could understand and speak in Georgian fluently, write and read without any problems. The situation was the same in terms of the Russian language knowledge. In Tskhinvali Ossetians lived in the same neighborhoods as Jews, so Jews could understand and speak Ossetian; since the Ossetian alphabet is based on the Cyrillic script, they could even read and write in Ossetian but with a low competence. Families who*

© Lomtadze T., Janjghava T., 2018

*were believers could say prayers in Hebrew although it was the oral knowledge of prayers because most of them did not know Hebrew.*

**Key words:** *Tskhinvali Jew, linguistic competence, Georgian Jew*

In his work “Description of the Kingdom of Kartli” Vakhushti Batonishvili says: “On the edge of Didi Liakhvi there is a small town called Krtskhilvani; its kind residents are Georgians, Armenians and Jews” (2:370).

Tskhinvali is located on the trade route that connects the North Caucasus to the towns of Kartli, so the favorable location attracted the Jewish population the main activity of which was trading. This is the reason why the Jews lived in Tskhinvali since the ancient times and according to the census materials they sometimes exceeded the Georgian population (3:340). As O. Totadze says in “The Issue of Ossetians” published by Bakradze and Chubinidze in 1996, based on the 1886 census of housing, 3831 people lived in Tskhinvali among them 1135 Georgians, 1953 Jews and 744 Armenians. Such a situation when the Jewish ethnic group was the majority of the Tskhinvali population and exceeded the rest ethnic groups living there, lasted even in the 20s of the twentieth century (1:216).

As recognized in the scientific literature, the Georgian-Jewish relations has no precedent in the world because in Georgia the Jewish diaspora always had a possibility to live and develop in peaceful conditions without persecution and harassment. As it seems the situation was the same regarding Tskhinvali Jews. However, there were few exceptions. For example, the newspaper “The Voice of a Jew” published in 1918 says that “during Passover celebrations Ossetians incited by Bolsheviks attacked the villages of Tskhinvali, caused damage to the neighborhood of Jews, beat them up, robbed and burnt the houses”. In 1922 the South Ossetian Autonomous Region was created and from this period Ossetian and Russian ethnic population emerge in Tskhinvali. The archives of the President of Georgia preserve a document saying that the Jewish population expressed dissatisfaction over the fact that the state bodies of newly created “South Ossetia” were not fair-minded and described it as “national antagonism” (3:342).

Just like in other cities and municipalities of Georgia, Jews lived in one district in Tskhinvali that was called the Jewish district by the local population. In Tskhinvali, Jews founded a synagogue and a primary school.

The speech of the Jews who were scattered in various parts of Georgia, including the study of the linguistic issues of Tskhinvali Jews, has never been in the agenda of scientific research. The reasons for this were: 1) The Soviet regime restricted the national expression of Jewish identity and that is why such studies were banned; 2) In independent Georgia the first conflict started in Tskhinvali and the Jewish residents of Tskhinvali still remaining after the first migration wave (the 1970s) returned to their historical homeland in the 1990s.

According to the historical sources, it is not known what language was used by the Jews who came to Georgia. They lost their homeland and scattered all over the world. In the historical sources it is indicated that it was easy for Saint Nino (IV century BC) to communicate with Mtskheta Jews because she spoke to them in Hebrew. However, this issue requires further research as it is commonly known that even in Israel Hebrew was used when praying but in the epoch of the second temple it was not the language of communication because Aramaic took its place may be due to the fact that Aramaic became a lingua franca in the region.

As mentioned, Tskhinvali Jews had a synagogue where they prayed in Hebrew and Aramaic. Most of the Jewish men could read the Torah, but very few could either speak or understand the Hebrew language. The level of their competence in Hebrew literacy was proportionate to their religiousness. So, mainly rabbis and their family members knew Hebrew together with the Jews who were strong believers.

The residents of Tskhinvali were Ashkenazi Jews as well whose traditional diaspora language was Yiddish (or Russian). They had a good command of spoken Yiddish but the competence in writing and reading was low or they did not have one at all.

It is known that the majority of Jews in Georgia were illiterate until the beginning of the twentieth century but after that period of time a part of Jews began to receive education. That is why it is not accidental that the Parliament of independent Georgia (1918-1921) had 3 Jewish members: M. Davarashvili, I. Eligulashvili and I. Goldman.

In Soviet Georgia the Russian language became dominant. Despite the fact that the constitution of Soviet Georgia considered Georgian as a state language, Russian was also used as a state language with an unofficial status in a number of fields. The knowledge of the Russian language was essential for the career advancement. The social prestige of Russian was much higher than the prestige of Georgian. The Russian language was also a language of intercultural communication. In Tskhinvali, being a multi-ethnic and multicultural town, Russian was taking root very fast. The number of Russian nursery schools, schools and departments at the universities kept increasing during that period. Tskhinvali Jews preferred Russian preschools and secondary schools for their children because during that period it was quite problematic to start studying at the higher educational institutions in Georgia while in Russia there were a lot more universities and, therefore, more chances for students. The majority of the Jews who had finished Russian schools went to Russia to get higher education. In most cases even the Jews who had finished Georgian schools went to Russia to study at the university (5:38). By the high social prestige of Russian Tskhinvali Jews tried to emphasize the level of their education. Educated Jews became integrated into the society and they also had a wish to be actively involved in the country's political and social life. So, Russian became their language for communication in most cases and they spoke Russian even in the families.

Russian was the main language of communication for Ashkenazi Jews living in Tskhinvali as well. However, a part of Sephardi Jews (mainly those who had a university degree) who became Russian-speaking used this language in the families. Mixed families in which one spouse was a Russian, Ukrainian or any other Caucasian Jew spoke Russian as well. Jewish families who started using the Russian language at home and spoke Georgian only in necessary cases, often used Georgian-Russian mix to communicate with Georgians.

Jewish traders also used Russian very often because their activities were closely related to Russia. They imported goods from this country.

Since the 70s of the last century Jews have been able to return to their historical homeland and in the 90s, after the restoration of Georgia's independence, the difficult socio-economic situation and conflicts in Tskhinvali led resettlement of Jews in Israel or Russia. As a result, there were no Jewish families in Tskhinvali. Tskhinvali Jews living in Russia sometimes spoke Georgian in families (except for the Jews who were Russian-speaking even in Georgia) but the use of the Russian language became more frequent. Children who studied in Russia or were born there spoke mainly Russian.

During the period of living in Tskhinvali, Ossetians whose alphabet was based on the Cyrillic script lived near Jews, so Jews could understand Ossetian written texts but they were not good at writing and reading in Ossetian. Instead, they could understand the speech of Ossetians and even could speak in their language. Shota Rustaveli National Science Foundation of Georgia financed the project “Speech of Georgian Jews in Israel” in 2016. Recorded material obtained within the framework of the project that includes the speech of Tskhinvali Jews migrated to Israel shows that they know Georgian, Russian and Ossetian very well. There are some cases when respondents consider Georgian, Russian and Ossetia to be their native languages.

The majority of Tskhinvali Jews considered the Georgian language as the native language. Educated Tskhinvalians tried to follow the literary language norms. However, the speech of Tskhinvali Jews is mainly influenced by Kartlian dialect that is apparent at all the levels of the linguistic hierarchy – phonetic, phonological, grammatical and lexical. In addition, in their speech the linguistic characteristics that are based on Georgian but are common for all the Jews living throughout the county are attested, e.g. intonation, the loss of the case marker -s-s in the nouns in the dative case, etc. As for the Hebrewisms, their use is as frequent as in the speech of Jews living in other parts of Georgia.

Thus, during the period of living in Georgia, the majority of Tskhinvali Jews thought that their native language was Georgian; to their mind, they spoke, understood, wrote and read in Georgian fluently.

A part of Tskhinvali Jews considered Russian to be the native language. They thought that they could speak, understand, write and read in Russian fluently.

Tskhinvali Jews could speak and understand Ossetian. Since the Ossetian alphabet is based on the Cyrillic script they had a moderate or low competence in writing and reading.

A small part of the Jews who were believers knew Hebrew. In their opinion, all the believers had a high competence in writing and reading but only few dozens could speak and understand at a very low level.

A part of Ashkenazi Jews living in Tskhinvali knew Yiddish. They could speak and understand it though the high competence was very rare.

## REFERENCES

1. Totadze, A. Ossetians on the Territory of Georgia, The Issue of Ossetians, Under the editorship of A. Bakradze and O. Chubinidze, Tbilisi, 1996.
2. Batonishvili, Vakhushti. Description of the Kingdom of Georgia, The Life of Kartli, N4, Tbilisi, 1973.
3. Vakhtangashvili, M. Tskhinvali Jews, Scientific Journal “Language and Culture”, N19, Tbilisi, 2018.
4. The Newspaper “The Voice of a Jew”, Kutaisi, 1918.
5. Lomtadze, T. Russianisms in the Speech of Georgian Jews, Proceedings of VI International Scientific Forum “Languages, Cultures, Translation”, N6, 2018.

## МЕТАФОРИЧНІ ОБРАЗИ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПОЛЬСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

*У статті досліджується метафоричний фрагмент польської мовної картини світу на прикладі найменувань душевних переживань радості як однієї із фундаментальних емоцій людини. На основі поглибленого опису семантики і структури лексем, які утворюють ядро семантичного мікрополя радості, а також аналізу стійких словосполучень, до складу яких входять іменники *radość* і *wesołość*, відтворюються образи досліджуваного психічного феномена у польській мовній свідомості. Встановлюються закономірності метафоричної концептуалізації найменувань емоцій, а також розкривається роль метафори як універсального когнітивного засобу оцінки та інтерпретації внутрішнього світу людини.*

**Ключові слова:** найменування емоцій, концептуалізація, метафора, семантика, мовна картина світу.

Емоції і почуття є невід'ємною складовою повноцінного існування людської особистості. За словами психологів, «сенси нашого існування має афективну, емоційну природу... Не маючи емоцій, тобто не вмючи відчувати радості й печалі, гніву і провини, ми не були б у повній мірі людьми» [3: 16]. Водночас емоції, відіграючи важливу роль у житті людини, є досить складною галуззю з точки зору психологічного і лінгвістичного опису. Ця складність полягає передусім у тому, що досліджувані абстрактні найменування феноменів людської психіки не мають чітко окреслених денотатів і можуть бути описаними, головним чином, за допомогою мовних репрезентацій. Одним із провідних механізмів об'єктивації категорій абстрактного порядку на конкретному рівні є метафора. Саме вона є потужним когнітивним засобом відображення дійсності, дає змогу зіставляти і поєднувати у свідомості поняття, які є, на перший погляд, непоєднуваними, у результаті чого породжуються й функціонують у мові колокації, що позначають невидимі сутності внутрішнього світу людини.

**Метою** пропонованої розвідки є опис особливостей метафоричного втілення душевних переживань людини на прикладі назв радості у польській мові. **Матеріалом** для аналізу слугували сучасні лексикографічні джерела польської та інших слов'янських мов, паремійні збірники, Національний корпус текстів польської мови, а також праці у галузі психології емоцій і почуттів.

**Актуальність** пропонованого дослідження визначається тим, що воно відповідає провідним тенденціям сучасної світової лінгвістики, її прагненню до розгляду мови з антропоцентричних та когнітивних позицій і в контексті культури, конкретним виявом чого є встановлення, опис й аналіз мовних образів різних фрагментів дійсності, як матеріальної, так і ідеальної.

Радість, за словами Ю. Д. Апресяна, є однією з найважливіших людських емоцій, яка сприймається, поряд із коханням, як фундаментальна життєва цінність, оскільки людина народжується у світ, щоб радіти. Причому різні типи людей по-різному відкриті для неї, вона доступна переважно тим, хто здатний бачити й знаходити в житті світлі сторони [5: 312]. Ю. С. Степанов, описуючи найбільш значущі концепти російської культури, звернув увагу і на радість. Однак у перших рядках своєї словникової статті дослідник зазначає: «... як не дивно, в моїх матеріалах, які я довгий час збирав і готував, не виявилось з цього приводу практично нічого... Концепт «радість» залишається погано описаним у російській і світовій культурі, та й загалом радість, за справедливими словами Г. Честертона, є «невловимою матерією» [5: 303-304].

Згідно із психологічними дослідженнями, до основних активаторів радості належить задоволення певного бажання, досягнення поставленої мети тощо, а також передбачення реалізації бажання (передчуття), саме тому людина може відчувати радість, мріючи про щось [тж: 161]. Щоб відчутти радість, особа мусить спочатку подолати перешкоди, які унеможливають це переживання. Навіть сам процес досягнення мети може принести людині радість [3: 158].

Характерним для радості є досить швидке її виникнення, що наближує це переживання до афективних станів. Суб'єктивно досліджувана емоція переживається як мило, приємне, бажане й позитивне відчуття психічного комфорту та благополуччя. Як слушно зауважує К. Ізард, радість загострює сприйняття світу, дозволяє нам захоплюватися та насолоджуватися ним. Радісна людина бачить світ у його красі й гармонії, сприймає оточуючих у їх найкращих проявах: «У радості і троянди червоніші, і фіалки блакитніші, і сонце яскравіше; навіть дощ, який за всіх інших умов був би прикрою перешкодою, підбадьорює або, навпаки, заспокоює нас. Саме в радості ми сприймаємо світ «крізь рожеві окуляри» [3: 176].

У стані радості людина зацікавлена в тому, щоб позитивний фактор діяв на неї якомога довше. Аналізована емоція легко розпізнається, про її наявність свідчать посмішка і сміх. До основних соматичних характеристик радості належать, як правило, моторне збудження (жестикуляція, підстрибування, плескання в долоні), посилення кровообігу в дрібних судинах (каплярах), унаслідок чого з'являється відчуття теплоти, внутрішні тканини й органи починають краще постачатись киснем, і обмін речовин у них відбувається інтенсивніше.

Досліджуване переживання, яке підносить людину у вищі сфери, окрилює її, надихає на прекрасне, має в польській мові досить багатий арсенал своїх мовних виявів. Конструюючи семантичне мікрополе радості, ми включили до нього одиниці, які виражають цей позитивно конотований стан людської психіки: *radość, wesolość, uciecha, cieszyć się, przyjemność, rozkosz, zadowolenie, promiennność, jaśnieć, jasny, pogodny, ciepły, rozchmurzyć się* та словотвірно споріднені з ними одиниці. Найбільшою сполучуваністю характеризуються іменники *radość* та *wesolość*.

Субстантив *radość* – найбільш загальний та універсальний у межах досліджуваного семантичного мікрополя, оскільки він позначає одну з фундаментальних емоцій, а також найчастіше використовується при тлумаченні інших лексичних одиниць цієї групи.

У словникових дефініціях пол. *radość* визначається або як відчуття, тотожне веселості, утісі, щастю, або між ними встановлюються градуальні відношення, пор.

«*radość* – відчуття великого задоволення, веселості; веселий настрій; утіха, щастя» [SJPSz: 2, 12], «*radość* – це сильне відчуття задоволення й пожвавлення, викликане чимось для нас приємним, тим, що ми любимо» [ISJP: 2, 409].

Відзначимо, що в польській мові, подібно як в українській та російській, лексема *radość* (укр. *радість*, рос. *радость*) уживається не лише на позначення позитивно когнованого психічного стану людини, а й по відношенню до особи або об'єкта, що викликають це відчуття, пор.: «*Moją jedyną radością jest muzyka*», «*Dzieci są moją radością i dumą*» [ISJP: 2, 409], пор. також: «*Одна в мене на світі радість, моя Марушенька!*» [СУМ: 8, 436], «*Какая радость! Будет бал!*» [СРЯ: 3, 779]. Але лише в українській та російській мовах досліджуваний апелютив використовується у функції лагідного, ніжного звертання до когось-небудь, пор.: «*Спасибі тобі, моя ти радосте, долецька моя хороша!*», «*Ты хочешь погладить собачку? Ну, хорошо, хорошо, радость моя!*» [СУМ: 8, 436; СРЯ: 3, 779].

Радість як базова емоція властива не лише людям, а й іншим живим істотам, пор.: «*Pies skakał z radości*», «*Puzon (кличка собаки) zaczął szaleć, tańczyć, skomląc biegł od balkonu do drzwi wejściowych i z powrotem przez trzy godziny, póki nie znalazłem się w domu. Wtedy to powitanie, to łyskanie zębami w uśmiechach spod uniesionych w górę warg, ta radość szalona... My tak nie potrafimy się cieszyć!*» (Waldorff J. Wybór pism).

Згідно із психологічними дослідженнями, як уже зазначалося вище, причиною радості є сприйняття об'єкта чи ситуації, яке ми поцінуємо як миле й бажане, і зацікавлені в тому, щоб позитивний фактор якомога довше на нас впливав. А. Вежбіцка подає таку інтерпретацію пол. *radość*: «Радість – емоція, яку ми відчуваємо, коли констатуємо, що відбувається те, чого ми прагнули» [8: 62].

До зовнішніх проявів радості належать передусім активність, підвищений тон голосу, енергійна жестикуляція тощо, пор.: «*Helcia i Stasio aż skakali z radości*» (Korczak J. Król Maciuś Pierwszy), «*...odpowiedzią był ogólny wybuch radości. Wszyscy klaskali głośno, pchając się w stronę barmanów*» (Miller M. Pierwszy milion) та ін. Пор. також фразеологічні та пареміологічні одиниці, що виражають моторне збудження у стані радості: *z radości mało nie polamał kości; tak się raduje, że aż przysiaduje* [NKPP: 3, 13].

Інтенсивна радість може навіть супроводжуватися слізьми (*łzy radości*), пор.: «*Tłum gapiów płakał z radości, a on, zapewne wciąż jęcząc, nadal podpierał mur*» (Przebylska E. Dotyk motyla), «*Z Magdaleną wołałem przez łzy radości: Rabbuni!...Nauczycielu kochany!*» (Zawitkowski J. Jam służa twój). Досліджувана емоція може зовнішньо й не виражатися, ідеться про стан, який кваліфікується як *cicha radość*, пор.: «*Miłość ... pozwałała koncentrować się na trosce o tych, którzy zostali, a świadomość, że ocaleli od represji hitlerowskich, była powodem cichej radości*» (Pawelczyńska A. Wartości i przemoc).

Субстантив *radość* у польській мові, порівняно з іншими одиницями досліджуваного мікрополя, особливо рясно «обплетений» сіткою стійких образних словосполучень, що будуються за моделлю:

- «*прикметник + іменник radość*» на позначення різних проявів цієї емоції. Набір атрибутивних контекстів виражає досліджуване переживання як відносно інтенсивний (*bezgraniczna, dzika, głęboka, gwałtowna, najwyższa, niezmierna, żywiołowa radość*) і позитивно оцінюваний людиною психічний стан (*beztroska, błoga, doskonała, dziecinna, niebiańska, niekłamana, niewymowna, niezmqcona, ożywcza radość*). Словосполучка *słodka*

*radość* маніфестує порівняння радості із солодким смаком, який має позитивну маркованість;

- *іменник radość + іменник у Р. в.*», що вказує на причину виникнення радості: *radość istnienia, uczuć, życia* та ін.;

- *іменник + іменник radość у Р. в.*» (переважно у метафорично-метонімічному сенсі): *chwile, dreszcz, fala, nadmiar, objawy, okrzyki, szal, szczyt, uśmiech, wybuch radości*;

- *дієслово + іменник radość у 3. в.*» зі значенням каузації, що вказує на об'єкт дії: *budzić / sprawiać radość, czuć / odczuwać radość, wywołać czyjąś radość* тощо;

- *дієслово + іменник radość в О. в.*»: *błyszcząć, jaśnieć, kipieć, promieniować, napawać kogoś radością*. Словосполучення *podzielić się z kimś swą radością* засвідчує бажання поділитися цією позитивною емоцією з іншими людьми;

- *іменник radość у Н. в.* (у функції підмета): *radość bierze, chwytą, obejmuje, ogarnia, poruwa kogoś, bije od kogoś, maluje się na twarzy, w oczach kogoś, rozpiera, rozsadza, przepelnia, zalewa czyjeś serce, trwa, rośnie, znika, wybucha* та ін.

Наведені вище стійкі словосполучення свідчать про те, що субстантив *radość* у польській мові активно функціонує персоніфіковано й метафорично. У мовній картині світу поляків *radość* уявляється як:

- **субстанція** (вода, вино), яка наповнює тіло людини: *ktos jest wypelniony / przepelniony radością, ktoś ma oczy pełne radości, coś napawa kogoś radością, radość upaja / zalewa kogoś, czyjeś serce, ktoś jest pijany z radości, ktoś wpada w radość, fala radości, tryskać wesołością*. Пор. також: «*Prawdziwe szczęście – takie, które sprawia, że radość musi je w tobie niczym bąbelki w najprzodniejszym szampanie – to rzadkie i cenne uczucie*» (Cosmopolitan 05. 2005); «*Ciepło i radość lały się z błękitnego nieba i złotego słońca*» (Orzeszkowa E. Nad Niemnem);

- **солодкий смак**: *słodka radość*;

- **вогонь**: *ktos rozpala radość w kimś, radość tli się w sercu, czyjeś oczy iskrzą się radością / z radości; radość płonie w kimś; jaśnieć / promieniować wesołością*;

- **сила**, що підносить людину **вгору**, окрилює її; **птах**: *radość podnosi kogoś na duchu, uskrzydla kogoś, komuś rosną skrzydła u ramion z radości, ktoś jest cały w skowronkach / wniebowzięty / w siódmym niebie* тощо. Веселу людину окреслюють фразеологізмами *wesoły jak ptaszek / jak szczygieł / jak śpiew skowronka / jak wiosenne słońce, wesół jak poranek wiosenny* [НКРР: 3, 640-641], у яких наявне порівняння з птахами та із сонцем, світлом.

Паралелізм світло – сонце яскраво відтворює уривок роману «Селяни» В. Ст. Реймонта, пор.: «*Dzień się zrobił jasny i pogodny, słońce świeciło od samego wschodu..., ze strzech kapalo sznurami łśniących paciorków, a zlodowaciałe wody po drogach i rowach świeciły się kiej lustra, oszroniałe zaś drzewa roziskrzyły się w słońcu..., czyste, niebieskie, pełne mlecznych, małych chmur, grało w słońcu... Poweselał cały świat*». Варто відзначити, що напрямок «вгору» є позитивно маркованим з аксіологічної точки зору, тому позитивні емоції «скеровані» до неба, тоді як негативні, навпаки, вниз [7: 37, 40-41];

- із позитивною оцінкою пов'язана концептуалізація радості в польській мовній свідомості як **світла**, яке або опромінює людину, ніби сонце (*błysk radości, radość opromienia czyjąś twarz, promień / promyk radości*), або, навпаки, міститься всередині (у душі, серці), пор.: *ktos promieniuje radością, oczy kogoś świecą się radością*.

Пор. до певної міри синтетичний образ представлених вище асоціацій психічних станів з групи радості: «...*radość buchala w nich pozarem, weselny ton rozbrzmiewał w duszach*,



*uskrzydlał mocą takiego szczęścia i tak rwał do podniebnego lotu, że nie wiedząc wybuchli namiętym, nieprzytomnym zgoła śpiewem»* (Reymont W. St. Chłopi).

Коли радість стає надто інтенсивною, наступає ніби «вибух» позитивної енергії: *wybuch radości, radość tryska od kogoś, ktoś kipi radością, ktoś bucha radością* тощо (лексми *wybuch, buchać, kipieć* імплікують бурхливу радість як гарячу, киплячу субстанцію). Пор. також «*Radość i upojenie tryskały nad pół porosłych zielonym zbożem*» (Orzeszkowa E. Nad Niemnem).

Всеохоплюючу силу досліджуваного переживання виражають словосполуки *szal radości, oszaleć z radości*.

Однак, незважаючи на загальну позитивну маркованість радості, польська мова засвідчує контексти, які маніфестують певну, відносно негативну конотацію цієї емоції. Йдеться про словосполучення, в яких обстежуваний емоційний стан уявляється як некерована зовнішня сила, що з'являється спонтанно, без людської волі й захоплює, полонить, проймає людину – *radość chwytą / porywa kogoś* тощо, пор. подібні контексти зі словом *wesołość* – *wesołość chwytą / porywa kogoś*.

Досліджуючи польські пареміологічні одиниці, до складу яких входить назва радості, можна констатувати наявне в них об'єктивне спостереження наївного мовця про нетривалість, швидкоплинність цієї емоції, після якої неодмінно прийде смуток, пор. *często są radości początkiem żalości; ile radości, tyle żalości; krótka radość, a żal długi; nie ma radości bez smutku; nie ma radości, której by smutek pod rękę nie trzymał* тощо [НКРР: 3, 13], а також: «*Każdej ziemskiej radości ten jest tylko skutek, że nas mocniej uderza tuż idący smutek*» (Одунієць) [6: 2, 112]. Така конотація, на нашу думку, лежить в основі релігійних уявлень, згідно з якими людина може бути вічно щаслива й радісна, лише потрапивши до раю, пор. також слова св. Августина: «Справжню радість можна собі тут приготувати, але відчуті її можна лише у майбутньому житті. Тут немає радості без смутку й гіркоти» [тж: 114].

Підтвердженням того, що у польській мовній свідомості наявна негативна оцінка надмірно інтенсивної радості, веселості у плані потенційних, прогностичних небажаних наслідків, є також контексти, де, зокрема, веселість, коли вона стає надто інтенсивною, її незмінний атрибут – сміх – перетворюється у нищівну силу, що губить людину, пор. *któs dusi się, pęka, umiera, kona ze śmiechu* і под., пор. укр. *лопнути / вмерти зі сміху* тощо. Пор. також пареміологічні одиниці, до складу яких входять позначення розкоші як найвищої насолоди: *rozkosz bólu nabawia; rozkosz nęta do złego; rozkosz przeciwna mądrości; rozkosz przychodząc smakuje, a odchodząc катуje; więcej ludzi rozkosz zabija, niż morze lub wojna, a także rozkoszny jak popowa świnia, rozkoszuje się jak szczur w mące / jak żuk w krowim łajnie* [НКРР: 3, 75-76].

Наші спостереження підтверджують і психологічні дослідження. Так, К. Ізард пише про «шкідливу» роль надмірно інтенсивної й довготривалої радості, оскільки в людини підвищується тиск, затрудняється дихання, червоніє обличчя й течуть сльози. Вчений зазначає: «Таким чином природа дає нам знати, що життя – це не нескінченна низка радісних переживань, що неможливо віднайти свою дорогу в житті, відчуваючи лише радість» [3: 157]. У цьому зв'язку варто також згадати думку відомого психолога проф. С. П. Лїбіна: «Вітаміни і сіль корисні для організму, але зловживання ними може призвести до захворювання чи отруєння. Так і з емоціями» [4: 100].

Наведені твердження психологів, а також почуті від одного священика слова про те, що людині в земному житті варто остерігатися бурхливої, ейфорійної радості, у цьому випадку ще раз підтверджують, що в мові немає нічого необгрунтованого й випадкового.

На відміну від проаналізованих вище конститuentів семантичного мікрополя радості, у яких значення емоції є примарним, польська мова засвідчує лексеми, у яких зміст цього позитивно конотованого душевного стану людини є похідним, секундарним. До таких назв належать: *promienny* «такий, що блищить, іскриться, випромінює світло», *promiennosc*, *promieniec* [SJPSz: 2, 894]; *jasny* «такий, що світиться, блищить; яскравий, засліплюючий», «повний світла, сонця, добре освітлений, безхмарний», *jaśniec* «видавати сильний, ясний блиск, сильно світитися» [тж: 1, 776]; *cieply* «такий, що має середню температуру між холодним та гарячим», *cieplo* [тж: 1, 281-282]; *pogodny* «такий, який характеризується хорошою погодою, сонячний, безхмарний», *pogodniec* «ставати сонячним, безхмарним» [тж: 2, 729]; *rozchmurzyć się* «звільнитися від хмар» [тж: 3, 76] та деякі інші.

Усі ці лексичні одиниці поряд із наведеними значеннями здатні виражати вторинний метафоричний зміст по відношенню до стану радості, веселості, задоволення, кращого настрою, які виступають або в ад'єктивних та вербо-номінальних конструкціях, або самостійно, пор. *promienny / pogodny uśmiech*, *promieniec / jaśniec radością*; *oczy rozpromieniły się blaskiem*; *twarz mu się rozjaśniła na ich widok*; *cieple spojrzenie*; *jest komuś ciepło wokół serca*; *oczy jej z wolna pogodniały*; *na widok dziecka jej twarz się rozchmurzyła*. Пор. також приклади з Національного корпусу польської мови: «*Lider i duchowy przywódca «okupantów»*», *Jonathan Castle, promieniał z radości, że nareszcie wracają stare, dobre czasy*» (Przekrój 1995, nr 28), «*Gdy wymawiał słowo «złoty», jaśniał, promieniał*» (Żeromski S. Ludzie bezdomni), «*Najmilejsza w życiu jest mama*». *Ta piosenka wydaje mi się śliczna. Może dlatego, że Urszulka kocha swoją mamę, jest z nią rozłączona, a jednak jest wesola i pogodna*» (Platowy 1953, nr 11).

Отже, проаналізовані контексти й відтворені на їх основі образні, метафоричні втілення радості дозволяють зробити висновок про те, що в польській мовній свідомості досліджуване приємне психічне переживання пов'язується з явищами навколишнього світу, які також мають позитивну оцінку, а саме – із солодким смаком, світлом, сонцем, теплом, ясною й безхмарною погодою. Визначальною рисою дологічного, міфологічного сприйняття людиною природного органічного світу є отожднення себе із цим світом. Наслідком цього є те, що в мовленнєвому мисленні внутрішній світ людини моделюється за зразком зовнішнього, матеріального світу, тому основним джерелом «психологічної» лексики є лексика «фізична», яка використовується у вторинному метафоричному сенсі [1: 93]. Таким чином, семантичний аналіз назв емоційних станів на матеріалі слов'янських мов дозволяє стверджувати, що самим найменуванням образність не притаманна. Лише на основі їх сполучуваності зі словами, що належать до різних значеннєвих сфер, не пов'язаних безпосередньо із внутрішнім світом особи, вдається відтворити закріпленій у мовній свідомості метафоричний «ореол» цих феноменів людської психіки.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова, Н. Д. Специфика несвободной сочетаемости имен чувств // Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – С. 93-111.

2. Аскерова І.А. Семантичне поле назв емоційно-афективних станів у польській мові. – К.: Освіта України, 2007. – 226 с.
3. Изард, К. Психология эмоций // Изард К. Психология эмоций. – СПб: Питер, 2003. – 464 с.
4. Ильин, Е. П. // Ильин Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.
5. Степанов, Ю. С. Константы // Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
6. Księga złotych myśli / Pod red. ks. S. J. – Warszawa: Wydawnictwo Gutenberg-Print, 1996. – Т. 1-2.
7. Lakoff, Johnson, Метафоры в нашем зжичу // Lakoff G., Johnson M. Метафоры в нашем зжичу / прел. Т. Р. Krzeszowski. – Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1988. – 269 s.
8. Wierzbicka, A. Kocha, lubi, szanuje // Wierzbicka A. Kocha, lubi, szanuje. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1971. – 279 s.

### СЛОВНИКИ

1. НОСС – Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / Ю. Д. Апресян, О. Ю. Богуславская, И. Б. Левонтина и др. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – Вып. 1. – 511 с.
2. СРЯ – Словарь русского языка: В 4-х тт. / Ред. кол. М. П. Алексеев, С. Б. Бархударов и др. – М.: ГИС, 1957-1959. – Т. 1-4.
3. СУМ – Словник української мови: В 11-и тт. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Т. 1-11.
4. NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego. Електронний режим доступу: www.nkjp.pl
5. NKPP – Nowa księga przysłów polskich / Red. nac. J. Krzyżanowski. – Warszawa: PIW, 1969-1978. – Т. 1-4.
6. ISJP – Inny słownik języka polskiego / Red. nac. M. Bańko. – Warszawa: PWN, 2000. – Т. 1-2.
7. SJPSz – Słownik języka polskiego / Pod red. M. Szymczaka. – Warszawa: PWN, 1995. – Т. 1-3.

**Аскерова І.А.**, канд. філол. наук, доцент

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Киев, Украина

### МЕТАФОРИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ В ПОЛЬСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

*В статье исследуется метафорический фрагмент польской языковой картины мира на примере наименований радости как одной из фундаментальных эмоций человека. На основе углубленного описания семантики и структуры лексем, формирующих ядро семантического микрополя радости, а также анализа устойчивых словосочетаний, в состав которых входят существительные radość и wesolość, воссоздаются образы исследуемого психического феномена в польском языковом сознании. Устанавливаются*

закономерности метафорической концептуализации наименований эмоций, а также раскрывается роль метафоры как универсального когнитивного механизма оценки и интерпретации внутреннего мира человека.

**Ключевые слова:** наименование эмоций, концептуализация, метафора, семантика, языковая картина мира.

**Askerova I.A.**, Ph.D (Linguistics)

Kyiv national pedagogical university, Kyiv, Ukraine

## METAPHORICAL EMOTIONAL STATE IMAGES IN THE POLISH LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD

*This article examines the metaphorical fragment of the Polish language picture of the world on the example of namings of joy as one of fundamental emotions of the human being. On the basis of profound semantics and lexem structure description which form the core of joy semantic micro-field as well as metaphorical phrases composition which includes lexem radość and wesolość analysis the examined psychic phenomena in the Polish language consciousness images are recreated. Patterns of metaphorical morphological conceptualization of emotion namings are discovered as well as the metaphor role as a universal cognitive evaluation mechanism and the inner world of a man interpretation.*

**Key words:** emotion naming, conceptualization, metaphor, semantics, language picture of the world.

УДК 811.161.1

**Козлов Е.Д.**, канд. филол. наук

Национальный технич. ун-т «Харковский политехн. институт», Харьков

**Козлова А. Г.**, канд. филол. наук, доцент

Харьковский нац. пед. ун-т имени Г.С. Сковороды, Харьков

## АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА В ПОЭЗИИ БЕЛЛЫ АХМАДУЛИНОЙ

*В статье рассматриваются различные случаи функционирования антропоморфной метафоры в творчестве одного из наиболее ярких представителей поэзии «шестидесятников» – Беллы Ахмадулиной. Сделан вывод, что поэтесса активно использует глагольную метафору, антропоморфную деталь, различные виды антропоморфных эпитетов, реализуя принцип отделённости от человека, перенесения во внешний мир его внутренних свойств, качеств и состояний, автономизации частей человеческого тела и т. п. В ряде случаев антропоморфизм приобретает текстообразующую функцию.*

**Ключевые слова:** антропоморфная метафора, олицетворяющая деталь, реализация метафоры, риторическое обращение, онимизация апеллятива.

© Козлов Е.Д., Козлова А. Г., 2018

Исследователи указывают на то, что при характеристике особенностей поэтического идиостиля того или иного автора чрезвычайно важную роль выполняет анализ специфики функционирования в его текстах тропов как единиц поэтического языка (ПЯ), «установление специфических признаков тропеических средств, связанных с их текстовым употреблением» [7: 10]. Особый интерес для изучения представляет метафора как лингвостилистический и композиционный прием, характеризующий поэтический язык в системе конкретного идиостиля.

Целью нашей статьи является анализ функционирования антропоморфной метафоры в творчестве одного из наиболее ярких представителей поэзии «шестидесятников» – Беллы Ахмадулиной.

Антропоморфная метафора является частным случаем олицетворения, при котором неодушевлённый объект или явление наделяется не просто свойствами, качествами, способностями живого существа, но именно человеческими свойствами, уподобляется человеку, «очеловечивается».

Вопрос о роли и функциях олицетворения в поэтическом тексте уже становился предметом внимания филологической науки. Ему посвящён отдельный раздел коллективной монографии «Очерки истории языка русской поэзии XX века: Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке» [7], где рассмотрены как общие теоретические вопросы, связанные с языковыми признаками олицетворения, его соотносённостью и взаимодействием с другими тропами, универсальными моделями и т. п., так и функционирование олицетворения в идиостиле ряда конкретных авторов – И. Анненского, С. Есенина, Б. Пастернака, Н. Рубцова, Н. Матвеевой, Б. Ахмадулиной. К проблеме использования родовых грамматических значений слов при олицетворении обращались И. А. Ионова [3] и Е. А. Скоробогатова [8]. В монографии Я. И. Гина [2] дано грамматическое обоснование родо-половой мотивации при олицетворении на фольклорном материале. В статье Л. П. Черкасовой «Выражение антропоморфности в лирике Б. Пастернака» [9] представлен образец анализа средств создания антропоморфной метафоры в поэзии Б. Пастернака.

В коллективной монографии «Очерки истории языка русской поэзии XX века: Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке» [7] охарактеризованы универсальные модели олицетворения. При этом наиболее универсальным способом создания олицетворения авторы справедливо называют «прием “перевёртывания” реальных связей между человеком и окружающим его миром», выделяя такие его виды, как «перестановка связей и соотношений человека и природы» [7: 48], «перемена связей и позиций элементов зафиксированной ситуации» и «обращение к неодушевлённому объекту» [7: 53]. Все эти способы олицетворения можно найти в поэзии Ахмадулиной. В большинстве случаев они связаны с использованием в тексте антропоморфной метафоры.

Часто основу антропоморфизма составляет приписывание неживому объекту или даже абстрактному понятию способности к человеческим действиям, выраженной глагольной метафорой: *Встревожится квартира ваша...* («Нежность») [1: 22]; *...врасплох нас наблюдала необъятность...* («Памяти Бориса Пастернака») [1: 62]; *...сам самовар нам чай нальет в стаканы* («Симону Чиковани») [1: 67]; *Как грубо шутит первый день апреля!*; *Стихи всегда приврут...* («Зачем он ходит? Я люблю одна...») [1: 246–247]; *Город знает про сговор и тоже придет; Этот город, к высокой допущенный встрече,*

*/ сострадания просит, а делает вид... («Рвно полночь, а ночь пребывает в изгоях...»)* [1: 268–269]; *Три кресла, стол, диван за ловлею рубина / участливо следят («Дворец»)* [1: 346]; *Гром отвечал ему («Гроза в Малеевке»)* [1: 347]; *Но так играет в шахматы эпоха... («Надпись на книге»)* [1: 522].

Использование глагольных метафор является, по нашему наблюдению, самым регулярным способом создания олицетворения у Ахмадулиной, что вполне характерно для русской поэтической традиции в целом.

Объекты внешнего мира активно взаимодействуют с лирической героиней Ахмадулиной и одушевляются в соответствии с её мировосприятием: *Я знала: электричество строптиво, / за что его и невзлюбил ремонт <...> Будильник мой давно был невменяем / И жил по усмотренью своему <...> Вдруг оживился телефон разбитый – / соперник съединенья голосов («Видение розы»)* [1: 368]; *Нас одурачил нынешний сентябрь / с наивностью и хитростью ребенка («Нас одурачил нынешний сентябрь...»)* [1: 28]. В стихотворении «Непослушание вещей» душевное состояние лирической героини передаётся через персонификацию «непослушных» вещей, чей *норов крут* [1: 199–200].

Используется поэтекса и принцип «перевёртыша», реализуемый через приём «перемены мест значимых элементов высказывания или предложения в позиции субъекта и объекта» [7: 50]: *...любой предмет глядит с кокетством женским, / красуется, следит за каждым жестом, / нацеленным ему воздать хвалу («Ночь»)* [1: 78].

Ахмадулина активно использует принцип отдалённости от человека, перенесения во внешний мир, автономизации его внутренних свойств, качеств и состояний: *...их страх глядит на нас... («Ивановские припевки»)* [1: 333–334]; *...зрачком суровым / любовь моя глядит из темноты! («Ночь»)* [1: 79]; *Ум изнемог и ослабел...; Возрос мой голос и напрягся («Посвящение»)* [1: 534]; *Всё чаще голос твой... – / из чащ каких? Из куц? – / приходит в сны мои, / прощая... окликающая... («Всё чаще голос твой...»)* [1: 528]. Конечно, в ряде случаев при очевидности использования приема персонификации антропоморфизм можно оспорить, в последнем же из приведенных примеров его присутствие не вызывает сомнений.

Нередко в поэзии Ахмадулиной подвергаются автономизации и антропоморфизации отдельные части человеческого тела: *Лоб ... пал ниц и возлежит. Ладонь – его носитель. / Под зауемь его не устоял хребет («Так запрокинут лоб, отозванный от яви...»)* [1: 342]; *Играла бы ладонь вещицей золотою <...> и был бы дну воды даруем ключ ладонью... («Ларец и ключ»)* [1: 343]; *Лоб занимался помысла ростком; Лоб предавался черноплодной тьме; Возбрел лоб, приняв часу в шестом / за свой успех поспешность кофеина («Я возжигала в полночь две свечи...»)* [1: 529]; *...в латунь влюблённая рука, / рука, пленённая латунью («Экспромт Кобе Гурули»)* [1: 537]. В последнем примере очеловечивание осуществляется за счет использования антропоморфных метафорических эпитетов. Подобные средства наделения неживых объектов человеческими качествами представлены в поэзии Ахмадулиной достаточно широко: *Я глажу тонкую калину / по загорелому стволу («Садовник»)* [1: 56]; *...семь грустных дней («Зачем он ходит? Я люблю одна...»)* [1: 246–247]; *Мне дан талант – её талант любить: / капризный, вольный, с прочими не схожий («Ночное посвящение»)* [1: 523]; *Грипп в октябре – всевидяц, как Господь («Вступление в простуду»)* [1: 59]. В последнем случае антропоморфизация поддерживается также использованием соответствующего сравнения.

Нередко встречается и комбинация средств антропоморфизма. Например: *...где шприц свирепствует гуманный...* («В реанимации туманной...») [1: 535] (на очеловечивание работает и прилагательное, выступающее в функции определения, и глагол-сказуемое).

Функцию создания антропоморфизма может выполнять метафорический эпитет, выраженный существительным и являющийся в тексте приложением: *Не пожелал ответить на вопрос / садовник-люб, имеющий в виду / вот этих строк невзрачное растение*. Подобный приём в поэзии Ахмадулиной используется регулярно: *Шпиль-судия, прости!* («Рига») [1: 545]; *Смысл-незнакомец* («Я лишь объём, где обитает что-то...») [1: 242]; *День-Свет* («День-Рафаэль») [1: 231]; *сад-всадник; сад-охранитель* («Сад-всадник») [1: 232–233]; *Друг столб; столб-конфидент* («Друг столб») [1: 255]; *день-злодей* («Ивановские припевки») [1: 332]; *звук-подкидыш; звук-приёмши* («Постоялец вникает в реестр проявлений...») [1: 341]; *Под горой – дом-горюн, дом-горыныч живет, / от соседства упасённый отшибом* («Под горой – дом-горюн, дом-горыныч живет...») [1: 307]. В этом ряду обращают на себя внимание словосочетания *брат-комната* («Ночь на 30-е апреля») [1: 252]; *День-Божество; День-Совершенство* («День-Рафаэль») [1: 231]; *волокита-рыцарь* («Вошла в лиловом в логово и в лоно...») [1: 324], отличающиеся родовой рассогласованностью.

В стихотворении «Мазурка Шопена» развертывание антропоморфной метафоры связано с использованием олицетворяющей детали – характерного для поэзии XX века общепоэтического приема. Ахмадулина выстраивает целый ряд таких не просто олицетворяющих, а именно очеловечивающих деталей, связанных с ключевым антропоморфным эпитетом-приложением: у девочки-мазурки появляются различные человеческие атрибуты – голова, плечи, руки, лицо: *...стояла девочка-мазурка, / покачивая головой; с бедными плечами, / по-польски личиком бела, / разведала мои печали и на себя их приняла?// Она протягивала руки...* [1: 18].

Использование антропоморфной детали является регулярным в поэзии Ахмадулиной. Например: *...доверчивый недуг / к ней обращает руки?* («Зима») [1: 50]; *Где хруст и ляг возьмут уменя и терпенья, / чтоб дланью не схватить и не зацелкнуть пасть?* («Ларец и ключ») [1: 343]; *...дуб длани воздевал, как мученик в костре* («Гром в Малеевке») [1: 347]; Нередко такая деталь оказывается включённой в состав генитивной метафоры, в которой используется родительный принадлежности: *голосок предмета* («Ночь») [1: 78]; *жест зимы* («Зима») [1: 50]; *...уста / снегопада, обрыва, куста* («Немота») [1: 80]. В некоторых случаях родительный падеж в составе генитивной метафоры имеет значение субъекта или носителя признака: *звез граммофона; Мы-то любимцы созвездий; баловни / беды дарующей, пристальной силы* («Крепнет и множится вихрь, обрывающий...») [1: 544].

Нередко функцию создания антропоморфизма в текстах Ахмадулиной выполняют риторические обращения к предмету, явлению или чувству как очеловечиваемому объекту. Например: *О одиночество, как твой характер крут!* («По улице моей который год...») [1: 21]; *О боль, ты – мудрость* («Болезнь») [1: 51]; *Смотри, природа...; Ну что ж, земля, сегодня – отдых мой...; Прощай, соблазн воскресный!* («Воскресный день») [1: 52–54]; *Как строить твой портрет, дородное палицо?* («Портрет, пейзаж и интерьер») [1: 350]; *Не мучь, о музыка, не снись!* («Посвящение») [1: 533]; *Театр, кланюсь, я*

*не умру, покуда / не отслужу твоих восьми колонн...; Театр, но что меня с тобой свело?* («И волос бел, и голос побелел...») [1: 547–548]; *Ударь в меня, как в бубен, не жалей, / озноб, я вся твоя! Не жить нам розно!* («Озноб») [1: 576] (выделено нами. – Е. К., А. К.).

Перой стихотворение целиком строится в форме риторического обращения лирической героини к некоей неживой субстанции, переводя её в ранг полноценного собеседника («Звук указующий» [1: 243]; «Луне от ревнивца» [1: 247–249] и др.). Одним из наиболее ярких примеров подобного рода может служить основанное на принципе автономности, отделимости от человека, перенесения во внешний мир его чувств (в данном случае чувства любви), стихотворение «Любовь моя, Ваш день рожденья...» [1: 538], в котором любовное чувство персонифицируется, а олицетворение выполняет текстообразующую функцию. Темой этого стихотворения является рождение любви лирической героини, *восход* любви и осознание её как основы бытия, соединяющей бренное и вечное, земное и небесное: *Любовь моя, Ваш день рожденья / я ныне начала, когда / в свой срок, сокрытая от зренья, / взошла полночная звезда. <...> Рассвет июльских первых суток, / безумная, я приняла / за Ваш триумф, за мой поступок / во славу Вашего числа* [1: 538]. Не случайно поэтесса использует заглавную букву в написании местоимений «вы» и «ваш»: *Любовь моя, Ваш день рожденья...; ...о Вас молился бред строки; Всё, что меж мной и Вами было...; ...светило / сбилось и относилось к Вам; ...за Ваш триумф, за мой поступок / во славу Вашего числа; ...я – Ваша выдумка, я вздор; ... неразлучны Вы и я* (выделено нами. – Е. К., А. К.) [1: 538].

Персонифицируя, антропоморфизируя любовное чувство, поэтесса обожествляет его. С этой же целью в самом начале стихотворения используется интертекстуальный элемент (аллюзия к евангельскому тексту), который работает на это обожествление, уравнивая роль любви в жизни лирической героини (и, пожалуй, человека вообще) с той ролью, которую сыграл Христос в истории человечества: *Любовь моя, Ваш день рожденья / я ныне начала, когда / в свой срок, сокрытая от зренья, / взошла полночная звезда* (выделено нами. – Е. К., А. К.) [1: 538]. Восход полночной звезды ассоциируется в данном контексте с Вифлеемской звездой, «провозгласившей» о рождении мессии. А выражение *Ваш день рожденья / я ныне начала...*, усиливая подобную ассоциацию, соотносит историю рождения любви лирической героини с началом летосчисления от Рождества Христова. Идея обожествления любви поддерживается и далее в тексте стихотворения, находя непосредственное выражение в его последней строфе: *И раздается смех небесный, / я знаю: день житья-бытья / что значит по сравненью с бездной, / где неразлучны Вы и я?* (выделено нами. – Е. К., А. К.) [1: 538]. Вполне очевидно, что слово «бездна» в данном контексте является синонимом вечности.

В некоторых случаях неодушевленный объект становится участником внутритекстового диалога: *Дом клялся мне, что никогда / он этой женщины не видел. / Он говорил: – Я пуст. Я пуст. – / Я говорила: – Где-то, где-то... / Он говорил: – И пусть. И пусть. / Входи и забудь про это («Твой дом!») [1: 26]; «Возьми!» – сказала мне природа / о чистых струях родника; – Ну пей же, пей, – земля просила, – / кунайся, запускай суда. / – Да, да, – сказала я, – спасибо, / какая чистая вода («Глубоким голосом пророка...») [1: 54]; *Окликнул семинар: «Куда идешь, Иван?» / «На Кэбу, семинар, всё наше устремленье. / Дивится семинар столь дальним именам («Ивановские припевки») [1: 333].* В диалоге лирического героя с олицетворяемым объектом, полагает А. Г. Нарушевич, наиболее*



четко проявляются признаки «олицетворения психологического вида» [6: 90]. Как показала И. И. Ковтунова [4], поэтический текст обладает повышенной диалогичностью, в нём «возможны обращения к любым вещам, существующим в мире», к лицам и не лицам [4: 96]. Приведенные нами примеры позволяют говорить о том, что в текстах Ахмадулиной встречаются не только многочисленные обращения к неодушевленным объектам, но и случаи стилизации реального диалога.

Наряду с традиционными способами Ахмадулина использует и менее регулярные. Так, в её стихах встречаются единичные примеры, когда основой антропоморфизма становится онимизация апеллятива: *Где о Театре речь – там нет моей гордыни; Опять Театр возжег возвышенные свечи...* («Александру Моисеевичу Эскину») [1: 539]; *Я хочу Театра / восславить неземные сны* («Пишу – весь день, всю ночь, всё утро...») [1: 532]. *Я с Ёлкой бедною прощаюсь: / ты отцвела, ты отгуляла. / Осталась детских щёк прыщавость / от пряников и шоколада* («Изгнание Ёлки») [1: 365]. В некоторых случаях в используемой в текстах Ахмадулиной фигуре обращения происходит трансформация топонима в антропоним: *О Латвия моя, пребудешь ты сохранный* («О Латвия моя, не тот я, кто свою...») [1: 382]; *О Латвия моя, куда-то переносит / сюжет судьбы меня, прельщая и маня <...> О Вентспилс, моря берег и каждый камень знают / всё то, чего узнать не смею, не смогу* («О Латвия моя, куда-то переносит...») [1: 383]; *Как я люблю, о Рига, / все острия твои, пронзившие восход* («Рига») [1: 545].

Одной из характерных особенностей картины мира Ахмадулиной является представление о единстве и слитности не только всего живого, но и вообще всего сущего. Подтверждением этого становится широкое использование поэтессой наряду с приёмами персонификации и антропоморфизма противоположных приемов – овеществления и зооморфизма (реже фитоморфизма). Так, в стихотворении «Воздух августа: плавность услад и услуг...» подобное мировидение находит вербальное выражение в последней строфе, где у лирической героини – женщины, которая не только душой, но и, кажется, всем телом реагирует на изменения, происходящие в природе, *в убывающем лете*, появляются зооморфные признаки: *Сквозь растенья, сквозь хлесткую чащу воды, / принимая их в жабры, трудясь плавниками, продираюсь...* (выделено нами. – Е. К., А. К) [1: 241]. В стихотворении «Зачем он ходит? Я люблю одна...» антропоморфная и зооморфная сущности «уживаются» внутри лирической героини, сохраняя определенную автономность: *Но пёс во мне, хоть принуждён солгать, / загромоздит и таит рычанье* [1: 246].

Интересный пример олицетворения, выполняющего сюжетообразующую функцию, находим в поэме Ахмадулиной «Сказка о Дожде» [1: 577–585], где использован широкий спектр средств антропоморфизации. В частности, дождь персонифицируется благодаря превращению апеллятива в оним и включению олицетворяемого объекта (Дождя) в диалог. В тексте реализован приём актуализации внутренней формы стёртой языковой метафоры «дождь идет». (Анализ этой поэмы дан в статье: [5]).

Прием реализации метафоры в качестве средства создания антропоморфизма встречается у Ахмадулиной нечасто, но его использование всегда обращает на себя внимание. Так, в стихотворении «Вошла в лиловом в логово и в лоно...» реализуется в буквальном плане метафорическое название цветов «анютины глазки»: *Анютиных дикорастущих глазок / здесь вдосталь, и, в отсутствие Анют, / их дикие глаза на скалолазов / глядят, покуда с толку не собьют* [1: 323].

Интересные примеры антропоморфизации можно найти в стихотворении «Вокзальчик» [1: 353–355], жанр которого не квалифицируется поэтессой как сказка, но которое в то же время начинается традиционным сказочным зачином, играющим в тексте роль ведущего средства антропоморфизации неживого объекта, давшего название всему тексту: *Сердчишко жизни – жил да был вокзальчик* [1: 353]. «Оживают» и «очеловечиваются» в данном тексте и другие объекты вокзального мира (*Горбы котомок на перрон сходили. / Их ждал детей прожорливый привет; Пошла площадь пьяная цистерна*), и человеческие проявления, качества и чувства (*Сновала прыткость, супилось терпенье...; торгует георгинами зевота; пинает лютость муку душ звериных*), и природные явления и объекты (*...прилив заманчиво и гадко / подводит счёт былому барахлу...; рябины радость*), и предметы привычного обихода (*...то ль вождь беды, то ль вестник подневольный, / какого одинокого гиганта / сиротствует башмак на берегу?; франтит и бредит импорт домотканый*). Использование приёма антропоморфизма наряду с другими приемами позволяет Ахмадулиной передать гнетущее состояние души лирической героини, связанное с восприятием ею реальности начала 90-х годов на фоне размышлений о вечности.

Подытоживая вышесказанное, отметим, что в поэзии Ахмадовой широко представлен прием антропоморфизма, создание которого связано с использованием антропоморфной метафоры разных типов. Поэтесса активно использует глагольную метафору, антропоморфную деталь, различные виды антропоморфных эпитетов, реализуя принцип отделённости от человека, перенесения во внешний мир его внутренних свойств, качеств и состояний, автономизации частей человеческого тела и т. п. В ряде случаев антропоморфизм приобретает текстообразующую функцию.

Полагая, что данная статья не исчерпывает заданной темы, перспективу исследования видим как в более детальном анализе в данном аспекте отдельных произведений Ахмадулиной, так и в характеристике других тропических средств в ее поэзии.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахмадулина Б. А. Полное собрание сочинений в одном томе / Б. А. Ахмадулина. М.: «Издательство АЛЬФА-КНИГА», 2012. 856 с.: ил. (Полное собрание сочинений в одном томе).
2. Гин Я. И. Поэтика грамматического рода. Петрозаводск: КГПИ, 1992. 162 с.
3. Ионова И. А. Морфология поэтической речи. Кишинев: Штиинца, 1988. 164 с.
4. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. М.: Наука, 1986. 206 с.
5. Козлов Е. Д. Олицетворение в поэзии Ю. Мориц и Б. Ахмадулиной // Наукові записки ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2016. Вип. 1(83). С. 89–101].
6. Нарушевич А. Г. Категория одушевленности-неодушевленности в свете теории поля: дисс. ... канд. филол. наук. Таганрог, 1996. 163 с.
7. Очерки истории языка русской поэзии XX века. Тропы в индивидуальном стиле и поэтическом языке / [под ред. В. П. Григорьева]. М.: Наука, 1994. 271 с.
8. Скоробогатова Е. А. Грамматические значения и поэтические смыслы: поэтический потенциал русской грамматики (морфологические категории и лексико-грамматические разряды имени): Монография / Елена Александровна Скоробогатова. Харьков: НТМТ, 2012. 480 с.

9. Черкасова Л. П. Выражение антропоморфности в лирике Б. Пастернака // Филологический сборник (памяти Ленины Павловны Черкасовой). Харьков: ХГПУ, 2003. С. 8–20.

**Козлов С.Д.**, канд. філол. наук

Національний техніч. ун-т «Харківський політехн. інститут», Харків

**Козлова А. Г.**, канд. філол. наук, доцент

Харківський нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди, Харків

### **АНТРОПОМОРФНА МЕТАФОРА В ПОЕЗІЇ БЕЛЛИ АХМАДУЛІНОЇ**

*У статті розглядаються різноманітні приклади функціонування антропоморфної метафори у творчості одного з найбільш яскравих представників поезії «шістдесятників» – Белли Ахмадуліної. Автори дійшли висновку, що поетеса активно використовує дієслівну метафору, антропоморфну деталь, різні види антропоморфних епітетів, реалізуючи принцип відокремленості від людини, перенесення у зовнішній світ її внутрішніх властивостей, якостей та станів, автономізації частин тіла людини та ін. У деяких випадках антропоморфізм набуває текстоутворюючу функцію.*

**Ключові слова:** антропоморфна метафора, уособлююча деталь, реалізація метафори, риторичне звернення, онімізація апеллятиву.

**Kozlov I.D.**, PhD

National technical university “Kharkiv polytechnic institute”, Kharkiv

**Kozlova A.G.**, PhD, docent

H.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university, Kharkiv

### **ANTHROPOMORPHIC METAPHOR IN BELLA AKHMADULINA'S POETRY**

*The article deals with various cases of the functioning of the anthropomorphic metaphor in the works by Bella Akhmadulina, one of the most prominent representatives of the poetry of the “sixties”. It is concluded that the poetess actively uses the verbal metaphor, anthropomorphic detail, various types of anthropomorphic epithets, realizing the principle of separation from a person, transferring their inner properties, qualities and states to the outside world, autonomization of parts of the human body, etc. In some cases, anthropomorphism acquires text-forming function.*

**Key words:** anthropomorphic metaphor, personifying detail, realization of metaphor, rhetorical appeal, onymization of appellative.

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКОВОЙ РЕФОРМЫ В СОВРЕМЕННОМ ИРАНЕ**

*Данная статья посвящена особенностям языковой реформы в Иране. Здесь рассматривается история и деятельность Академии персидского языка и литературы – государственного органа, действующего на территории современного Ирана, основной целью которого является замена иностранных слов, наличествующих в современном персидском языке, эквивалентами из ресурсов самого языка.*

**Ключевые слова:** персидский язык, Академия персидского языка и литературы, языковая реформа, Иран, заимствования.

Современная персидская лексика, будучи продуктом ряда эпох, формировалась постепенно, начиная с глубокой древности и вплоть до настоящих дней. В словарном составе персидского языка существуют слова, возникшие в разное время, в результате разных путей формирования и различных способов её пополнения. Но, безусловно, как и во многих языках, одним из главных и наиболее интенсивных процессов развития персидского языка является заимствование иноязычной лексики. На данном этапе своего развития современный персидский язык претерпевает некоторые изменения. Это касается в первую очередь его лексического состава, поскольку политика, проводимая в последние несколько десятилетий государством Ирана, направлена на очищение языка от заимствований.

Языковая реформа в современном Иране представляет собой первоначально придерживание тенденции пуризма – стремления к чистоте литературного языка и изгнания всяких посторонних элементов. Главной целью проводимой реформы является освобождение лексического состава языка от заимствований, будь то арабских или европейских и замена их элементами самого языка, т.е. исконно персидским словами.

Пуризм лежит в основе деятельности АПЯиЛ – Академии персидского языка и литературы – государственного органа, основной задачей которого является разработка новой терминологии с учетом подбора подходящего эквивалента для заимствований из других языков терминов.

Академия персидского языка и литературы была создана 20 мая 1935 года под названием «Академия Ирана» по инициативе Реза-шаха при активном содействии премьер-министра Мохаммеда Али Форути и писателя и политика Хекмата Ширази, которые взяли на вооружение многие идеи Ататюрка, создавшего в 1932 году Турецкое лингвистическое общество. Одной из целей, которые преследовал Реза-шах при создании Академии, была «очистка» персидского языка от заимствований из арабского и французского языков и замена их персидскими эквивалентами.

Политика языкового пуризма в Иране – политика, направленная на очищение персидского языка от многочисленных заимствований, прежде всего арабских. После арабского завоевания в VII в. н. э., несмотря на то, что язык завоевателей был из совершенно

другой языковой семьи, иранцы тем не менее стали массово заимствовать арабские слова из самых разных сфер лексики. Прежде всего, заимствовалась религиозная и научная лексика, хотя из арабского проникли и многие базовые слова.

Как известно, взаимовлияние языков может осуществляться на разных уровнях и проявляться в разном количестве. Известно, что наиболее подвижным и проницаемым уровнем языка является лексика. Изменения, происходящие на других языковых уровнях, как правило, возникают под воздействием лексических заимствований. «Иноязычные фонетические и грамматические явления, словообразовательные элементы проникают в язык-реципиент только вместе с лексикой и через лексику. Кроме того, язык может усвоить столь большое количество иностранных слов, принадлежащих к определённым структурным типам, что и сами эти структурные типы окажутся вошедшими в заимствующий язык». [4,63]

Процесс заимствования иноязычной лексики наблюдался в персидском языке с древнейших времён и не прекращается поныне. Двадцать пять веков языковых контактов персидского языка с другими языками оставили глубокие следы на современном словарном составе. Источники заимствований в историческом процессе развития языка сменяли друг друга. Однако, наибольшее влияние на словарный состав персидского языка оказал безусловно арабский язык, который распространился на территории Ирана после завоевания его арабами в VII веке.

Как становится ясно из работ по истории Ирана, завоевательные походы арабов на север были задуманы ещё при пророке Мухаммеде, но развернулись, приняв характер решительных и почти непрерывных военных действий, уже после его смерти в 632 г. Так в 637 г. в битве при Кадиссии арабы разгромили войско Сасанидов. В ходе этого сражения были завоевана столица Сасанидского государства – Ктесифон (Медаин). А в 642 г. в битве при Негавенде (недалеко от Хамадана) был разгромлен последний сасанидский шах Иездигерд III. Именно эта битва и явилась решающей в истории Ирана. С этого времени Иран попал под сильное влияние арабов.

Завоеватели – арабы по культурному уровню были ниже покорённых ими иранцев, ниже как в смысле стадии общественного развития, так и в отношении материальной и духовной культуры. Ислам и арабский язык насильственным образом насаждались на завоёванных территориях. Арабский язык и алфавит стали использоваться повсюду, а любая другая книга, кроме Корана, отбрасывалась в сторону, а порой и сжигалась.

В таких условиях вполне объяснимо распространение и употребление арабского языка. Вот что отмечает Х. Хашимбеков по этому поводу: «Подобно латинскому и греческому языкам в Европе, традиционным источником пополнения и обогащения лексического состава многих восточных языков, в далёком и недавнем прошлом длительное время был арабский язык». [5,179]

Известный востоковед – тюрколог А.И. Кононов пишет: «Арабский язык – латынь Востока в средние века был языком религии, науки, школы и администрации». [2,8] Однако, следует отметить, что арабская лексика стала проникать в литературный персидский язык спустя почти два с половиной века после начала арабского нашествия – с середины и второй половины XI века. Именно с этого периода в персидский литературный язык широкой струёй вливаются сотни арабских слов, связанных, прежде всего с религиозными, административными, политико-экономическими сферами общественной

жизни. Заимствуются также термины науки, культуры, военного дела, городского и сельского быта. В числе первых арабских слов были такие, как مسجد -мечеть, مسلم -мусульманин, قرآن - Коран, قربان -жертва, سلطان -султан, خدمت -служба, كتاب -книга, حبس -арест, خرج -расход, دولت -богатство, تصویر -изображение, ملك -владение и др. [6, 261]

Некоторые из этих слов так прочно вошли в словарный состав персидского языка, что вытеснили тем самым свои персидские эквиваленты. Так, арабские слова غسل -мёд, رقص -танец, اجازه -разрешение, قطع -разрез, ملك -владение вытеснили соответствующие персидские слова, انگلیز، پایبازی، برینش روابود، دشت، которые превратились в малоупотребительные слова.

Уже в тридцатых годах XX века в Иране начинает проводиться политика «очищения» персидского языка сначала от тюркизмов и европеизмов, а затем и от арабизмов. Сторонники «очищения» пытались вернуться к персидскому языку доисламского периода, изгоняя из словаря органично вошедшие в язык арабские слова, в том числе и те, которые не имели персидских эквивалентов. Взамен придумывались новые слова или вводились архаизмы. Созданием неологизмов стала заниматься специально созданная для этих целей فرهنگستان (Академия), основанная в 1935 году. Ее деятельность свелась главным образом к переименованию на персидский язык различных учреждений, чинов и должностей армии, флота, полиции и т.д. Например, «городская управа» стала называться شهرداری: šəhrdārī (вместо арабского слова بلدية bələdiyye), «школа» – آموزشگاه amūzeshgāh (вместо арабского مدرسه madrase) и т.д. Однако, далеко не все слова, введенные Академией, вошли в словарный состав персидского языка. Многие из них совсем не привились в силу своей искусственности. Часть неологизмов до сих пор употребляется наряду со своими арабскими эквивалентами, которые не удалось вытеснить, например: زیان -персидское слово и ضرر – арабское слово «вред» или: بنگاه - персидское и مؤسسه (moəssese) арабское слово – «учреждение».

Помимо отдельных слов, из арабского языка в персидский язык перешёл целый пласт словоизменяемых (формообразующих) и словообразовательных моделей. Арабские формы словоизменения – грамматические форманты – достаточно хорошо известны. Это – суффиксальные показатели множественного числа, «ломаное» множественное число, двойственное число, показатель женского рода, а также многочисленные формоизменения арабских глагольных пород – масдары и причастия действительного и страдательного залогов.

Арабские заимствования оказали значительное влияние на персидскую словообразовательную систему. Арабские лексемы и словоосновы послужили широкой базой для словообразования. Именно такое системное привлечение арабской лексики в словообразовательную систему персидского языка породило целый ряд производных и сложных слов, представляющих собой арабо-персидские гибриды с точки зрения происхождения словообразующих единиц, например, کتابخانه - библиотека, خیانتکار -изменник, دست خط - рукопись, автограф и др.

По некоторым оценкам, арабские заимствования, использующиеся в настоящее время, составляют около 8 тыс. слов или около 40% от повседневно употребляемых слов (без производных). Несмотря на серьезные фонетические изменения ряда арабских слов в персидском языке, их графика сохранялась без изменений, они писались так же, как и в арабском языке.

Арабизмы широко использовались в персидском языке без каких-либо систематических попыток их заменить вплоть до начала XX в. Однако, уже в XIX в. существовали стремления очистить персидский язык от них. Так, принц Джалаледдин Мирза (1832-1871) увлекался доисламской историей и ее пропагандировал. Он писал, используя только чисто персидские слова, поэтому язык его произведений очень простой. Его главное произведение – *Нāме-йе Хосравāн* (Книга Царей) – история Ирана с доисламского периода до его времени. Чтобы найти эквиваленты для всех арабских слов, Джалаледдину Мирзе пришлось восстановить многие забытые староперсидские слова. Так, в самом названии для книги используется староперсидское слово *nāme*, а не арабское *ketāb*. Он для этого использовал книгу *Дашāтир*, где рассказывается о доисламской истории Ирана и чей автор, Азар Кейван, утверждал, что восстановил староперсидские слова. Однако, как вскоре выяснилось, он не восстанавливал оригинальные слова, а придумал новые из современных персидских корней, и эти искусственно созданные слова по ошибке воспринял и Джалаледдин. Тем не менее, его пример вдохновил несколько писателей тоже использовать только чисто персидскую лексику.

Первые вопрос о необходимости защиты персидского языка от иностранных заимствований, а также стандартизации персидской орфографии поднял ещё в 1871 году Насреддин-шах. Преемник Насреддин-шаха Мозафереддин-шах Каджар в 1903 году создал первую в Иране ассоциацию исследований персидского языка. Эта Ассоциация официально заявила, что использует персидский и арабский язык в качестве приемлемых источников для словообразования. Конечная цель этой ассоциации заключалась в предотвращении издания печатных книг с использованием «неправильных» слов. Официальные лица Ассоциации возлагали ответственность за печатание «неправильных» книг на правительство страны. «Истинно персидские» слова, вводившиеся в оборот Ассоциацией, такие как «Рах Ахан» (راه آهن) – «железная дорога», – публиковались в *Iran Soltani Newspaper*.

В 1911 году была основана Научная ассоциация, под редакцией которой был издан словарь под названием «Слова научной ассоциации» (перс. علمی لغت انجمن), впоследствии расширенный и дополненный и известный как словарь *Katouzian*. [3,171]

Другим пуристом того времени был Мирза Ага-Хан Кермани (1853-1896 гг.), который, однако, видел решение проблемы арабизмов не в возрождении староперсидской лексики из-за ее неприменимости к современному языку, а в использовании чисто персидских слов из живых иранских диалектов. Были у этого течения и оппоненты, например, писатель и общественный деятель Мирза Абдуррагим Талыбов (1834-1911 гг.), который считал арабизмы естественным элементом персидского языка, выступая за их сохранение и уважение к ним, кроме того он был сторонником заимствования и европейских терминов.

Реальная, систематическая борьба с арабизмами началась в период правления Реза-шаха (1925-41 гг.), который был резко против арабо-исламских элементов иранской культуры. При нем в 1935 г. была создана Академия персидского языка и литературы (Фархангестан), в чьи задачи входило изгнание как можно большего числа арабских слов. Шахский режим преследовал цель полного разрыва с классическим литературным наследием Ирана, а также разрыва связей Ирана с арабским миром, прекращения влияния арабского языка и литературы и создания языкового барьера между персами и

арабами. В Академию вошли самые известные писатели и лингвисты того времени. В начале утверждение новых чисто персидских терминов шло медленно, что вызвало неудовольствие Реза-шаха, и академия была реорганизована в 1938 г. Ее деятельность, таким образом, чрезвычайно сильно повлияла на персидский язык, резко снизив процент арабизмов. После роспуска Академии в 1941 г. (в том же году Реза-шах отрекся от престола в пользу своего сына Мохаммеда-Реза) через некоторое время при новом шахе был создан второй Фархангестан (1970-79 гг.), продолживший активную борьбу с арабизмами.

После Исламской революции 1979 г. и прихода к власти духовенства отношение к арабскому языку радикально изменилось. Он стал обязательным предметом во всех иранских школах, его знание стало всячески поощряться, арабские заимствования более не преследовались, а власть начала вводить даже некоторые новые арабские термины. Однако в конечном итоге никакого массового возвращения изгнанных ранее арабских слов не произошло, и постепенно усилия по распространению арабского языка были свернуты. Поэтому все основные чисто персидские слова, возникшие в результате политики пуризма при династии Пехлеви, сохранились и продолжают активно использоваться и в настоящее время. Зато стала вестись усиленная борьба с западноевропейскими («неисламскими») заимствованиями, вошедшими в язык в основном в XX в., к которым при прозападных Пехлеви относились достаточно спокойно. Для них третьей Академией (возникла в 1990 г.) активно и весьма успешно внедряются термины на основе чисто персидских корней. В последнее время в иранском обществе борьба с арабизмами началась снова. Существуют деятели культуры, которые даже в своей речи используют исключительно чисто персидские слова, и поэтому их речь плохо понятна простым иранцам и нуждается в специальном переводе. Академия известна своей пуристической деятельностью – одной из задач Академии является осуществление контроля над созданием новых слов и поиском лексических эквивалентов при переводе с иностранных языков на персидский, определение необходимых критериев для сохранения и укрепления основ персидского языка при столкновении его с новыми понятиями и терминами и др. Кроме того, в Академии идет работа над официальной орфографией персидского языка.

Решением от 18 октября 1995 года Верховный Меджлис Ирана запретил использование западных лексических заимствований в государственных учреждениях. Высказывания о недопустимости чрезмерного употребления западных лексических заимствований стали традиционными для всех уровней власти. Однако, лексика западного происхождения, особенно та её часть, которая имеет интернациональный характер, глубоко закрепились в персидском языке и замена её сопряжена с большими сложностями. Совет АПЯИЛ после неоднократных доработок летом 1997 г. утвердил «Принципы и критерии отбора и определения слов», в которых чётко представлены и прокомментированы требования к выработке новых терминов. Было принято решение разделить заимствованные лексические заимствования на нерекондованные к употреблению и на разрешённые, к нерекондованным подобрать полноценные и адекватные эквиваленты из резервов персидского языка и довести их до сведения всего населения. Отдельные результаты работы Академии в этом направлении публиковались с 1997 г., но полноценные словари новых терминов периодически стали выходить начиная с 2004 года. Всего в период с 2004 по 2010 год было опубликовано 7 томов «Словаря терминов, утверждённых Академией персидского языка и литературы». По словам Г. Ходдад Аделя, главы



Академии (а прежде – межлиса Ирана) 7 частей указанного словаря включают 30 тыс. утвержденных слов и оборотов по различным тематическим направлениям. [1,17]

В последние годы членами Академии были заменены, в частности, технические термины и термины, относящиеся к политической отрасли. Кроме того, АПЯиЛ добились больших успехов в сфере издательского и печатного дела. В данный момент в составе Академии функционирует «Отдел исследований» گروه پژوهشی (Qoquhe rojuheşi), главной задачей которого является поиск слов – эквивалентов иностранных заимствований и создание новых терминов. В рамках этого отдела действует около 50-ти специализированных групп по различным тематическим направлениям, в которых занято около 200 квалифицированных специалистов. В отделе функционирует несколько отдельных советов по координации и согласованию, в состав которых входят как филологи, так и специалисты из той области науки и искусства, разработкой лексики которой данная группа занимается. Благодаря усилиям и стараниям работников Академии были изданы тематические терминологические словари, такие как هزار واژه پزشکی -Словарь медицинских терминов, هزار واژه فیزیک -Словарь химических терминов, زیستشناسی هزار واژه -Словарь биологических терминов и другие. [7]

В настоящее время в связи с развитием научно-технического прогресса и передовых технологий во многих языках мира все чаще и чаще наблюдается тенденция заимствования термина или слова, обозначающего новое понятие или явление. Эти слова носят, как правило, международный характер и относятся больше всего к техническим и политическим терминам. Со временем в языке-носителе могут образовываться слова из ресурсов самого языка с тем же значением, однако эти слова не всегда приживаются в языке, остаются невостребованными.

Следует отметить, что слова, вошедшие в лексику персидского языка в последние годы, в основном представляют собой термины, касающиеся политической, дипломатической, медицинской, технической отраслей. К ним относятся такие слова, как ایدالیسم [idealism] -идеализм, اپراگماتیسم [pragmatism]- прагматизм, لیبرالیسم [liberalism]- либерализм, اژانس -агентство, فدراسیون [federasyon]-федерация, چک [çek]- чек, مدرنیسم [modernism]- модернизм, رادیکالیسم [radikalism]-радикализм, کونسول [konsul]-консул, وتو [veto]-вето, لپ تاپ [löp tap]-лаптоп, مونیتور [monitor]-монитор, ویروس [virus]-вирус, سایت [sayt] сайт. دیپلوماتیک [diplomatik] дипломатический, کلاسیزم [kelasizm] классицизм, سیستم [sistem] система, کنفرانس [konferans]-конференция, کمیسیون [komisyun]- комиссия, پروژه [proje]-проект и т.д.

Авторы толковых словарей современного персидского языка стремятся учитывать рекомендации АПЯиЛ и включают утвержденные термины в словари. Вместе с тем, если термин приобрел значение, отличное от рекомендованного Академией, оно также толкуется в словарях.

Как видно, АПЯ и Л проводит большую работу в сфере создания новых слов и терминов с целью замены их иностранных эквивалентов, что способствует пополнению и обогащению словарного состава современного персидского языка. Следует отметить, что терминотворчество в основном не выходит за рамки языковой нормы, т.е. новые термины подчиняются законам персидского словообразования и создаются по персидским-словообразовательным моделям. При этом чаще всего используются такие

способы словообразования персидского языка, как аффиксация, полуаффиксация, словосложение, транспозиция, калькирование и т.д. Наиболее распространенным способом словообразования в персидском языке является полуаффиксация. Продуктивными полуаффиксальными блоками являются, в частности *گرامی* -gəraui и *سازی* -sazi. Неологизмы, образованные с участием этих блоков, зачастую не нуждаются в фиксации в словарях, так как при знании значения полуаффикса несложно вывести значение неологизма из контекста.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. А.Акбарипур. Терминологическое строительство в Иране. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук, Москва, 2006. – 273 с.
2. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. Москва – Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1956. – 569 с.
3. Сухоруков А.Н. Влияние пуристической деятельности Академии персидского языка и литературы на современный персидский язык, Ученые записки Таврического национального университета им В. И. Вернадского. Том 24 (63). № 3 от 2011 г. С. 169-175.
4. Хауген Э. Языковые контакты. //Сборник. «Новое в лингвистике». Москва: «Прогресс», 1972, с. 62-68.
5. Хашимбеков Х. Арабские заимствования в языке дари. // Сборник. «Восточные языки». Отв. ред. Н.Ф.Алиева и Н.А.Сыромятников. Москва: «Наука», 1971, с. 178-185.
6. ادبییات. محمد تقی بهار. سبکشناسی تا تاریخ تطور نثر فارسی. برای تدریس در دانشکده و در دوره دکتری . جلد اول. تهران: 337
7. [www.persianacademy.ir](http://www.persianacademy.ir)

**Вердієва Гюнай Вилаят кизи**, к.ф.н., філології, старший науковий

Інститут сходознавства імені З. М. Буніятова Національної академії наук Азербайджану

### ПРО ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ РЕФОРМИ В СУЧАСНОМУ ІРАНІ

*Дана стаття присвячена особливостям мовної реформи в Ірані. Тут розглядається історія і діяльність Академії перської мови і літератури – державного органу, який діє на території сучасного Ірану, основною метою якого є заміна іноземних слів, наявних в сучасній перській мові, еквівалентами з ресурсів самої мови.*

**Ключові слова:** перська мова, Академія перської мови і література, мовна реформа, Іран, запозичення.

**Verdiyeva Gunay V.**, Ph.D in Philology, senior researcher  
Institute of Oriental studies named after academican Ziya Bunyadov, Azerbaijan National  
academy of sciences

### **ON FEATURES OF LANGUAGE REFORM IN MODERN IRAN**

*This article is devoted to some features of the language reform in the modern Persian language. Here is considered information about history and activity of the Academy of the Persian language and literature – state organization, which currently functions in Iran and the main aim of which is the replacement of foreign borrowings with native resources of the Persian language.*

**Key words:** *Academy of the Persian language and literature, borrowings, language reform, Iran, the Persian language.*

УДК 81\*373

**Гаджиева Сурайя**, диссертант

Бакинский государственный университет, Баку, Азербайджан.

### **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОМОНИМИИ И СИНОНИМИИ В СЛУЖЕБНЫХ ЧАСТЯХ РЕЧИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ**

**Резюме.** *В статье рассматриваются некоторые вопросы взаимосвязи омонимии и синонимии в служебных частях речи в азербайджанском языке. Отмечается, что служебные части речи, так же, как и самостоятельные, обладают омонимией и синонимией. Однако, подчеркивается, что ввиду отсутствия лексического значения у служебных частей речи, синонимия у них проявляется функционально. Несмотря на то, что разделение на группы у этих частей речи проводится по их семантическим признакам, оно, прежде всего, основано на их общем грамматическом значении. Именно поэтому, отмечается, что служебные части речи даже в пределах одной и той же семантической группы лишены взаимозаменяемости. Отмечается, что слова какой-либо семантической группы, относящиеся к служебным частям речи, могут составлять омонимию со словами определенной семантической группы другой части речи.*

**Ключевые слова:** *служебные части речи, омонимы, синонимы, послелог, союз, частица, функция, взаимозаменяемость.*

В плане грамматической функции служебные части речи объединяются в определенных группах. Вступление объединившихся в одной группе служебных частей речи – отдельных слов в синонимические отношения связано с их функциональной позицией. Не обладающие собственным лексическим значением вспомогательные части речи оказываются близки или схожи друг с другом по выполняемой синтаксической функции в предложении и передаваемому в этот момент семантическому оттенку единице речи, к которой они относятся. Интересно, что при этом относящиеся к служебным частям речи

© Гаджиева Сурайя, 2018

слово обладает также и омонимией. Омонимичная с определенным словом служебная часть речи, одновременно вступает в синонимическое отношение с другими словами в нескольких функциях, и такое явление относится ко всем служебным частям речи. Отметим, что эта особенность присуща не только служебным частям речи, но и обладающим собственным лексическим значением – **знаменательным частям речи**.

Надо отметить, что взаимосвязь омонимии и синонимии служебных частей речи проявляется в двух различных качествах: первое, омонимия присутствует в самих служебных частях речи, а во втором случае, определенное слово находится в омонимических отношениях не с соответствующим словом, а со словом, относящимся к служебным частям речи. Первый факт встречается в азербайджанском языке редко, так как выполнение одним и тем же словом различных функций в рамках одной служебной части речи трудно. Однако, принадлежность одного слова к разным служебным частям речи и выполнение им разных функций отнюдь не редкое явление. Это процесс, достаточно широко распространенный в языке.

Отметим, что синонимию и омонимию относят, как правило, к словам, обладающим собственным лексическим значением. В этом плане синонимия воспринимается как совместное именование (1:91). Это именование должно охватывать не только слова с собственным лексическим значением, но и слова с грамматическим значением. При этом возникает понятие общего значения. Е.Р. Курилович указывает, что общее значение – абстракция (2:78). Б.А. Звягинцев считает общее значение объединением конкретных значений в одном общем значении, что, в конечном итоге, также создает абстракцию (3:217). Особенно эта абстракция проявляется в служебных частях речи, так как у них отсутствует индивидуальное лексико-семантическое значение. Хотя они и обладают только грамматическим значением, в определенной синтаксической среде способны выразить потенциальный содержательный оттенок. Именно в этом плане служебные части речи и объединяются в определенных группах.

В азербайджанском языке есть такие служебные части речи, которые составляют синонимический ряд в группе, в которую входят. Отнести это ко всем входящим в ту или иную группу словам нельзя, так как выполняющие в функциональном плане одинаковую задачу слова могут и не заменять друг друга. Причиной тому не семантическая основа группирования этих слов, а абстрактное грамматическое содержание. Например, количество усилительных частиц в азербайджанском языке достаточно велико: *axı, ki, lap, ha, hətta, belə, elə, artıq, daha, bir, bircə, da, də, ca, cə*. (ведь, что, даже, и, а, уже, лишь бы, только) (4: 249) Хотя все эти слова и относятся к усилительным частицам, не все взаимозаменяемы. Если даже некоторые из них и взаимозаменяемы, замена не бывает абсолютно равноценной. В этом отношении их нельзя назвать синонимичными друг другу словами. Вместе с тем многие из этих частиц являются омонимами с другими служебными частями речи. Например, слово “*ki*” – омоним с изъяснительным союзом, слова “*hətta, da, də*” (*даже, и*) – с присоединительными союзами, а “*-ca, -cə*” – с послелогом разного значения. Подобная омонимия и сама может быть объединена по характеру в двух группах: первая – производные от одного слова и сохранившие в силу этого первичное потенциальное содержание; вторая – совпадающие случайно. Картина проясняется при их сопоставительном сравнении.

Слово “*ki*” представлено среди и усилительных, и вопросительных частиц. В этом плане, оно может считаться частицей омонимом. Хотя иногда и отмечается, что это слово относится и к частицам, и к союзам, отсутствует научное разъяснение смысловых оттенков частиц или отличие от союзов (7:372-373). Надо отметить и то, что до середины прошлого века это слово изучалось только в качестве союза. По сути, при употреблении в качестве вопросительной частицы, как видно и из проведенных исследований, данное слово утрачивает качество усиления. Например: *Burada həll edilə bilməyəsi nə var ki* (Что здесь такого, что нельзя решить? Варис).

Приведенный пример – вопросительное предложение по цели и интонации. Здесь частица “*ki*” (что) не служит для создания вопросительного содержания, только усиливает его. Поэтому можно предположить, что нет необходимости преподносить это слово в качестве вопросительной частицы, так как в любом случае оно выполняет функцию усиления. На деле, при применении этого слова в качестве усилительной или вопросительной частицы, возникают определенные отличающиеся моменты, что приводит к изучению этих частиц в отдельности. Во-первых, вопросительная частица употребляется в предложении, как правило, вместе со сказуемым. А усилительная частица может находиться рядом с любым словом. Во-вторых, в случае использования в качестве вопросительной частицы, это слово употребляется в вопросительных предложениях, формирующихся с участием вопросительного местоимения. Усилительная частица такой особенностью не обладает. Наконец, в обоих случаях, усилительная или вопросительная частица может быть заменена большинством соответствующих частиц-синонимов. Сказанное еще раз показывает, что эти частицы, возникшие исторически из разнонаправленного развития одного и того же слова, ныне уже сформировались как разные частицы и существуют в азербайджанском языке в качестве частиц-омонимов.

Это же самое слово является также и пояснительным союзом, служащим соединению большинства видов придаточных предложений с главными. Например: *Maşın elə sürətlə gedirdi ki, göy zəmilər bütöv bir xalça kimi görünürdü* (Машина ехала так быстро, что зеленые нивы казались одним большим ковром; С. Ахмедов). Здесь компоненты связываются и без слова «ки», однако присутствие этого союза усиливает данное соединение. Значит, и на позиции союза это слово обладает качеством усиления, что связано с единым происхождением этих слов. Это качество особенно явно просматривается в тех случаях, когда слово «ки» относится к сказуемому, выполняя функцию усилительной частицы. Обратимся к примерам: 1) *Babam elə gözəl nağıllar danışır ki, qulaq asmaqdan doymurdum*; (Мой дед рассказывал такие красивые сказки, что я не мог слушать!); 2) *Babam elə gözəl nağıllar danışır ki!* (Мой дед рассказывал такие красивые сказки!).

В первом предложении это слово является союзом, соединяющим компоненты сложноподчиненного предложения. Во втором предложении говорить о его функции в качестве союза нельзя, так как далее ничего не следует. Значит, это частица. Однако, при внимательном рассмотрении, не трудно увидеть, что в обоих случаях слово «ки» служит усилению смысла первого компонента. Можно также сказать, что второй пример сформировался в результате эллипсиса придаточного предложения первого предложения. Это мнение присутствует и в монографии Ф. Зейналова, который пишет: «По нашему мнению, первой причиной преобразования союза в частицу стало сознательное отсечение второй части сложноподчиненного предложения» (6:211). Поэтому можно

предположить, что «ки» во втором примере трансформировалось именно из «ки» в первом примере. Относительное скрытое качество усиления в первом, стало более явным во втором, превратившись в главную функцию. В обоих случаях «ки» не привносит в конструкцию особый смысловой оттенок, выступая в качестве асемантической морфемы.

Похожая ситуация проявляется и в случае с морфемой “-ca, -cə”. В современном азербайджанском языке она не только является и послелогом, и частицей, но и выступает в качестве суффикса, образующего наречия, а иногда и существительные. Нас же интересует, естественно, ее омонимия и синонимия в качестве служебной части речи. Так, выступая в качестве послелога, эта морфема участвует в образовании трех смысловых оттенков. В первом случае она образует синонимию с послелогом “qədər”, создающим сравнительно-сопоставительное содержание: *Dəryaca (dərya qədər) ağlın olsa, yoxsul olsan, gülərlər* (Будь у тебя даже море ума, если беден, будут смеяться). Во втором случае выступает как синоним послелога *ilə (c)*, создающего понятие общности, посредства: *Nə gözəldir yol boyunca söyüdlər* (Как красивы ива вдоль дороги). В третьем случае является синонимом создающих смысловой оттенок ссылок, обоснования послелогов *görə (no), əsasən*: *Sözün quruluşca üç növü var* (Слово имеет три вида по строению).

Надо отметить, что обладая синонимией в пределах послелога, эта морфема выступает также и омонимом соединительного союза. В качестве усилительной частицы, “-ca, -cə”, как правило, присоединяется к прилагательным, создавая превосходную степень. Например: *Gülərinin xırdaca işlərlə işi olmazdı, həmişə böyük işlərdən yapışardı* (Гюлара мелкими вопросами не занималась, всегда бралась за крупные дела; Ш. Рза).

На деле, имеет место большое сходство между усиливающей содержание, при употреблении с существительным, частицей “-ca, -cə” и морфемой “-ca, -cə”, образующей превосходную степень прилагательного. Заключается это сходство в усилении содержания. Главное же отличие состоит в том, к какой части речи она относится – к существительному или прилагательному. Значит, снова имеет место определенное соответствие между синонимией и омонимией. Хотя отличие, специфичность и проявляется более явно, в большинстве случаев можно найти потенциальное соответствие, что определяется на основе истоков этих единиц. Часто в некоторых примерах трудно даже установить предназначение служебной части речи.

Сочинительный союз “*ancaq*” (*но*) образует омонимию с ограничительной (выделительной) частицей “*ancaq*” (*только*). Исследователи указывают, что частица изолирована от союза. Ф. Зейналов пишет: «Употребляясь длительное время в качестве союза, это слово заимствовало из содержания соединяемых предложений смысл отрицания, противопоставления, противоречия. На этой же ниве оно получило возможность встать в ряд частиц. Соединяя два предложения с противоположными или отличающимися смыслами, это слово формируется в качестве союза, а когда служит не соединению, а только ограничению, выделению, формируется как частица» (6: 184). Различны и вносимые ими в предложение грамматические смыслы. Так, в функции обеих входит соединение компонентов. Для союза эта функция – главная, а для частицы второстепенная. Заметить данную функцию в частице, на первый взгляд, трудно. Сравним: 1) *Cümşüd dostumu orada görəndə özünü itirdi, ancaq tez də özünü ələ almağı bacardı* (Увидев там своего друга, Джумшуд растерялся, но сумел быстро взять себя в руки; А. Алекберзаде); 2) *Ayaq üst*

*durub diqqətlə dirlədi, ancaq bir azdan həqiqətin nə yerdə olduğunu bildi* (Стоял и слушал внимательно, только немного спустя понял, где истина; А. Велиев).

В обоих предложениях можно увидеть группирование между полюсами сказуемых. Но во втором предложении группирование не абсолютное. Точнее, в первом примере между полюсами сказуемых есть только содержание противопоставления, которое создано посредством не только союза. Здесь противопоставляются именно содержания полюсов сказуемых. А во втором примере, при отсутствии слова “*ancaq*”, между полюсами сказуемых имеет место содержание последовательности. В этом случае полюса не отрицают друг друга, наоборот, становятся в одну линию посредством последовательного содержания. При употреблении же слова “*ancaq*” в этом примере возникает сложная ситуация, точнее, мы становимся свидетелями двойственного восприятия. Здесь слово “*ancaq*” (только) может быть понято и как союз, и как частица. В первом случае, оно выступает как противительный союз, формирующий содержание противопоставления между полюсами сказуемых. В этом случае, его можно заменить синонимами – союзами *amma, lakin*: *Ayaq üstə durub diqqətlə dirlədi, amma (lakin) bir azdan həqiqətin nə yerdə olduğunu bildi*. Во втором же случае, это слово воспринимается в качестве ограничительной частицы, а между полюсами сказуемых проявляется смысл последовательности. Соответственно, тогда слово “*ancaq*” можно заменить его синонимами-частицами – *tək, təkə, yalnız, bircə* (только, исключительно, единственно): *Ayaq üstə durub diqqətlə dirlədi, tək ( təkə, yalnız, bircə) bir azdan həqiqətin nə yerdə olduğunu bildi* (Внимательно послушал, стоя, и только немного спустя понял, где истина).

Возникновение подобного отличия связано, естественно, с предназначением слова “*ancaq*” (только), а значит с его функциональной позицией. Союз не ограничивается только соединением слов, играя также роль в формировании соответствующих смысловых связей между компонентами или в уточнении этого смысла. Частица же не связывает компоненты и не играет никакой роли в создании содержательного отношения. Значит, при установлении смысловых связей в синтаксических конструкциях омонимического характера, в том числе в перечисляемых компонентах в предложениях, синонимы служебных частей речи играют важную роль.

Еще одним омонимом в качестве послелoga и союза в современном азербайджанском языке является слово “*ilə*” (*и, с*). Отметим, прежде всего, близость названий групп, в которые это слово входит как союз и послелог – соединительный союз, послелог общности. Причиной тому наличие в них обеих особенности соединять, что непосредственно свидетельствует о едином источнике происхождения.

Рассмотрим примеры, где это слово используется как союз и послелог.

1) *Heç kimin gözləmədiyi halda Kamran ilə Nilufər danışmaq üçün icazə istədilər* (Варис; Хотя никто не ожидал, Камран и Нулуфер попросили слово для выступления); 2) *Sərdar müəllim Semyonov ilə hələ də razılaşa bilmirdi* (Дж. Амиров; Сардар Муаллим все еще не мог прийти к согласию с Семеновым). В первом предложении “*ilə*” – соединительный союз, во втором – послелог общности. Несомненно, в первом примере мы сможем использовать синоним в качестве определяющего средства – вместо слова “*ilə*” (*с*) используем союз *və* (*и*) из той же группы: *Heç kimin gözləmədiyi halda, Kamran və Nilufər danışmaq üçün icazə istədilər* (Хотя никто не ожидал, Камран и Нулуфер попросили слово для выступления). Тем самым подтверждается, что здесь слово “*ilə*” является союзом. О

втором же примере сказать то же самое мы не сможем, так как с синонимом у послелого общности нет. Несмотря на это, невозможность замены здесь “*ilə*” на *və* приводит к выводу, что это – послелог.

Отметим, что выяснить является это слово союзом или послелогом в синтаксической среде, можно также и с помощью грамматической закономерности, которую они формируют. Так, при связывании слов с субъектным содержанием, слово “*ilə*” может участвовать в двух ситуациях. В первом случае это слово используется между субъектами и выполняет функцию соединительного союза и, естественно, может быть заменено союзом *və*. Например: *Dəmirçi Abbas ilə Süleyman müəllim çox yaxşı anlaşırdılar* (Кузнец Аббас и Сулейман муэллим хорошо ладили друг с другом) (С. Азери). Здесь слова *Abbas* и *Süleyman müəllim* – однородные подлежащие, связанные союзом “*ilə*” (с), который мы можем заменить его синонимом. При этом не возникает никакой разницы в структуре, содержании предложения: *Dəmirçi Abbas və Süleyman müəllim çox yaxşı anlaşırdılar* (Кузнец Аббас и Сулейман муэллим хорошо ладили друг с другом). Однако, убрав всего один суффикс из сказуемого, точнее, суффикс множественности (-*lar*), изменил структуру, схему конструкции, всю ее в целом: *Dəmirçi Abbas ilə Süleyman müəllim çox yaxşı anlaşırdı* (Сулейман Муэллим хорошо ладил с кузнецом Аббасом).

Хотя и имеет место внешнее сходство двух вариантов, разница в грамматическом формировании превращает их в разные конструкции. Известно, что одной из агглютинативных особенностей азербайджанского языка является согласование сказуемого с подлежащим, то есть количественно-именное соответствие. В первом варианте есть однородные подлежащие и, в соответствии с этим, сказуемое должно быть и находится во множественном числе третьего лица. Значит, согласование соблюдено. Так как сказуемое согласовалось с однородными подлежащими, использованное между последними и связывающее их слово *ilə* (с) является соединительным союзом.

Во втором примере иная ситуация. Употребление сказуемого в единственном числе третьего лица свидетельствует о том, что подлежащее здесь отличается. Здесь для согласования сказуемого с подлежащим необходимо, чтобы подлежащее было в единственном числе. Именно это свидетельствует о том, что в данной конструкции подлежащее – не оба субъекта, а только один из них – словосочетание *Süleyman müəllim*. А слово *Abbas*, вместе с послелогом *ilə* (с) выполняет функцию дополнения. По сути, здесь проявляется инверсия – подлежащее перешло на позицию после дополнения. Эта смена мест связана с актуализацией подлежащего. Если восстановить нормативную структуру конструкции, учитывая излагаемую ею информацию, предложение будет выглядеть следующим образом: *Süleyman müəllim Abbas ilə çox yaxşı anlaşırdı* (Сулейман Муэллим хорошо уживался с Аббасом).

Наше внимание привлек еще один интересный момент. Иногда мы становимся свидетелями последовательного использования слова “*ilə*” сразу с двумя и более словами. При этом спорно, частица или послелог в этом случае слово “*ilə*” (с). Например: *Sən çıxdın qarşıma düzla, çörəklə* (Встретил ты меня с хлебом, с солью) // *İkiyə bölünməz səf bir ürəklə* (С неделимым на две части сердцем) (С. Рустам).

На первый взгляд может показаться, что первое слово “*ilə*” можно заменить союзом *və* (и): *Sən çıxdın qarşıma düz və çörəklə* (Встретил ты меня с хлебом и солью). Отметим, что подобная форма в азербайджанском языке существует и считается нормой. Однако,



приведенный пример имеет иной характер. Указанная замена в данной конструкции не верна, так как меняется мысль, изложенная в первой строке и в двустишие в целом. Здесь употребленные с послелогом слова равноправны, точнее, однородны. А это означает, что в обоих случаях слово “*ilə*” (*c*) является послелогом. При этом второе слово “*ilə*” (*c*) нельзя заменить союзом *və* (*c*): *Sən çixdın qarşıma duzla, çörəklə* (Встретил ты меня с хлебом и солью). Это означает, что если в обоих случаях нельзя заменить соответствующим синонимом, нельзя рассматривать как разные части речи. Вместе с тем, оба слова с послелогом можно использовать самостоятельно, без однородности. Это еще одно свидетельство тому, что оба “*ilə*” – послелогом.

В уточнениях, в плане омонимии и синонимии, нуждается еще одно слово, относящееся к служебным частям речи – “*da, də*” (*u*). В современном азербайджанском языке это слово представлено и как союз, и как частица (4 : 237, 249; 5 : 306, 311; 6 : 178, 274 и пр.). Примечательно, что в качестве конкретной отличительной особенности указываются соединение слов или усиление смысла. Определить же это не так просто. Хотя иногда и утверждается, что это слово является и частицей, и союзом, рассуждений об отличиях мы не встречали (7:372). Из примеров можно понять, что соединяя однородные члены, равноправные слова или предложения “*da, də*” (*u*) выступает в качестве союза (4:235-236). Когда же оно служит усилению слова или выражения, обозначает настаивание, признание, сожаление, иронию и т.д. (4:254), то воспринимается как частица.

Интересно, что и среди союзов участия, и среди усилительных частиц присутствует также слово “*hətta*” (даже). В этом плане, и “*da, də*” (*u*), и “*hətta*” (даже) являются омонимами. Однако, замена их синонимами не тождественна. Так, “*da, də*” (*u*) выступает в функции частицы только при употреблении со сказуемым. Например: *Bu da bir həyatdır da* (Вирус; *И это тоже жизнь*). Как следует из примера, в этой позиции частицу нельзя заменить словом “*hətta*” (даже). А когда оно является союзом, сделать это легко. Например: *Səfər kişi də onun gəlişindən xəbər tutmamışdı* (С. Сахавет; *Сафар киши тоже не знал о его приезде*) – *Hətta Səfər kişi onun gəlişindən xəbər tutmamışdı* (Даже Сафар киши не узнал о его приезде).

Отметим и то, что подобная замена происходит и при употреблении союза “*da, də*” (*u*) в парном виде. Например: *Cavad da, Mirzə də zəmiləri yoxlamaq üçün çixmişdilər* (С. Азери; И. Джавад, и Мирза вышли проверить поля) – *Cavad, hətta Mirzə zəmiləri yoxlamaq üçün çixmişlər* (Джавад, даже Мирзэ вышли проверить поля).

Сравнение примеров показывает, что при нахождении в позиции союза, замена союзом “*hətta*” (даже) в качестве синонима в обеих позициях также не тождественно по характеру. В первом случае союз обладает более абстрактным характером и использованное при этом само слово “*hətta*” (даже) изучается в нашем языкознании как частица. По нашему мнению, в обоих случаях, то есть и как “*da, də*” (*u*), и как “*hətta*” (даже) имеет место тождественная грамматическая функция, то есть они являются союзами участия. А во втором случае, так как связываются однородные подлежащие, то, что и “*da, də*”, и “*hətta*” – союзы, несомненно. Вместе с тем, хотя эти два союза и синонимы, создаваемые ими смысловые оттенки, хоть и крайне незначительно, но отличаются. Так, если присутствует “*da, də*” (*u*), то в наличии участие на одинаковом уровне, равноправное. А при участии союза “*hətta*” (даже), хотя и есть однородность, второй компонент носит характер, своего рода, последующего присоединения.

Как видим, сопоставление синонимических и омонимических отношений служебных частей речи и сложный вопрос, и лингвистическое явление, играющее важную роль при установлении, уточнении грамматико-функциональных особенностей соответствующих слов. Эти вопросы нуждаются в более широком исследовании.

Заключение. Как и основные части речи, служебные части речи также обладают синонимией и омонимией. Однако, так как служебные части речи не имеют лексического значения, их синонимия имеет место в функциональном плане. Не все относящиеся к одной смысловой группе служебные части являются синонимами, так как их объединение не в одной группе не опирается на смысл, а происходит на основе общего грамматического значения. Общая же смысловая группа определяется функцией. При этом за основу принимаются не конкретные близкие значения, а обобщенный грамматический смысл. Поэтому являющиеся синонимами в рамках одной служебной части слова, становятся омонимами со словом из другой части речи. Особенно это относится к союзам, которые являются омонимами частиц. Это явление проявляется и среди союзов и послелогов.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Реформатский А.А. Введение в языковедение. Изд. 4-е. Москва, 1967
2. Курилович Е.Р. Заметки о значении слова. – «Вопросы языковедения», №3, Москва, 1955
3. Звегинцев В.А. Семасиология. Изд. Московского Университета, Москва: 1957: 321 с.
4. Гусейнзаде М. Современный азербайджанский язык. Морфология. ч. III. Изд. “Şərq-Qərb”, Баку: 2007, 280 с. /на азербайджанском языке/
5. Халилов Б. Морфология современного азербайджанского языка, ч. II (учебник), изд. Adilöglü”. Баку: 2003, 354 с.
6. Зейналов Ф.Р. Вспомогательные части речи в современных тюркских языках. Изд. “Maarif”, Баку: 1971, 312 с.
7. Казымов Г.С. Современный азербайджанский язык. Морфология. (учебник для вузов). Изд. “Elm və təhsil”, Баку: 2010, 400 с.

**Гаджиєва Сурайя**

Бакинський державний університет

### ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОМОНІМІВ І СИНОНІМІВ В СЛУЖБОВИХ ЧАСТИНАХ МОВИ АЗЕРБАЙДЖАНСЬКОЇ МОВИ

*У статті розглядаються деякі питання взаємозв'язку омонімії і синонімії в службових частинах мови в азербайджанській мові. Відзначається, що службові частини мови, так само, як і самостійні, мають омонімію і синонімію. Однак, підкреслюється, що через відсутність лексичного значення у службових частин мови, синонімія у них проявляється функціонально. Незважаючи на те, що поділ на групи у цих частинах мови проводиться за їх семантичними ознаками, він, перш за все, заснований на їх загальному граматичному значенні. Саме тому, відзначається, що службові частини мови навіть в межах однієї і тієї ж семантичної групи позбавлені взаємозамінності. Відзначається, що слова будь-якої семантичної групи, що відносяться до службових частин мови, можуть становити омонімію зі словами певної семантичної групи іншої частини мови.*

**Ключові слова:** службові частини мови, омоніми, синоніми, послелог, союз, частка, функція, взаємозамінність.

**Наjiyeva Surayya**

Baku state university

## **RELATIONSHIP OF HOMONYMY AND SYNONYMY IN AUXILIARY PARTS OF SPEECH IN THE AZERBAIJANI LANGUAGE**

*The article deals with some issues of the relationship between homonymy and synonymy in the official parts of speech in the Azerbaijani language. It is noted that the auxiliary parts of speech, as well as independent parts, have homonymy and synonymy. However, it is emphasized that in view of the lack of lexical meaning in the auxiliary parts of speech, synonymy is manifested in them functionally. Despite the fact that the division into groups of these parts of speech is carried out according to their semantic features, it is, first of all, based on their common grammatical meaning. That is why, it is noted that the auxiliary parts of speech, even within the same semantic group, are not interchangeable. It is noted that the words of any semantic group, related to the auxiliary parts of speech, can constitute a homonymy with the words of a certain semantic group of another part of speech.*

**Key words:** auxiliary parts of speech, homonyms, synonyms, a postposition, the conjunction, a particle, function, interchangeability.

УДК 378.147: 81

Гуліч О.О., канд. філол. наук

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків

### ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*У статті досліджуються умови та шляхи формування міжкультурної компетенції при вивченні іноземної мови. Аналізуються недоліки та перешкоди формування досліджуваної компетенції. Визначаються необхідні компоненти, рівні сформованості та оптимальна модель формування міжкультурної компетенції студентів вишів у процесі навчання іноземної мови.*

**Ключові слова:** міжкультурна компетенція, комунікативна толерантність, емпатія, міжкультурна комунікація, соціокультурна специфіка, мовленнєва діяльність.

Розвиток сучасного суспільства характеризується стрімкими змінами в політичних, економічних, соціальних сферах, які спричиняють та підштовхують процеси інтеграції та розширення кола міжкультурної взаємодії. У цьому контексті володіння міжкультурною компетенцією стає не лише необхідною складовою частиною особистого та професійного життя сучасної людини, а й актуальною вимогою держави і суспільства до підготовки студентів вишів.

Міжкультурна компетенція взаємопов'язана зі змістом освіти, яке, у свою чергу, має історичний характер, адже його цілі і завдання змінюються під впливом вимог самого життя. Еволюція міжкультурної компетенції як частини освіти обумовлюється розвитком потреб та інтересів сучасного суспільства. Отже, актуальність досліджуваної теми обумовлена підвищенням вимог до загальної міжкультурної компетентності фахівців різних галузей.

Міжкультурна компетенція є предметом уваги з боку сучасних дослідників О. Антонової, В. Беспалько, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Ломакіної, А. Маркової, Н. Ничкало, Є. Павлютенкова, А. Пискунова, В. Сластьоніна. Питання інтеграції компонентів культури в процесі навчання іноземної мови знаходить відображення в роботах Н. Бібік, Н. Бориско, О. Миролюбова, Ю. Пасова, С. Тер-Минасової, Г. Томахіна. Проблемами соціокультурної освіти та виховання займалися Є. Воробйова, Н. Ішханян, В. Сафонова, В. Топалова та інші. Незважаючи на солідний перелік дослідників, можна зауважити, що вагомість потенціалу міжкультурної компетенції у вихованні майбутнього фахівця, розвитку полікультурної спрямованості в загальному процесі підготовки студента у цілому залишається малодослідженим.

© Гуліч О.О., 2018

Аналіз літературних джерел свідчить, що під «міжкультурною компетенцією» дослідники розуміють «позитивне ставлення до наявності у суспільстві різних етнокультурних груп і вільну адаптацію соціальних та політичних інститутів до потреб різноманітних культурних груп»[5]. Досить часто поняття міжкультурної компетенції пов'язують з таким процесом як міжкультурна комунікація, який є «сукупністю різноманітних форм відносин і спілкування між індивідами і групами, що належать до різних культур» [8, с.143]. А метою міжкультурної комунікації є розвиток у студентів здібностей вдало адаптуватися в іншокультурному середовищі, але з одночасним збереженням власної ідентичності.

Міжкультурна компетенція студентів вишів зазвичай відрізняється високою мотивацією до вивчення інших культур та готовністю до обміну міжкультурним досвідом. Розвиток міжкультурної компетенції студентів на заняттях іноземної мови є однією з найефективніших методик навчання іноземних мов, що ставить за мету формування у студентів змістовного сприйняття та розуміння іноземної мови, володіння мовним матеріалом для побудови власних висловлювань. Потребою сьогодення є введення елементів культури у процес викладання іноземної мови, оскільки усвідомлення та відокремлення ознак відмінностей різних культур, толерантне ставлення до цих відмінностей стимулює лінгвістичний та соціальний розвиток студентів.

Толерантне ставлення до іншої особистості припускає визнання і розуміння того, що вона має право бути іншою, відмінною, з іншими переконаннями, цінностями, а також силового нав'язування ідей. Інтолерантні відносини сприяють виникненню конфліктів, дискримінації тощо. Термін «комунікативна толерантність» увів до наукового обігу В. Бойко, розуміючи його як «відображення у поведінці позитивної комунікативної установки, а саме як усвідомлене, терпиме ставлення до суб'єкта міжособистісного спілкування, взаємодії, що проявляється у визнанні й повазі прав іншого» [1, с. 3].

Виховання комунікативної толерантності як особистісної якості студента – важлива складова освітнього процесу. Вважається, що найбільш сприятливим періодом для розвитку цих особливостей є період професійного становлення, зокрема під час навчання у вищому закладі освіти.

Треба зазначити, що готовність студента до повноцінного міжособистісного спілкування – складний багатокомпонентний процес. Як відзначають сучасні дослідники [2;5;6], основою розвитку міжкультурної компетенції є: знання про культурні цінності, про зв'язок мови, мислення і культури; міжкультурні вміння співвідносити явища рідної та досліджуваної культури; досвід міжкультурного спілкування.

Формування міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови може набуватися різними шляхами: у процесі навчання іншомовного спілкування, при формуванні країнознавчої компетенції тощо. В процесі оволодіння принципами міжкультурної компетенції, з використанням актуальних підручників та додаткових матеріалів, в яких вказується на специфічність іншомовної культури, подається інформація про країну, людей, традиції та звички, що може бути основою для міжкультурного порівняння; формулюються правила поведінки для певної країни, описуються мовні та соціальні традиції, норми, невербальні способи спілкування (міміка, жести, рухи тіла тощо) окремої культури.

Говорячи про структурні компоненти міжкультурної комунікації, слід прийняти до уваги дослідження А. Кнапп-Поттхоффа, який виділяв афективний, когнітивний та стратегічний компоненти [5]. В основі афективного компонента лежать емпатія та

толерантність. Відомий вчений А. Маслоу вважав, що емпатія є «головним шляхом самоактуалізації людини та однією з умов її удосконалення» [3, с. 51]. Формування емпатії у студентів пов'язане з розвитком умінь співвідносити своє та чуже, приймати на себе нові ролі, відчувати впевненість у різних сферах діяльності іншого лінгвокультурного суспільства.

В основі когнитивного компонента лежать знання про рідну культуру та культуру країни, мова якої вивчається, а також загальні знання про культуру та комунікацію.

Стратегічний компонент містить вербальні, навчальні та дослідницькі стратегії студента; принципи навчання (діалог культур, культурознавча обумовленість навчання, особистісно-діяльнісна спрямованість); форми та методи навчання (проблемно-пошукові, дискусійні, дослідницькі, творчі); форми занять (лекції, групові дискусії, рольові ігри); засоби навчання (основні – автентичні художні тексти; додаткові – відеофільми, таблиці, ілюстрації тощо).

Рівень сформованості міжкультурної компетенції може бути недостатній, елементарний, достатній, високий та дуже високий.

Важливо зауважити, що формування міжкультурної компетенції буде мати позитивний результат лише при умові розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. Цей процес тісно пов'язаний з розвитком комунікативної компетенції. Так, Єлізарова Г.В. зазначає, що «міжкультурна компетенція може бути притаманна тільки медіатору культур – мовленнєвій особистості, яка вивчає будь-яку мову як іноземну» [2, с.17]. Отже, найважливішим фактором формування міжкультурної компетенції студентів стає здатність до удосконалення у напрямку саме полікультурності.

Більшість дослідників збігаються на думці, що основною формою організації навчального процесу у цьому напрямку має стати ситуативне моделювання міжкультурних ситуацій, де студенти використовують необхідні елементи міжкультурної комунікації. Треба зазначити, що сьогодні існує певний досвід розробки спеціальних тренінгів, націлених на формування міжкультурної компетенції.

У той самий час, відсутність спадкоємності і безперервності формування досліджуваної компетенції студентів призводить до того, що багато хто з них не вміють адекватно вибудовувати лінію мовної поведінки в ситуаціях ділового партнерства, не володіють знаннями про специфіку ділової поведінки й іміджу, не можуть коректно виражати свої думки іншою мовою відповідно до ситуації ділового спілкування. Треба зауважити, що проблеми конфліктів в процесі комунікації тематизуються дуже рідко.

Дослідження показують, що компетенції міжкультурної дієздатності подаються в тій чи іншій формі, але ніколи не розглядаються в цілісності, не формуються послідовно. Рідко відпрацьовуються стратегії по подоланню конфліктних ситуацій, відсутні також відповідні тексти. Саме робота над ними може бути ефективним засобом розвитку міжкультурної компетенції та сприяти доступу до проблематики міжкультурної комунікації. За допомогою вправ до текстів можлива робота над стратегіями.

На нашу думку, для підвищення рівня міжкультурної компетенції, треба на заняттях іноземної мови систематично використовувати автентичні матеріали, організовувати взаємодію студентів у малих групах, спрямовувати їх на роботу з феноменами культури, які надані у цих матеріалах.

Підсумовуючи вищесказане, треба зазначити, що формування міжкультурної компетенції є сьогодні досить актуальним питанням, отже виховання її у процесі вивчення іноземної мови – є однією з цілей сучасної вищої освіти. А навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі повинно сприйматися не лише як навчання іншомовному спілкуванню, але й забезпечувати розвиток здібностей, які б дозволили застосовувати іноземну мову як інструмент спілкування у діалозі культур сучасності. Іншомовне ділове спілкування, зумовлене соціальним замовленням, є одним із найважливіших складових професійної освіти майбутніх фахівців. Саме тому, курс іноземної мови у вишах має носити комунікативний характер, а його завдання визначатися як комунікативні і пізнавальні.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам в аналізі та розробці тих завдань, які сприяють розвитку міжкультурної компетенції та можуть застосовуватися на заняттях іноземної мови у вишах.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие. СПб: СПбМА-ПО, 1998. 24 с
2. Слізарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. Учебно-методическое пособие. СПб: КАРО, 2005. 27с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
4. Меріон М. О. Вивчення готовності до міжнаціонального спілкування серед студентів – майбутніх фахівців з іноземної мови. Збірник наукових праць. Вип. XXIV. Слов'янськ: СДПУ, 2005. С. 65 – 69.
5. Осадча О.В. Складові формування міжкультурної компетенції студентів [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://confcontact.com/2013\\_06\\_07/22\\_Osadcha.html](http://confcontact.com/2013_06_07/22_Osadcha.html)
6. Теслюк В. М. Проблемні аспекти комунікативної компетентності та її розвитку. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. К.: НПУ, 2003. Вип. XLIV (44) . С. 143–151.

**Гулич Е.А.**, канд. філол. наук

Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды,  
Харьков

### ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*В статье исследуются условия и пути формирования межкультурной компетенции при изучении иностранного языка. Анализируются недостатки и препятствия формирования исследуемой компетенции. Определяются необходимые компоненты, уровни и оптимальная модель формирования межкультурной компетенции студентов вузов в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, коммуникативная толерантность, эмпатия, межкультурная коммуникация, социокультурная специфика, речевая деятельность.

**Gulich O.**, Ph.D

G.S. Skovoroda Kharkiv national pedagogical university, Kharkiv

## **FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

*The article explores the conditions and ways of forming intercultural competence in the study of a foreign language. The disadvantages and obstacles to the formation of the investigated competence are analyzed. The necessary components, levels and the optimal model for the formation of intercultural competence of university students in the process of teaching a foreign language are determined.*

**Key words:** *intercultural competence, communicative tolerance, empathy, intercultural communication, socio-cultural specificity, speech activity.*

УДК 821.161.1=581Н.Гоголь

**Ли Хайин**, аспирант

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

## **ГОГОЛЕВЕДЕНИЕ В КИТАЕ: ПЕРЕВОД ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ИХ РЕЦЕПЦИЯ В ТЕЧЕНИИ 100 ЛЕТ**

*В статье исследуется проблема развития гоголеведения в Китае, отмечается, что Н.В. Гоголь является одним из самых известных зарубежных писателей в Китае, его произведения переводились на китайский язык на разных этапах его развития: на бай-хуа и на путунхуа. Считается, что в Китае уже сформировалось гоголеведение, и оно разделяется на 4 этапа: первый этап – 20-е годы XX века, второй этап – 30-е и 40-е годы XX века, третий этап – 50-70-е годы XX века, четвертый этап – 80-е годы XX века и по настоящее время. Гоголеведение в Китае претерпело следующие процессы на 4-х этапах своего развития: 1) ознакомление и познание; 2) внедрение и использование; 3) отчуждение и запрет; 4) возвращение к классике, причем этот процесс отображает изменения в социальной политике Китая в XX веке.*

**Ключевые слова:** *гоголеведение, перевод, восприятие, политическая ситуация, социальная ситуация.*

Гоголеведение в Китае берет свое начало приблизительно в 20-х годах XX века. С того времени и по сей день в этой стране были не только переведены, но и изданы почти все важные произведения Н. В. Гоголя: повести, роман «Мертвые души», письма Гоголя к друзьям, труды гоголеведов России и других стран мира. Количество исследований китайских гоголеведов с каждым днём растёт, и они становятся всё объемнее. Считается, что в Китае уже сформировалось гоголеведение как наука, в рамках которого анализируются и переводы, и зарубежные научно-исследовательские труды.

© Ли Хайин, 2018



Гоголеведение в Китае можно разделить на 4 этапа. Первый этап – 20-е годы XX века, второй этап – 30-е и 40-е годы XX века, третий этап – 50-70-е годы XX века, четвертый этап – 80-е годы XX века и по настоящее время. В развитие китайского гоголеведения важный вклад внесли переводчики и научные сотрудники нескольких поколений. Следует отметить, что на каждом из указанных этапов на исследовательские процессы сильно влияла политическая и социальная ситуация, поэтому китайское гоголеведение отражает также историю социальных изменений в Китае.

**Первый этап: 20-е годы XX века – знакомство и перевод произведений Гоголя на китайский язык.**

Когда речь идет о гоголеведении в Китае, невозможно игнорировать вклад в него китайского писателя Лу Синя. Еще в 1907 году, когда Лу Синь оценил произведения Пушкина и Лермонтова в своей литературной критике, он упомянул также и Гоголя: «Гоголь описал тьму общества и жизнь бедных в своих произведениях, что отличает его от Пушкина и Лермонтова» [11, с. 13]. В русской литературе произведения Гоголя отражают различия в социальных классах, в них сатирически описывается угнетение низшего слоя общества, выражается глубокое сочувствие обычным людям. Во времена Лу Синя подобная ситуация сложилась и в Китае, поэтому данный писатель высоко оценил Гоголя и вместе с Мэн Шихуаном и Вэй Суюанем, которые знали русский язык, внес значительный вклад в зарождение и развитие гоголеведения в Китае.

Перевод произведений Гоголя в Китае начался в 20-х годах XX века. После «Движения за новую культуру» и «Движения 4 мая», Китай сильно нуждался в реалистической литературе, которая могла бы пробудить нацию и улучшить общество, поэтому в Китае в первую очередь переводились и издавались произведения Гоголя позднего периода творчества.

В 1920 г Гэн Цзичжи перевел «Коляску» из «Петербургских повестей», в 1921 г Би Чжэминь издал выдержку из «Шинели», впоследствии Гэн Цзичжи представил в переводе еще «Записки сумасшедшего». На волне реформы китайской драмы, вызванной социальными трансформациями и «Движением Просвещения», в 1921 году Хэ Цимин перевел «Ревизора». В 1926 году в центре внимания переводчиков снова оказалась «Шинель», теперь автором перевода был Вэй Суйюань.

Хотя Лу Синь в то время уже высоко ценил Гоголя, но он не знал русский язык, поэтому ему пришлось для перевода «Мёртвых душ» обратиться к помощи знавшего русский язык Мэн Шихуана и использовать переводы этого произведения на другие языки: «Лу Синь использовал немецкий перевод в качестве рукописи, и обращался к переводам на японский и английский языки» [12, с. 69]. Взяться за эту работу Лу Синь в 1929 г, а закончил перевод первой части «Мёртвых душ» только в 1935 г. После этого Лу Синь издал вторую часть «Мёртвых душ». Когда Би Чжэминь перевел «Шинель», он сделал перевод только до момента смерти Башмачкина. Мы знаем, что после смерти герой стал призраком, и наконец отомстил, но эта часть произведения была удалена переводчиком по требованию «Движения просвещения» в Китае: тогда во всех статьях нужно было избавиться от суеверий, и везде подчеркивалось, что Китаю нужен реализм и критика притеснений. В то время литература рассматривалась как инструмент пробуждения людей и поэтому часть перевода после смерти Башмачкина должна была быть удалена.

Как правило, переводчики художественных произведений бывают и их критиками, но китайские переводчики мало анализировали художественные особенности произведений Гоголя, зато оценивали его личные и моральные качества. «Гэн Цзичжи, прежде всего, сделал систематическое изложение сведений о Гоголе: в специальной полосе «Исследование русской литературы» в газете «Роман» Гэн Цзичжи познакомил китайских читателей с жизнью и статусом писателя в русской литературе» [9, с. 94].

В начале XX века гоголеведение в Китае отличалось тремя основными характеристиками. **Во-первых**, произведения Гоголя начали переводить и публиковать в Китае, но количество переведенных произведений было небольшим. **Во-вторых**, переводчики предпочитали выбирать те произведения, в которых отражались социальные проблемы и острая сатира. **В-третьих**, некоторые переводчики не владели русским языком, и обычно использовали английский, немецкий или японский перевод в качестве вспомогательных материалов, поэтому качество их переводов было не очень высоким.

Поскольку литературный анализ и исследования произведений Гоголя напрямую зависели от перевода, в начале XX века китайские литературные круги и читатели имели ограниченное представление о Гоголе и его произведениях, а результаты соответствующего литературного анализа и критики были относительно низкими.

### **Второй этап: 30-е и 40-е годы XX века – рост количества переводов и исследований Гоголя в Китае**

Под влиянием «Движения за новую культуру» и «Движения 4 мая» произведения зарубежных писателей-реалистов стали популярными не только в китайских литературных кругах, но и во всем китайском обществе того времени. В течении этого периода все основные произведения Гоголя были переведены на китайский язык. В 1934 году Ли Бинчжи издал сборник «Известные произведения русской литературы», второй частью которого является «Главное собрание сочинений Гоголя». В сборник включены следующие повести: «Нос», «Вий», «Женитьба», «Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем», «Игроки» [3]. В июне 1934 г был издан переведенный Сяо Хуацином «Сборник повестей Гоголя», в него вошли вторая глава первой части «Мёртвых душ», «Записки сумасшедшего», «Портрет», и «Коляска» [4]. В 1936 г в Китае увидели свет первая часть и черновая рукопись второй части «Мёртвых душ», в том же году и в том же издательстве были изданы повести «Вечера на хуторе близ Диканьки» и «Миргород», а потом Гэн Цзичжи перевел «Ревизора» и другие повести.

Большое количество переводов могло бы стать хорошей средой для литературных исследований, однако в то время китайское общество переживало войну и беспорядки, китайцы разезжались по всему свету и интеллигенция не являлась исключением, поэтому, к сожалению, гоголеведение не процветало – было издано всего лишь несколько аналитических статей, тесно связанных с Советским Союзом и Японией. Нужно отметить, что в Японии изучение творчества Гоголя началось на 20 лет раньше, чем в Китае, так что китайские исследователи Гоголя основывались на тогдашних достижениях Советского Союза и Японии. Рецензия о Гоголе Мэн Шихуана – «Субъективная позиция аристократа и объективная позиция, отражающая голос народа» [7] – очевидно опиралась на мнение советских гоголеведов. В 1937 г Мэн Шихуань перевел книгу советского критика В. Вересаева «Как работал Гоголь». Вересаев в ней глубоко анализировал творческие навыки на основании текста, рассматривал художественные особенности произведений Гоголя,

это восполнило лакуны в исследованиях Гоголя в Китае. Лу Синь в своем переводе «Личный взгляд на Гоголя» написал: «Я думаю, что нынешняя политическая ситуация в Японии является наилучшей почвой сатиры в литературе, а значимость исследований Гоголя глубока» [6, с. 61]. Из критики видно отношение Лу Синя к литературе – он считал, что литература служит политике, а политическому положению и социальной среде Китая нужен такой писатель, как Гоголь.

Можно сказать, что именно китайские интеллектуалы активно искали таких писателей, как Гоголь, им нужно было знамя – не только для критики угнетения в классовом обществе, но и в качестве духовной поддержки.

### **Третий этап: 50-70-е годы XX века – политизация исследований Гоголя в Китае**

В начале 50-х годов XX в Китае и Советский Союз установили дружеские отношения. Талантливая китайская молодежь, отправленная китайским правительством на учебу в Советский Союз и другие западные страны, возвращалась теперь домой, и это вызвало подъем исследований зарубежной литературы, в том числе исследований творчества Гоголя. При поддержке и инициативе правительства, в центре внимания китайских переводчиков снова оказались все оригинальные тексты основных работ Гоголя. Качество новых переводов значительно улучшилось и предыдущие классические переводы были опубликованы заново.

Среди всех переводчиков самым выдающимся считается Мань Тао (满涛, 1916-1978), он перевел почти все главные работы Гоголя с оригиналов, причем в его переводах не только сохранялась точность, но и выражалась красота языка.

Одновременно возникло много научных статей о Гоголе. «По неполным данным, было опубликовано почти 100 статей о Гоголе, большинство из которых были написаны китайскими учеными» [9, с. 97]. В 1952 г в Китае вышли в свет «Избранные сочинения Белинского» на китайском языке, которые были переведены Мань Тао. В этом произведении содержался ряд статей о Гоголе: «Похождения Чичикова, или Мёртвые души», «Русская литература в 1842 году». Потом был издан перевод на китайский язык «Очерков гоголевского периода русской литературы» Н. Чернышевского (1956 г, переводчик – Синь Вэйай (辛未艾)). Н. Белинский и Н. Чернышевский были хорошо известны в Китае и стали ориентирами для изучения Гоголя.

В этот период исследования и восприятие Гоголя в Китае претерпели огромные изменения. В 50-е годы в Китае политические факторы занимали первое место при переводе и изучении произведений иностранных писателей. Поскольку произведения Гоголя были полны социальной сатиры, они в то время широко распространялись вместе с политической пропагандой. Анализ литературных произведений с точки зрения социального класса становился основной тенденцией. Мао Цзэдун однажды сказал: «Мы собираемся упразднить сатиру? Нет, сатира всегда нужна, но есть несколько типов сатиры: есть сатира, направленная на борьбу с врагом, а есть сатира, направленная на союзников, на свою команду, и у них разные отношения. Мы вообще не против сатиры, но никогда нельзя злоупотреблять ею» [8].

Критик и литературовед Цао Цзинхуа сказал: «Острая сатира Гоголя, которая полна общественного содержания, являлась мощным оружием в освободительной борьбе России, чем нанесла смертельный удар монархии и крепостной системе. В настоящее время люди нашей страны откликнутся на призыв мудрого председателя Мао и бурно

начнут борьбу с коррупцией. Произведения Гоголя, особенно «Ревизор» и «Мёртвые души», очень полезны для того, чтобы нанести мощный удар по буржуазии, искоренить декадентскую мысль, предотвратить заговор американских империалистических кругов и спровоцировать новые войны» [1].

В 60-е годы XX века в Китае началось социально-политическое движение, известное как «культурная революция», и китайско-советские отношения ухудшились, а с середины 60-х годов, под влиянием общественно-политической ситуации, перевод и публикация советско-русской литературы в Китае постепенно сокращались.

**Четвертый этап: с 80-ых годов XX века по настоящее время – возрождение гоголеведения в Китае.**

Этот период действительно можно назвать «великим процветанием» гоголеведения, когда работа в основном касалась переводов некоторых писем, вновь обнаруженных материалов и вторично переведенной классики. Были изданы «Выбранные места из переписки с друзьями» (1999 г, переводчик – Жен Гуаньюань (任光宣)), «Собрание писем Гоголя к друзьям» (1999 г, переводчик – Ли Юйчжэнь (李毓榛)) и «Сборник эссе Гоголя» (2009 г, переводчик – Лю Цзисин (刘季星)). К этому времени почти все известные произведения Гоголя были переведены на китайский язык, а некоторые даже изданы в Китае многократно. Среди них самым популярным является, безусловно, роман «Мёртвые души». С 1935 года и по сей день этот роман был переведен на китайский язык 12-ю китайскими переводчиками, сейчас существует 11 версий перевода.

Произведение	Перевод	Переводчик	Год
Мёртвые души	死魂灵	Лу Синь	1935
	鲁迅全集·第二十卷·死魂灵	Лу Синь	1938
	死魂灵	Ман Тао, Сюй Чиндао	1983
	死魂灵	Чжэн Хайлин	1991
	死农奴	Чэнь Дяньсин, Лю Гуанци.	1991
	死魂灵	Фань Цзиньсинь	1997
	死魂灵	Тянь Давэй	1999
	死魂灵	Ван Шисе	2000
	死魂灵	Хуэй Синь	2000
	死农奴	Лоу Цзылян	2004
	死魂灵	Тянь Гобинь	2008

**Таблица 1. Хронология переводов «Мёртвых душ» Н. В. Гоголя на китайский язык.**

Помимо отдельного выпуска сборников коротких рассказов, коллекций писем и романов, издательства Китая начали редактировать и печатать полное собрание сочинений Гоголя. Вышли в свет «Собрание сочинений Гоголя» (1983г), «Полное собрание сочинений Гоголя» (1999г) и «Николай Гоголь. Полное собрание сочинений в 7 томах» (2002г).

По данным *China National Knowledge Infrastructure* видно, что кроме повторной публикации переведенных произведений, наблюдались также пики и в изучения Гоголя: с 1979 года количество статей возрастает с каждым годом (лишь незначительно

уменьшаясь в 90-е годы XX века), а в 2009 году, к 200-летию юбилею Гоголя, ЮНЕСКО определила этот год как «Год Гоголя», поэтому число статей, в которых исследовалось творчество Гоголя в Китае в 2010 году достигло самого высокого пика.

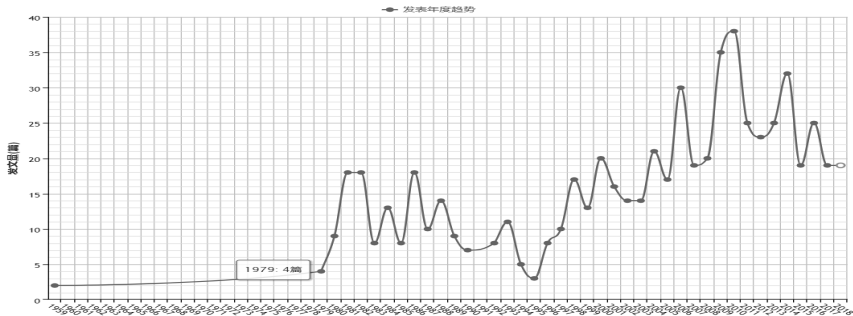


Рис. 1. Количество научных статей, посвященных творчеству Н. В. Гоголя с 1959 г по 2018 г.

После введения политики «реформ и открытости», исследования и пропаганда творчества Гоголя в Китае все больше отходили от влияния политических и социальных сил. Темы исследований, которые все больше привлекали внимание китайских гоголеведов, были следующие: творческие особенности текстов Гоголя, религиозное мировоззрение Гоголя, сравнительные исследования творчества Гоголя, Гоголь и Лу Синь, изучение литературной критики Гоголя, отношения между Гоголем и его современниками, карнализация в произведениях Гоголя и национальные особенности творчества Гоголя.

Итак, можно сказать, что Гоголь – один из самых известных зарубежных писателей в Китае. Многие отрывки из его повестей и романа «Мёртвые души» были перенесены в учебник по изучению иностранной литературы в китайских школах, при этом Гоголь как всемирно известный писатель имеет большую популярность среди китайских читателей. Многие произведения русской литературы были переведены на китайский язык в XX веке, особенно после «Движения 4 мая», что оказало огромное влияние на китайскую литературу и китайское общество. «Лу Синь был одним из первых китайских писателей, который обратил большое внимание на творчество Гоголя и перевел его произведения на китайский язык» [10, с. 29]. Из-за того, что Лу Синь занимал (и занимает) очень важное место в китайских литературных кругах, а также имел огромное влияние в обществе, произведения Гоголя оказались широко признаны в Китае.

Однако нужно заметить, что знакомство китайских литературных кругов и общества с Гоголем до 80-х годов XX века находилось под сильным влиянием социальных и политических факторов. Это в основном отражается в трёх аспектах:

- **во-первых**, в первой половине XX века Китай столкнулся с серьезным национальным и социальным кризисом, страна находилась в ситуации экономической и политической нестабильности, поэтому произведения критического реализма Гоголя высоко оценивались и были популярными;
- **во-вторых**, огромное влияние на оценку и интерпретацию произведений Гоголя в Китае оказало мнение критиков Советского Союза;

• **в-третьих**, на перевод и исследования произведений Гоголя, очевидно, влияли политические факторы, в частности, упадок, наблюдавшийся с середины 60-х гг и до 80-х гг XX века, был тесно связан с внутренней социально-политической обстановкой в Китае и изменениями в китайско-советских отношениях.

Наряду с социально-политической реформой в Китае в 80-х годах XX века, китайское гоголеведение начало восстанавливаться и разветвляться, появилась характеристика – «деполитизация». Произведения раннего и позднего периода творчества Гоголя были переведены и изданы, анализ и оценка отделились от рамки «классового анализа», было внесено и воспринято много новых достижений и новых идей гоголеведов других стран.

Итак, можно сказать, что гоголеведение в Китае претерпело следующие процессы на 4-х этапах своего развития: **1) знакомство и познание; 2) внедрение и использование; 3) отчуждение и запрет; 4) возвращение к классике.** Этот процесс представляет собой отображение изменений в социальной и политической ситуации в Китае в XX веке, при этом вопрос о том, как понять и оценить Гоголя и его произведения, а также выяснить текущее значение, остается важной темой для исследований в этой стране. При этом китайское гоголеведение можно назвать уникальным и имеющим ценность для будущих исследований во всем мире.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 曹靖华. 果戈理百年忌 [Электронный ресурс] / 靖华曹. – 1952. – (<http://www.laoziliao.net/rmrb/1952-03-03-3#80928>).
2. 果戈理·尼·瓦. 外套 / 尼·瓦·果戈理. – 长沙: 湖南人民出版社, 1981. – 76 с.
3. 果戈理·尼·瓦. 果戈理专集 / 尼·瓦·果戈理, 秉之李. – 上海: 东亚图书馆, 1934. – 665 с. – (俄罗斯名著).
4. 果戈理·尼·瓦. 郭果尔短篇小说集 / 尼·瓦·果戈理, 华清萧. – 上海: 新垦书店, 1934. – 258 с.
5. 侯丹. 二十一世纪果戈理学的发展 / 丹侯. // 外国文学动态. – 2014. – №6. – С. 51–54.
6. 立野信之. 果戈理私观 / 信之立野. – 北京: 中央编译出版社, 2014. – 6280 с. – (鲁迅矛盾主编《译文》). С. 61–68.
7. 孟十还. 果戈理论 / 十还孟. // 文学. – 1935. – №1.
8. 毛泽东. 在延安文艺座谈会上的讲话 [Электронный ресурс] / 泽东毛 // 解放军日报. – 1942. – (<https://www.marxists.org/chinese/maozedong/marxist.org-chinese-mao-194205.htm>).
9. 王志耕. 果戈理在中国的八十年历程 / 志耕王. // 外国文学研究. – 1990. – №2. – С. 96–101.
10. 袁荻勇. 鲁迅论果戈理 / 荻勇袁. // 黔东南民族师专学报. – 1995. – №2. – С. 29–33.
11. 赵瑞蕻. 鲁迅《摩罗诗力说》注释·今译·解说 / 瑞蕻赵. – 天津: 天津人民出版社, 1982. – 304 с.
12. 周启付. 鲁迅与翻译 / 启付周. // 外语学刊. – 1981. – №4. – С. 68–72.

Лі Хайїн, аспірант

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ

## ГОГОЛЕЗНАВСТВО В КИТАЇ: ПЕРЕКЛАД ТВОРІВ І СПРИЙНЯТТЯ ГОГОЛЯ ПРОТЯГОМ 100 РОКІВ

*У статті досліджується проблема гоголезнавства в Китаї, відмічається, що Гоголь є одним із найвідоміших закордонних письменників у цій країні. Твори Гоголя були перекладені на байхуа і пунхуа. Вважається, що в Китаї вже сформоване гоголезнавство, і воно розділяється на 4 етапи: перший етап – 20-ті роки XX ст., другий етап – 30-і й 40-і роки XX ст., третій етап – 50-70-ті роки XX ст., четвертий етап – 80-ті роки XX ст. і по теперішній час. Гоголезнавство в Китаї пройшло такі процеси на 4-х етапах свого розвитку: 1) ознайомлення й пізнання; 2) впровадження й використання; 3) відчуження й заборона; 4) повернення до класики. Цей процес являє собою відображення змін у соціальній політиці Китаю в XX столітті.*

**Ключові слова:** гоголезнавство, переклад, сприйняття, політична ситуація, соціальна ситуація.

Li Haiying, postgraduate

Taras Shevchenko national university of Kyiv, Kyiv

## NIKOLAI GOGOL STUDIES IN CHINA: TRANSLATION AND RECEPTION IN THE LAST HUNDERD YEARS

*The article examines the research status of Nikolai Gogol studies in China. Gogol is one of the most famous foreign writers in China, his literary works have been translated into Chinese language and some representative works were even selected to the middle school Chinese textbook. This paper points out that Gogol Studies have already formed in China, and this phenomenon can be divided into four stages from the 1920s to the present: the first stage – the 1920s, the second stage – from the 1930s to the 1940s, the third stage – from the 1950s to the 1970s, the fourth stage – from the 1980s to the present. Nikolai Gogol studies have the following characteristics in the four stages of its development in China: (1) familiarity and understanding; 2) promotion and application; 3) alienation and prohibition; 4) return to the classics. These four stages were influenced by the social and political factors of China in the twentieth century.*

**Key words:** Nikolai Gogol studies, translation, perception, political situation, social situation.

УДК 821.161.1

**Yudkin-Ripun I.**, doctor of arts

IAFE NASU, Kiev

### GHOST-STORY AS A SCENIC FAIRY PLAY: IDIOMATIC MEANS OF SPONTANEITY IN HENRY JAMES' PROSE

*The tradition of ghost story being enrooted in fairy tale, it gives grounds for the development of psychological prose involving theatrical devices. Epic condensation of details is represented as the result of subjective perceptibility that stresses the role of an observer's viewpoint and entails the multiplication of the subjects of action involved in the flow of events. Mimetic narration gives place to diegesis where the viewpoints and intentions become of importance, so that the prose acquires traits of theatrical soliloquy.*

**Key words:** *diegesis, subjects' multiplication, soliloquy, collocation, nominal (substantive) style, subject of action, hypostasis, prototype*

Ghost story is not only the brand of English literary tradition; it belongs to the usual devices of world stage (from "Hamlet" and "Macbeth" to the final of A.N. Ostrovsky's "The Last Victim"). The ghost-like entities as such are quite normal in the poetry, especially in the imaginary enlivened monuments (as in A. Pushkin's "The Brazen Rider" or N. Tikhonov's verses on the besieged town). In the classical ghost stories of Ch. Dickens and W. Collins one can easily perceive theatrical effects indebted to the artistic experience of the authors. The problem consists in the way how ghostly visions are transported from stage into prosaic narration and are conceived respectively.

There existed very particular circumstances favoring the development of ghost stories intermingled with detective: in 1888 y. a series of mysterious murders has taken place. In this way the mythic figure of Jack the Ripper has arisen. The unknown murderer left letters together with his victims; in one of such relics (paired rhymes of 77 lines) one encounters eloquent confessions about. "*Destitution against which I desperately fight*" (line 34) implies the pride of becoming the judge for other people; "He describes his motivation as being his loathing of the common man and people who booze and revel", as the researcher comments [16, p. 247, 251]. The undetected crime is equal to apparition, so that faire tale gives a quite realistic report on the events. In H. James' works it becomes evident in the fact that "all circumstances of the real fortunes of the heroes remain beyond the framework of the novels" and "almost all is to be imagined by the reader" as in the tale that "appeals to inner sentiments" and therefore "puts itself in the dependence upon the outer circumstances" [3, p. 138]. One must still add here that in story "the wondrous assistant disappears and subsequently so does the contraposition of the previous and principal examinations", moreover, in story "it goes about separate exclusive cases that are not obligatory episodes in the hero's biography" [7, p. 12] in opposite to tale where



the mentioned “inner sentiments” refer to ritualistic schemes of initiation. Unusual adventure replaces in story the wonder of tales as something usual for the supernatural order.

The communion with the late persons isn't itself of supernatural nature. The very existence of poetic requiem (as in) and the whole tradition of the homage of ancestors' memory don't presuppose the existence of apparitions. Meanwhile the occult trends of spiritualism (the object of mockery in L.N. Tolstoy's “The Fruits of Enlightenment”) have gained a stable position in the epoch and flourish till nowadays. This can be exemplified with the report where it is put that “the visitors might really be our own dead. Maybe we were a larval form, and the adults of our species were as incomprehensible to us, as totally unimaginable, as the butterfly must be to a caterpillar.” [17, p. 96].

The particular conditions of urban environment with its condensed state cause the diversity of things and the opportunities of sudden encounters on the verge of something miraculous. As well as rites in fairy tale here the most convenient and conventional events give the pretext for the rise of daily life's chimeras. Such is the case in H. James' story “The Friends of Friends” that gives the confession of a widow about her jealousy towards the attitude of her husband to her late friend. This rival-girlfriend dies almost simultaneously with her visiting the husband in his particular lodgings. “ – ‘*She died last evening – just after leaving me*’ <...> *Then he brought out, so that it was in the stupefaction I heard, – ‘Impossible! I saw her.’ ‘You saw her?’ ‘On that spot – where you stand’ . . . I looked round the room where she had been* <...> *and I never had till now*” [14, p. 164-165]. Here the concept of Spot appears as a subject promoting the divorce.

It doesn't go about miracle but the spontaneity of action as the seeming lack of explicit motivation that arouses curiosity and makes the observer suspect the unusual things identifiable as apparitions so that surprise replaces miracle: it is the consequence of the exaggeration of epic detailed description that attains the verges of hyperrealism where the intrusion of outer transcendental powers substitute usual causation of events and result in spontaneity. Such is the manner of an Irish story-teller described by H. James' contemporary J.M. Synge: “In stories of this kind he always speaks in the first person, with minute details to show that he was actually present” [18, p. 330]. This problem of detailed descriptive hyperrealism has been already discovered in the works of A.P. Chekhov where one encounters “odd, unnecessary artistic objects” and “details aren't motivated with the character of person and the plot” [11, p. 155. 146]. Although such details are seemingly fortuitous and occasional, they turn out to be of importance: “Casual object imparts its colors to all chain of particulars” [11, p. 183]. These particulars being accumulated, they refer to the powers beyond the textual framework and give the map of the whole world where the event takes place. It follows from here a very significant conclusion as to the nature of dramatis personae: “The world of things at Chekhov isn't background or periphery. It gains equal rights with the dramatis personae”. [11, p. 152]. In other words things become the genuine subjects of action together with human beings without being personified. It is the case that imparts to narration the theatrical properties of the multiplication of dramatis personae as in A. Tennyson's requiem [20]. Due to such referential net arising from the seemingly insignificant particulars the transcendental powers are involved so that the dualistic worldview of fairy tale becomes restored. The superfluous details complicate the narration and entangle the reader resulting in confusion and the growth of ordinary phrases' idiomatic interpretation.

The attempts of tracing idioms of H. James' ghost stories have already been undertaken: it has been shown that the semantic fields of horror prevail [2, p. 133]; it concerns the peculiarity

of attributes as “*old*” in “Aspern Papers” representing the communion with the past [5, p. 33]; the disclosure of the functional load of phrases concerns the epithet “bad” transformed in occasional neologism “*malo*” in libretto (as the blend of Latin roots designating ‘apple’ and ‘bad’) [6, p. 78]. In this respect it is the substantive style transposed from lyrics into prose that imparts the “ghostly” qualities to the narration. Of importance seems to be the concept of substantive collocations suggested by L.P. Stolyarova who has shown the significance of colligation for their typology (in particular of attributive combinations). In particular she has attracted attention to the “operation of images’ contamination that’s their reduction to a formula” and to “a model of contaminated images” [8, p. 26-27]. Here the question on aspectual parameters of a phrase becomes significant. In particular temporal properties lose their determination. In H. James’ ghost stories the meaning of such collocations depends chiefly upon intentional load that is to be disclosed from the subjective perspective. At one side there always is given the leading narrator whose viewpoint unites all utterances so that even direct speech of different persons becomes reported and included in the inner monologue of the narrator in the manner of theatrical soliloquy. At other side the numerous subjects that are mentioned in plain descriptions become meaningful and ominous as the vehicles of outer powers significant for the development of events so that they turn into the subjects of action as the verbal masks of absent at stage but influential dramatis personae. In other words a typical theatrical phantom arises that comprises the meant though not mentioned powers. These powers arise as ideas existent within the souls of the present persons and they behave as real participants of action, similar to the renowned Karamazov’s devil of F. Dostoyevsky the apparitions at H. James come back to subjective imagination. Ghost appears as the hypostasis of somebody’s self. At the same time it doesn’t appertain to the subconscious realm and refers to the prototypes of the visions.

The genesis of idioms shows that the condensation of details is in its turn the result of observations gathered by an observer. Epic condensation would be incompatible with drama because it would entail the constant retardation of action, were it not indebted to the subjective viewpoints. Meanwhile the very rise of circumstantial descriptions is the consequence of attention and intention that entail the transformation of epic mimetic narration in diegesis. In particular one doesn’t observe apparitions immediately but makes conclusions on from their vestiges that are attested by the observers so that diegesis arises as the mediated mimesis. This can be exemplified with the effect of what can be called the multiplied (quoted) quotation as in the inner monologues with the reported speech of persons represented by the narrator being the unifying axis of text. Such is the case in “The Real Right Thing” where it goes about the philologist trying to put in order the papers of the late scientist and finding the communion with the dead: the hero observes the conduct of the scientist’s widow and comes to the conjectures: “<...>, *it came up to him from the tall black lady, and went again from him down to her, that he knew what she meant by looking as if he would know*” [14, p. 274]. Details are produced by the observer and refer to the powers from outside the text.

Scenic aptitude of H. James’ prose can be proved already with the operatic elaborations, among which “The Turn of the Screw” is to be mentioned at the first place. The story retells a variant of an old balladic plot known from J. Goethe’s “The King of Alder”: it goes about the spiritual struggle for the soul of a boy between his governess (the narrator) and the evil power embodied as the apparition of the late servant Quint. The narration is built up as a confession of the governess resembling soliloquy. There are numerous interpretations of the story [10] the

majority of which are not valid.: the conjecture as to the erroneous narrator is not only refuted by Britten but it is also not compatible with the presumption of veracity; another conjecture as to the crazy narrator is not valid because real events are reported with exactitude.

In operatic libretto the ghost of Quint is treated as the real force and endowed with proper speech that looks like overt seduction (in the manner of balladic King of Alder). Quint: "*Miles, you are mine!*" Miles: "*Is he there, Is he there?*" Governess: "*Is who there, Miles? Say it! Say it!*" Q.: "*Don't betray us Miles!*" M.: "*Nobody! Nothing!*" [12, p. 304-305]. The cues presuppose that the ghost remains visible for Miles only and that there has arisen a conspiracy between them against the Governess. Moreover this conspiracy comes to the death of the boy as the result of succeeded seduction. This is attested with the final exclamations of the Governess and Quint's triumphant song. G. (to M.): "*Who? Who? Who made you take the letter?*" Q.: "*On the paths, in the woods, remember Quint!*" [12, p. 306]. The attributes mentioned here refer immediately to Goethe's balladic image. And at last after the end of Quint's song and the governess's implorations Miles brings out his last exclamation: "*Peter Quint, you devil!*" [12, p. 311]. This accusation retains the authentic text of H. James and leaves no doubts as to the right interpretation of the story.

Diegesis in the narration can be exemplified with the episode of the departure of Mrs. Grose (Ch. 3): "*Her thus turning her back on me was fortunately not, for my just preoccupations, a snub that could check the growth of our mutual esteem*" [15, p. 16]. The motive of snubbing is here introduced that refers to the hidden circumstances of the social status of the both persons. And it is the consequences of such attitude that appears after the apparition's vision (Ch. 6): "*I had an absolute certainty that I should see again what I had already seen, but something within me said that by offering myself bravely as the sole subject of experience ... I should serve as an expiatory victim*" [15, p. 28 – 29]. The motive of victimizing becomes then alternative to that of snubbing, and there arise the imaginary subjects of action – Victim as some ideal to follow and Snub as the phantom of aversion.

In "Aspern papers" there are no outer attributes of ghost story whereas senility is treated as something equal to apparitional essence. The story is based upon the genuine anecdote [1, p. 11]: a philologist makes acquaintance with the old lady (living together with her old niece) who had been the sweetheart of an eminent poet and is supposed to possess his letters (the motive present in "The Real Right Thing" mentioned above). All attempts to get the letters fail and at last it is declared that they are burnt. The enigmatic act of burning the papers (whether it did take place and wasn't invented by the old lady) gives pretext for tracing author's intentions: "James is putting forth the idea that characters in writing are just that, made up characters of the author's imagination. Digging into the actual person is interesting, but not always revelatory <...>." [19, p. 18]. Therefore the question arises whether the besought object existed at all so that it goes about a theatrical phantom where "the absence of Geoffrey Aspern becomes the only meaningful reality determining the fates and relations between the heroes" [9, p. 238]. Here the general problem of the existence of non-existent negative objects arises [4, p. 15] as alternatives and antitheses to the explicit narration. Such is the meaningfulness of glimpses (esp. between the narrator and the heroine [1, p. 10]) that supports the statement on the diegesis of narration as in the passage on the observation of a portrait: "<...> I but privately consulted Jeffrey Aspern's delightful eyes <...> He seemed to smile to me with mild mockery" [15, p. 168]. This is a communion with the world of the late person as the absent reality. Such

observation of glimpses betraying the exaggerated self-confidence and certitude are attested with the failure of bargain (Ch. 9): “*She must have been conscious, however, that though my face showed the greatest embarrassment <...>, it was full of compassion. It was a comfort for me a long time afterwards to consider that she couldn't have seen in me the smallest symptom of disrespect*” [15, p. 170].

One of the decisive scenes attracting attention deals with the dispute on the admissibility of handshaking between the unknown persons: “<...> *I added: “May I shake hands with you on our contract?” <...> she only said coldly: “I belong to a time when that was not the custom.”*” [15, p. 112]. The symbolic meaningfulness of this refusal of hand-pressing concerns immediately the spiritual communion. The comments say it goes about the protection of private life: “In refusing to take his hand, Miss Juliana refuses to serve as a link between him and Aspern. <...> She is also protecting the privacy of what transpired *between* herself and Aspern” [13, p. 72]. Meanwhile the temporal distance is as mighty as the barrier of death: “The past lives by its own customs, James implies, which deny our attempts to grasp it” [13, p. 79]. It is the subject of Time that plays the role of apparition.

The identification of apparition and vision attests the unimportance of supernatural contents replaced with psychological peculiarities of the inner world of dramatis personae. Such is the case in “The Third Person” where an apparition appears as a vision for a pair of old ladies, Ms. Amy and Ms. Susan, dwelling in a vicar's house. It turns out (from vicar's archives) to be an ancient relative executed some centuries ago. All attempts to get rid of him (such as repayment of a sum to the treasury) failed until Ms. Amy has committed successfully the crime of smuggling this sum across the state frontier: “... ‘*he wanted some bold deed done, of the old wild kind; he wanted some big risk taken. And I took it.*’ She sprang up, rebounding, in her triumph” [14, p. 305]. Risk comes as the subject of action involved with the heroine's own imagination. A similar case of apparition as vision takes place in “Sir Edmund Orme” where the apparition of the lady's bridegroom (who had committed suicide) arises only to her and to the person who is predestined to become the husband of her daughter Charlotte and who is the narrator. The ghost appears as the memorandum on the marriage's obligation: “*I recognized him at once ... Yet he looked fixedly and gravely at me*” [14, p. 77]. At last, before the mother's death it become visible for Charlotte too [14, p. 89]. Here the paradox of observation arises: one describes as something visible the subject that is beforehand proclaimed to be perceptible for those involved only (namely for the daughter and the person whom she loves sincerely). Then the problem arises as to the authorization of the report on the apparition.

Such reduction of apparition to vision gives rise for the psychological prose where the vestiges of ghostly powers are attested only with indirect observations in the concluding lines, as in “The Romance of Certain Old Clothes” where the sister that married happily abuses her late sister's taboo to take her things and is found killed or in “Owen Wingrave” where a student of military school spends a night in the room supposed to be haunted to prove that he is not coward in spite of pacifistic declarations. and is found dead (the motive apparently to be recognized in N.V. Gogol's “Viy”). A more inventive approach is arrested in “The Ghostly Rental” where the cursed and supposedly dead daughter pays rent for her old father. The neighbor of his is narrator and replaces him when he is ill. The traditional motive of damnation gives the pretext for developing the scene upon scene and disrobing the pretended ghost. “*I saw that it had a perfectly human face, though it looked extremely pale and sad ... I saw before me not a disembodied spirit, but*

*a beautiful woman, an audacious actress*” [14, p. 63]. Meanwhile the ghostly element turns out unexpectedly when it appears that the dying Captain has come as an apparition to the pretended ghost: “*Oh. Heavens, I have seen his ghost! she cried*” [14, p. 64]. The device of a scene upon scene blends thus reality with much more somber and mournful details.

The split of personality as the special case of multiplication of subjects is (as in R.L. Stevenson’s Doctor Jekyll and Mister Hyde or O. Wilde’s Dorian Grey) if to be found in “The Jolly Corner” where an episode from the life of a couple is described where the husband enters a somnolent state: “*His alter ego walked – that was the note of his image of him, while his image of his motive for his own odd pastime was the desire to waylay him and meet him*” [14, p. 318]. The similar case is narrated in “The Private Life” where the singular conduct of a poet attracts attention of persons dwelling together with him in a fashionable resort in Swiss: “– <...> *the place was utterly empty – as empty as the stretch of valley in front of us. He had vanished – he had ceased to be. But as soon as my voice rang out – I uttered his name – he rose before me like the rising sun*” [14, p. 115]. Here the subject of Emptiness is involved that conceals hypostasis.

Ghost story can be said to give pretext for the development of what is called psychological prose of theatrical origin. The decisive features of idioms are those of reporting the behavior of persons seen by their partners in dialogue as the play of actors upon a stage so that that behavioral descriptions are given as the forms of diegesis that’s from the viewpoint of the subjects of action. Such reports are given in inner monologues as in the rehearsal of such actors. The scrutinized description of behavior perceived by the observers promotes the multiplication of subjects that become in their turns the new observers. In this respect the stream of conscience (the derivative of soliloquy) has been foreboded and forecasted. Novelistic images become the result of artistic experiments with the observers’ viewpoints represented as the narrative spontaneity.

## LITERATURE

1. Артеха Ю.Ю. Образ поэта в повести Г. Джеймса “Aspern Papers” // Від бароко до постмодернізму. Дніпропетровськ: Дніпропетровський держ. Університет, 2013. Вип. 17, т. 2 – С. 8 – 12
2. Афанасьева Н.Р. Экспрессивность стиля «ужасных историй» как функциональная установка бестселлера (лексико-семантический анализ рассказа Г. Джеймса «Поворот винта») // Филологический ежегодник. Вып. 3. Омск: Изд. Омского университета, 2000 – С. 131 – 133
3. Блэкмур Ричард П. Генри Джеймс / Литературная история Соединенных Штатов Америки. Т. 3. М.: Прогресс, 1979 – С. 127 – 156
4. Бродский И.Н. Отрицательные высказывания. Л.: Изд. Ленинградского университета, 1973 – 104 С.
5. Горшкова К.А. Эмоционально-экспрессивная лексика в оригинале и переводе повести Генри Джеймса «Письма Асперна» / Контрастивные исследования оригинала и перевода художественного текста. Одесса: Одесский гос. университет, 1986 – С. 30 – 38
6. Игина З.А. Событие в полиморфном нарративе готической традиции: лингвистические способы «Поворота винта» (Ex libro et libretto) // Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету. Серія Філологічні науки. Мовознавство. 2015, № 4 – С. 73 – 79

7. Мелетинский Е.М. Историческая поэтика новеллы. М.: Наука, 1990 – 276 С.
8. Столярова Л.П. Субстантивная конструкция – основное звено малого синтаксиса. Днепропетровск: Днепропетровский гос. университет, 1990 – 72 С.
9. Уракова А.П. В отсутствии Байрона: образ байронического поэта у Э.А. По и Г.Джеймса // Вопросы литературы, № 6, 2007. С.225 – 240
10. Уракова А.П. Мистические контексты повести Генри Джеймса «Поворот винта» // Мировое дерево, 2011, № 18 – С. 11 – 24
11. Чудаков А.П. Поэтика Чехова. М.: Наука, 1971 – 292 С.
12. Britten, Benjamin. The Turn of the Screw. An Opera in a Prologue and Two Acts. Libretto by Myfanwy Piper. London: Boosey and Hawkes, 1966 – 318 p.
13. Brook, Thomas American Literary Realism and the Failed Promise of Contract, Berkley etc.: University of California Press, 1997 – XII, 360 p.
14. James, Henry. Ghost Stories. Introduction and Notes by Martin Scofield. Ware (Hertfordshire): Wordsworth, 2001 – XXVI, 344 p.
15. James, Henry. The Turn of the Screw & The Aspern Papers. Introduction and Notes by Dr. Claire Seymour. Ware (Hertfordshire): Wordsworth, 2000 – XXXVI, 180 p.
16. Lynch, Terry. Jack the Ripper. The Whitechapel Murderer. Ware (Hertfordshire): Wordsworth, 2008 – XII, 370 p.
17. Strieber, Whitley. Communion. A True Story. Encounters with the Unknown. London: Arrow Books, 1988 – 300 p.
18. Synge, J.M. The Complete Works. Edited and Introduced by Aidan Arrowsmith. Ware (Hertfordshire): Wordsworth, 2008 – XXIV, 456 p.
19. Vickery M. Value and Truth in Literature. The Critic versus the Reader from Henry James Perspective as Applied to Reader Response Theory. Theses. Chemson University: Tiger Prints, 2015 – IV, 44 p.
20. Yudkin-Ripun I. The Impersonal Dramatis Personae: A. Tennyson's "In Memoriam" as a Dramatic Poem // Мова і культура – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. – Вип. 19. – Т. III (183) С. 11 – 19

**Юдкін-Ріпун І.**, доктор мистецтвознавства

Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології  
ім. М.Т. Рильського НАН України, Київ

## **ОПОВІДАННЯ ПРО ПРИВИДІВ ЯК СЦЕНІЧНА ФЕСРІЯ: ІДІОМАТИЧНІ ЗАСОБИ СПОНТАННОСТІ У ПРОЗІ ГЕНРІ ДЖЕМСА**

*Традиція оповідань про привиди закорінена в чарівній казці, даючи основу для розвитку психологічної прози з залученням театральних засобів. Епічна конденсація деталей подається як результат суб'єктивної спостережливості, що наголошує на значущості точки зору спостерігача і тягне за собою мультиплікацію суб'єктів дії, залучених до перебігу подій. Міметична оповідь поступається місцем дієгезису, де стають вагомими точки зору та інтенції, так що проза дістає вигляду театральної солілоквії.*

**Ключові слова:** дієгезис, мультиплікація суб'єктів, солілоквія, колокація, іменниковий стиль, суб'єкт дії, іностає, прототип.

**Юдкин-Рипун И.**, доктор искусствоведения,  
Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии им. М.Ф. Рыльского  
НАН Украины, Киев

**ПОВЕСТИ О ПРИВИДЕНИЯХ КАК СЦЕНИЧЕСКАЯ ФЕЕРИЯ:  
ИДИОМАТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СПОНТАННОСТИ В ПРОЗЕ ГЕНРИ  
ДЖЕЙМСА**

*Традиция повестей о привидениях коренится в волшебной сказке как основа развития психологической прозы с привлечением театральных средств. Эпическая конденсация деталей представляется как результат субъективной наблюдательности, подчеркивая значимость точки зрения наблюдателя и обуславливая мультипликацию субъектов действия, вовлеченных в развитие событий. Миметическое повествование замещается диегезисом, где весомость придается точкам зрения и интенциям, так что проза обретает облик театральной солиловки.*

**Ключевые слова:** диегезис, мультипликация субъектов, солиловка, коллокация, именной стиль, субъект действия, ипостась, прототип.

УДК 821.09.04

Костенко Н.В., д.ф.н., проф., Київ

### МЕТРИКО-РИТМІЧНІ ТА ІНТОНАЦІЙНІ ТИПИ АКЦЕНТНОГО ВІРША МИХАЙЛЯ СЕМЕНКА

*У статті на матеріалі поетичної творчості лідера українського футуризму Михайля Семенка робиться спроба уточнити поняття метричного статусу акцентного вірша, його ритмічної одиниці та розмірів, а також окремих різновидів віршової інтонації.*

**Ключові слова:** авангардизм, футуризм, чистотонічний акцентний вірш, метр, ритм, розмір, строфа, інтонація, стиль.

Модернізм та авангардизм внесли величезне різноманіття в метрико-ритмічну та інтонаційну розбудову українського вірша. Уже старші українські символисти (М. Вороний, О. Олесь, Г. Чупринка, М. Жук, молоді М. Рильський і П. Тичина та ін.) спробували змінити характер інтонування вірша з фольклорно-пісенного на літературне, орієнтуючись на європейські зразки. З іншого боку, до радикального осучаснення вірша вдалися українські футуристи (насамперед Михайль Семенко), які застосували ресурси повсякденного міського мовлення, тогочасного вуличного суржика, в цілому надали панівного значення говірному віршу (декламаційний як один з різновидів говірного) у всіх його формах, варіація і нюансах.

Збірка М. Семенка «Влос-notes» (1919), куди увійшли твори, датовані 1918 роком з зазначенням місця написання в Києві, – типовий приклад його поетичної творчості кінця 1910 – початку 1920-х рр., коли менш загальними ставали суто формальні вправи («заумь», графічні експерименти) і водночас ясніше окреслювались головні ознаки його поетичного, зокрема ліричного стилю. Так, у збірці «Влос-notes» функцію об'єднуючого жанрово-стильового принципу виконує сама його назва, яка орієнтує на короткий, стилістичний виклад, фрагментарний запис окремих міських спостережень і вражень. Вісімнадцять з двадцяти чотирьох творів підбірки в смолоскипівському виданні 2010 р. [6, 78-89] це восьмивірші (два катрени: 4 + 4); найменший обсяг – шість рядків, найбільший – двадцять. Відповідно до стилю нотатника інтонація набирає фрагментарного, «строкатого», різноголосого, поліфонічного звучання. На метрико-ритмічному рівні розгортається динамічний поліморфний вірш.

Фрагментарність й еkleктика, сполучення не сполучуваного, скажімо, дрібних, «несподіваних» подробиць з абстрактними узагальненнями – родові ознаки авангардизму, мистецтва «розірваного», як правило, урбаністичного світобачення. Європейська й російська урбаністична поезія дала світовій літературі чимало славетних імен, зокрема



таких, як Еміль Верхарн («Міста-спрути», 1895 та ін.), або Валерій Брюсов («Urbi et Orbi», 1903 та ін.). У цьому ряду бачимо й Михайля Семенка. За великим рахунком він був надзвичайно талановитим співцем міста. Міський гуркіт, лабіринти вулиць з нагородженнями будівель асоціювались у нього з кипінням поетичного натхнення. В урбаністичних картинах, вуличних видовищах (трохи навіяних Верхарном), розкривався і він сам – як митець і як людина. Заохплює виразність його візуальних, «малярських» образів; приміром у вірші «Вуличні фоліянти» зі згаданої збірки «Bloc-notes»:

Хто любить юрму, м'яко спінену,  
Хто любить гуркіт і сміливість примар?  
Гуркоче вулиця, цементово відмінна,  
Широколистить одверто світлотіневий бульвар.  
Захололі фігури на привітних верандах  
над порцією мережевого містично-зосередковано  
Я блукаю, заглиблено риючись в вуличних фоліантах,  
довкола вібрують бруком рухи підковані.  
Зупинись замислено журний поверховий погляд!  
Подивись у душу безоглядно і впевнено!  
...Шепочуть тіні, бліднуть обличчя – незнані, чужі  
примари містерно щоглять.  
Запізнлий кут роззявлений мене ховає темно.

У цій урбаністичній ліриці, в цьому еkleктичному словесному живописі (початок імпресіоністичний, «м'який», кінцівка – експресіоністична, напружена) якимось дивним чином не губиться поет – кожного разу він впізнається у якихось нових, тонких, раніше прихованих рисах своєї душі й хисту.

Неодмінною часткою урбаністики М. Семенка є інтимна лірика, у якій задіяна поетика ще одного поширеного на межі століть мистецького методу – натуралістичного способу зображення. Спільне з натуралізмом – зокрема у «хворобливому, патологічному смакуванні еротичних сцен» [5, 267], досить перечитати такі твори з «Bloc-notes», як «Тепла жінка» («Нервує чорне з білим»), «Оксамитовий дзвін» («Осліпи мого звіря оголеністю ніг») і т. д. Загалом у ролі головних героїв збірки виступають «поет» і «вона» – розчаклована вулична жінка, краля, «пудрована проституція», знайома читачеві ще з поезій Ш. Бодлера. Щодо поета, то в більшості випадків – це узагальнений образ, «провінційальний поет, заворожений Бальмонтом», що відшукує «свій кут, самотно обакаційний» і т. п.

Цей «заворожений Бальмонтом» поет – явно не Михайль Семенко. З російських поетів 1910-х рр. найбільше, як нам здається, вплинув на нього автор відомих книжок «Громокипящий кубок» (1913), «Златолира» (1914), «Ананасы в шампанском» (1915), «Поезоантрака» (1915) та ін. Ігор Северянин. Про творче змагання свідчать певні перегуки у мовній стилістиці їхніх «поез», особливо в лексиці – в широкому застосуванні складених слів, учуднених словформах, наприклад, утворених з допомогою префікса «о» – у Северянина найчастіше від дієслів («озкранить», «окалошить»), у М. Семенка – від усіх частин мови («обінтимівшись», «оковдрилась», «оскатертений» і т. д.), особливо від дієприкметників («окінематографований» (Шекспір), «опасмодимлений» (пароход), «отремонтуручений» (ключ), «обезпаморочена» (змога), «осурмлені» (автомобілі) і т. д. Подібна лексика надає тексту учудненого звучання. Однак саме в тональності – суттєва

відмінність між цими поетами: манірності І. Северянина протистоїть різкий епатаж «наївного читача» в віршах М. Семенка. Його стилістика тяжіє до вульгаризмів, зниженого вуличного лексикону. До речі, миському суржику, зафіксованому в Семенкових віршах, властива така ознака, як макаронічний стиль, суміш українських слів з російськими, що слід розглядати не як авторську недбалість, а як реальність поширеної на початку ХХ ст. у великих українських містах говірки. Звідси й уже зазначена інтонаційна строкатість, основана на різноманітних типах висловлювань – запитання, оклику, спонукання та ін. Нічого застиглого, все рухається від рядка до рядка.

З іншого боку, авангардизм, при всій розкутості авторського самовияву, нав'язує і свої правила гри, що робить його витвори «своєрідними», не схожими на інші. І це неминуче породжує певну клішованість стилю. У віршах М. Семенка таке ж порушення логічних і граматичних зв'язків, та ж безпунктуаційність, що й у творах інших європейських і російських футуристів. Та при всьому тому його творча індивідуальність настільки потужна, що внутрішнє життя автора неминуче проступає через усі покрови і формує твір.

Семенкова збірка «Bloc-notes» найбільше привернула нашу увагу своїм метрико-ритмічним складом. Її метри і ритми – суцільна тоніка, де одне з провідних місць належить малодослідженому в нас чистотонічному, акцентному віршу. Із двадцяти чотирьох творів, уміщених у згадане смолоскипівське видання, вісім упорядковано акцентником, і ще в кількох творах він функціонує у перехідних метричних формах (ПМФ).

У визначенні статусу акцентного вірша виходимо передусім з виміру кількості складів між наголосами, тобто з обсягу міжкіткового інтервалу. Михайло Гаспаров нагадував, що тривалий час у цьому типі вірша враховувалось «тільки число наголосів у рядку», а «число ненаголошених складів в інтервалах між цими наголосами» [1, 3] залишалось поза увагою дослідників. Обстеження великої кількості матеріалу дозволило М. Гаспарову назвати акцентним такий «вірш, у якому обсяг міжкіткових інтервалів коливається в діапазоні більшому, ніж три варіанти» [1, там само] (в дольнику два варіанти: 1-2 склади; в тактовіку – три: 1 – 2 – 3). Одночасно враховується і кількість наголосів у рядках, оскільки саме за наголосами визначаються розміри чистотонічного, акцентного вірша (рос. – 2 – 3 – 4 – 5 і > ударник, у нас – 2 – 3 – 4 – 5 і > акцентник).

Отже, акцентним є чистотонічний вірш, у якому 1) обсяг міжнаголошених інтервалів перевищує три варіанти) найчастіше – 3 – 4, або – 0 – 3 – і 2) при тому в акцентуації наявна певна співмірність наголосів у рядках.

У розрахунках виходимо також із того, що в кожному окремому творі кількість акцентних структур має охоплювати не менше 25% тексту, до того ж їхнє розміщення у творі наскрізне, а не локальне. Усі інші тонічні й силабо-тонічні розміри, які входять у склад акцентного вірша (твору), постають як певні його ритмічні форми.

Цікаво, що М. Гаспаров розглядав акцентний вірш в одному ряду з верлібром; для нього вільний вірш, верлібр, не являє собою окремої системи, це *білий* акцентний вірш. З погляду дослідника, ритмічно їх розрізняє тільки рима – присутня в акцентнику і відсутня (чи майже відсутня) у верлібрі. Звісно, це не єдина відмінність між ними; у верлібрі немає жодної *наскрізної міри повтору* – будь то рима, чи строфа, чи метрика – ритміка.

Щодо поезій «Bloc-notes», то тут бачимо суцільну римованість, часом графічно ускладнену стовпчиком, і цілковиту (що вже зазначалось) строфічну оформленість, що теж не суперечить критеріям тонічних структур. Зокрема, цитований вірш «Уличні фольянти» строфовано трьома катренами (4 + 4 + 4) з перехресним римуванням і чергуванням довгих і коротших тонічних рядків, де переважають довгі дольникові й тактовикові ритми.

До власне акцентних у смолоскипівській підбірці відносимо вісім творів: «Опертий лікоть» («Зори настирливі, зори уперті»), «Весна» («Вулиця сліпила у вікна вриваними погрозами»), «Вона» («З насмішкуватою посмішкою похитувався розпалено»), «Поет» («На розі стояв він самотно-колосоно»), «Риска» («Зникла зламано удосконалена зграйність»), «Ресторан» («Червона пляма на фоні дзеркального буфету»), «Замішання в місті» («Мене ваблять снігові хребти»), «Прожекторовий промінь» («Вечір, задуманий після дощу»).

Жодний з названих акцентних віршів не є ізометричним, тобто написаний одним розміром, що зайвий раз спростовує думку про те, що в цьому типі вірша панує «ритм, заснований на однаковій кількості наголосів... у рядку при різній кількості ненаголошених складів» [5, 13-14]. З різкою критикою рівнонаголошеності чистотонічного виступали ще В. Жирмунський і Р. Якобсон [див.: 4, 118-119]. М. Гаспаров теж говорив лише про певну урегульованість кількості наголосів у рядках» [2, 17].

У зв'язку з визначенням розмірів в акцентному вірші, очевидно, виникне потреба в уточненні поняття його ритмічної одиниці. Якщо в силабіці – це склад, у силабо-тоніці – стопа, в дольнику – доля, в тактовику – такт, то що є одиницею виміру в акцентному вірші? Для В. Жирмунського і Р. Якобсона – це слово (фонетичне слово), словосполучення, «словесний згусток», навіть «збільшена одиниця інтонаційно-синтаксичного порядку» [див. 4, там само]. Близька позиція і в М. Гаспарова. В одній з останніх своїх прижиттєвих праць «Русский стих начала XX века в комментариях» (вид. 2-е, 2001 р.) він застерігав, що «довжина вірша в тонічній системі вимірюється не кількістю стоп (і, відповідно, сильних місць – іктів), а кількістю слів (і, отже, наголосів): рядки розрізняються 2-ударні, 3-ударні, 4-ударні й т. д. Не треба думати (як часто роблять), що в тонічному вірші всі рядки мають бути рівні за числом наголосів: як у силабо-тоніці цілком законні нерівно-стопні вірші (врегульовані або вольні), так і в тоніці – нерівнонаголошені [3, 155]. Це сучасне тлумачення вважаємо базовим.

Отже, якщо в класичному вірші (2-складовому і 3-складовому) і в дольнику розміри й ритмічні форми визначаються кількістю наголошених і ненаголошених стоп і доль, то ці виміри не можуть механічно переноситись на акцентний вірш.

Наведемо кілька ілюстрацій. Напр., вірш «Опертий лікоть»:

Зори настирливі, зори уперті,	– 2 – 2 – 2 – 1
На мармур опертий лікоть.	1 – 2 – 1 – 1
Рухи зосередковано роздерті	– 4 – 3 – 1
і перса запитують: що? я – каліка?	1 – 2 – 2 – 2 – 1
Хто винен, що на шії срібляний дзвоник	1 – 3 – 2 – 1 – 1
містерно опошлених звичок?	1 – 2 – 2 – 1
Я дивлюсь під мармуровий столик,	2 – 3 – 1 – 1
де рухається безжурний червчикок.	1 – 4 – 3 – 1

Це типова поліморфна тонічна структура, де кожний рядок має свій акцентно-силабічний візерунок. Метричний склад I і II катренів:

I Д4, Дк3, Акц3, Ам4

II Тк4, Ам3, Х5, Акц3

Власне акцентними є два рядки (25% тексту) – третій у першому катрені й останній у другому; схема міжнаголошених інтервалів у них подібна: – 4 – 3 –

– Рухи зосереджено роздерті – 4 – 3 – 1

– де рухається безжурний черевичок 1 – 4 – 3 – 1

Розмір рядків – 3-х-акцентний.

У передостанньому рядку вжито 5-стопний хорей (перша й третя стопи атоновані): число п'ять характеризує тільки кількість стоп, а число фонетичних слів (з займенниками і прийменниками) тут дорівнює трьом. В цілому розмір наведеного вірша за кількістю слів-наголосів у рядках регулюється чергуванням чотирьох і трьох акцентів: Акц43344333.

Отже, візьмемо до уваги, що класичні розміри (особливо 2-складові) і дольники оперують повнонаголошеними і неповнонаголошеними ритмічними формами, що забезпечує їм, навіть при існуванні метричних рамок, майже необмежену варіативність, і це, очевидно, й виводить їх у число найпродуктивніших метрико-ритмічних структур. А розміри акцентні регулюються наголосами наявних, озвучених слів; атоновані (як правило, службові слова чи займенники) прилягають до повнозначних слів, утворюючи т. зв. фонетичну словесну групу.

Характерною ознакою чистотонічного вірша Михайля Семенка є довгі рядки, обсяг яких досягає двадцяти і більше складів. Як правило, вони вступають у різні комбінації з рядками коротшими. Так, композиція восьмирядкового вірша «Весна» основана на контрасті масивного першого чотиривірша і значно полегшеного, коротшого другого. Зокрема довжина третього рядка початкового чотиривірша дорівнює двадцяти семи складам! Загалом це типовий у Семенковій віршостилістиці строфічний прийом, коли один з рядків ніби бере на себе вагу всіх попередніх, що, звісно, учуднює звучання твору. Притому, довгі рядки обтяжуються ще й довгими, багатоскладовими словами:

18 Улиця сліпила у вікна *вриваючими* погрозами

17 в кав'ярні тіні блимали *пересовувалися* м'якко,

27 *Одвідувачі за оскатертеними* столиками кокетують

14 панночки нудьгували і в душах було цвякко.

Кількість складів у виділених словах дорівнює п'яти-семи. Цікаво, що у наступному коротшому епатажному чотиривірші бачимо й значно коротші – дво-трискладові – слова; загалом строфа завершується пуантом – двома односкладовими словами.

12 Хотілось пива і свіжого повітря.

10 Хотілось щоб з рельсів зійшов трамвай.

11 Вривались іноді подихи вітра.

2 Був май.

У наведеному творі акцентною є лише перша строфа. З чотирьох рядків три – за обсягом міжнаголошених інтервалів – мають акцентну будову; другий рядок – дольників – виступає як певна ритмічна форма акцентного вірша. Загальна схема: Акц 5564

– 3 – 2 – 2 – 4 – 2

1 – 1 – 1 – 4 – 4 – 1  
 1 – 5 – 4 – 5 – 2 – 2 – 2  
 – 4 – 2 – 3 – 1

Наступна строфа впорядкована тактовиком-дольниковими ритмами (пуант ямбічний):

1 – 1 – 2 – 3 – 1  
 1 – 2 – 2 – 1 –  
 1 – 1 – 2 – 2 – 1  
 1 –

Є підстави дефініювати вірш такої ритмічної будови як перехідну метричну форму від акцентника до тактовика: ПМФ Акц 5564 → Тк 4-1; дольникові рядки в другій строфі розглядаємо як певні ритмічні форми тактовика.

Щодо інтонаційних типів Семенкового тонічного вірша, то однією з найулюбленіших у його багатоголосій поезії є інтонація переліку. Через розширення об'єктів зображення вона слугує цілям поетичного узагальнення образів, а також засобом нагнітання, драматизації експресії. Прикладом такої градаційної побудови може бути вірш «Замішання в місті», що має композиційну модель протилежну використаній у вірші «Весна»: з полегшеним стислим початком («мене ваблять снігові хребти») і масивною основною частиною, де поступово нагнітаються ознаки якогось апокаліптичного видовища з сюрреалістичною деформацією образів на зразок «розхилився камінний ріг». Поступово нарощується ефект «замішання в місті»:

...Загули дзвони, загули шуми,  
 зойкнула мерехтяча вулиця безнадійністю сирен.  
 І загупали удари серед божевільної стуми,  
 і метнулися натовпи від зловісних гангрен.  
 Падають вивіски, вітрини дзвенять і сипляться,  
 тротуари хрустять, м'ясо топчється, жінщини верещать  
 і плутаються –  
 телеграфні стовпи гнуться, розхилився камінний ріг.

В аспекті ритміки-метрики – це чиста тоніка. Базових акцентних рядків з відповідними міжнаголошеними інтервалами – три (25% від 12-рядкового тексту). Загальний розмір у першій полегшеній строфі Акц 4, 3, 3, 2; у цитованій другій масивній з'являються довгі й наддовгі розміри акцентника: Акц 4, 5, 5, 4, 5, 5, 7, 6. До наведених раніше схем акцентуації у двох останніх рядках додаються нульові – 0 – 4 – 0 – 3 –

2 – 2 – 0 – 1 – 2 – 4 – 1 – 3  
 2 – 2 – 0 – 3 – 2 – 1 –

Подібну ритмічну структуру – перетинання довгих і коротких тонічних рядків; використанні довгих слів, інтонації переліку – мають й інші з вищезазначених творів, де ритм регулюють акцентні розміри. Так, у вірші «Ресторан» («Червона пляма на фоні дзеркального буфету»), де частка акцентника сягає майже 50%, домінують довгі 5-4 акцентні вірші, а в загальному діапазоні твору рядки розпросторюються до 6-7 акцентника.

Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що на межі 1910-1920-х рр., зокрема в збірці «Vloc-notes» (1919), Михайль Семенко постає як видатний майстер нерегулярного

чистотонічного, акцентного вірша, характерною ознакою якого є безсистемна зміна довгих і коротших рядків і розмірів з домінуванням довгих, масивних структур. Серед розмірів абсолютна перевага належить 4-акцентному ( $\approx 45\%$ ) і 5-акцентному (30%) віршеві, в активі також 3-акцентний ( $\approx 14\%$ ). Рідше застосовуються 6-акцентні ( $\approx 9\%$ ) і зовсім рідко 2 і 7-акцентні розміри ( $< 3\%$ ).

Безсистемна зміна довгих і коротких рядків певним чином підтверджує думку акад. М. Гаспарова про те, що акцентний і вільний вірш (верлібр) мають подібну ритмічну структуру. Розрізняє їх римування – наскрізне в акцентному вірші і епізодичне у верлібрі.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гаспаров М. Л. Русский былинный стих // Исследования по теории стиха. – Ленинград: «Наука», Ленингр. отд-ние, 1978.
2. Гаспаров М. Л. Акцентный стих // ЛЭС, М.: «Советская энциклопедия», 1987.
3. Гаспаров М. Л. Русский стих начала XX века в комментариях. – М.: «Фортуна Литмтед», 2001.
4. Костенко Н. В. Українське віршування XX століття. – К.: ВПЦ «Київський університет», 2006.
5. Лесин В. М., Пулинець О. С. Словник літературознавчих термінів. Вид. третє, переробл. і доповнене. – К.: «Рад. школа», 1971.
6. Семенко Михайль. Вибрані твори. Упорядн. Анна Біла. – К.: «Смолоскип», 2010.

**Костенко Н.В.**, д.ф.н., проф., Киев

### МЕТРИКО-РИТМИЧЕСКИЕ И ИНТОНАЦИОННЫЕ ТИПЫ АКЦЕНТНОГО СТИХА МИХАЙЛЯ СЕМЕНКО

*В статье на материале поэтического творчества лидера украинских футуристов Михайля Семенка делается попытка уточнить понятия метрического статуса акцентного стиха, его ритмической единицы и размеров, а также отдельных разновидностей стиховой интонации.*

**Ключевые слова:** авангардизм, футуризм, чистотонический, акцентный стих, метр, ритм, размер, строфа, интонация, стиль.

**МЕТАМОРФОЗА ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЇ РЕМІНІСЦЕНЦІЇ  
В РОМАНІ М. ПРОДАНОВИЧА «ЕЛІША В КРАЇНІ СВЯТИХ КОРОПІВ»:  
ФОРМОСМИСЛОВИЙ АСПЕКТ**

*Творча практика роману М. Продановича «Еліша в країні Святих коропів» засвідчує перспективність потенціалу ремінісцентної форми міжтекстової поетики, що має принципову смислоутворювальну ефективність. Актуальний прецедент спостерігається в ремінісценції до назви твору Л. Керрала «Пригоди Аліси в Країні Див», включеної до структури «імені» твору як основного рамкового компонента, що в «сильному» смислово-положенні дозволяє оприяти важливу семантичну складову системи сербського роману.*

**Ключові слова:** Мілета Проданович, Льюїс Керрол, інтертекстуальність, ремінісценція, семантика.

Феномен інтертекстуальності на сучасному етапі розвитку історико-літературного і літературознавчого процесів незмінно залишається у полі творчих зацікавлень літераторів і наукової уваги літературознавців.

Міжтекстові зв'язки традиційно вважаються одними з найефективніших смислоутворювальних можливостей постмодерністської поетики і в їхньому руслі, за спостереженнями сучасних дослідників, текстова реальність будь-якого мистецького твору непірно збагачується протекстом, із яким вона взаємодіє [Будний 2008, 272].

Загалом, сфера інтертекстуальності вимальовується, у певному розумінні, досить специфічно: до її складу входять виключно ті відносини з іншими творами, або ширше – «текстами», які виявилися їхнім значеннєвим компонентом, коли посилання на попередній текст є елементом смислової будови твору, в якому воно здійснюється, стосунки навмисні і в той чи інший спосіб видимі, де наративно-фабульне мотивування інтертекстуального зв'язку або посилання виконує чітку з'єднувальну функцію, тим самим обґрунтовує присутність «чужого» тексту, а також вказує на його функцію і спрямовує певний семантичний результат у новому змістовому просторі, у його структурі [Гловінський 2008, 286–298].

Водночас, поетика постмодернізму характеризується багатоманітністю способів реалізації, які рефлексують значним еволюціонуванням семантичної потужності та поліфункціональності. Кращим зразком постмодерністської літератури, зауважує Г. Сиваченко, вдається поєднати різнорідні техніки, створити багатомовність, багатозаровість сюжетів, і все це у руслі такої визначальної риси постмодернізму, як існування певного суперкоду в художній творчості [Сиваченко 1993, 12–15], у якому варто припустити й розширення різноманітності літературних здобутків міжтекстовості.

Зі свого боку, у смислоутворювальному аспекті все розмаїття форм позиціонування національних версій постмодернізму в літературі позначає енциклопедично

постульована, традиційна точка зору на цей основний напрям сучасної філософії, мистецтва і науки як на визначену У. Еко вищість «сенсу» і важливість логічної семантики, для яких характерна інтенція до рефлексій. Вони ж, у кінцевому результаті, допомагають – а це надзвичайно важливо – компенсувати певну неконтрастність, нечіткість, а, можливо, і брак уявлень, необхідних для балансу власної національної картини світу, або окремих її фрагментів [Новеїший... , 426-427].

Ознаки даної тенденції очевидно притаманні й арсеналу образності Мілети Продановича – сучасного сербського художника, мистецтвознавця й письменника, лауреата вітчизняних та міжнародних нагород у галузі літератури. За власним визнанням митця, уже на початкових етапах художньої діяльності – у раних вісімдесятих, коли постмодернізм був новою темою, відцентрування концептуального ядра своєї творчості він пов'язував саме з його орієнтирами [Vujičić].

Між тим, сформована у річищі концепцій постмодернізму і, зокрема, під знаком інтертекстуальності, творчість М. Продановича має не лише хронологічний зв'язок із добою постмодернізму. Як переконує письменник, вона сфокусована на основних орієнтирах постмодерністської проблематики і поетики, зокрема, змістовий вимір його романів підпорядкований подоланню «парадигматичної ментальної хвороби постмодерну – розділеності особистості й цинізму цивілізації». В одному з інтерв'ю Проданович наголосив на генетичній пов'язаності своєї творчості саме з цим періодом. Таку поетикальну орієнтованість, за визначенням письменника, ілюструє також вплив постмодерністського канону, започаткованого У. Еко, під знаком якого формувався його творчий метод [Розмова ...].

Зі свого боку, етимологія і зміст постмодерністських рефлексів у розбудованому М. Продановичем художньому просторі видаються актуальними, оскільки сприяють кращому розумінню його глибини.

Йдеться, передусім, про наголошувану самим письменником, явлену в його творах, велику кількість різноманітних апелювань до інших текстів [Vujičić].

Інтертекстуальність, як зауважує Л. Меренік, поряд із метафорою, стає провідним носієм художньої методології митця, включається не лише до спектру формально-виражальних засобів його поетики, а й до системи значень, яка вважається найвищою цінністю його робіт і в творчому світогляді письменника позиціонується в домінантному положенні, порівняно з морфологічними, конструктивними та піктуральними властивостями творів, виступає відцентровим принципом усіх концептуальних напрямів його діяльності, стимулює увагу до пошуку семантичної завершеності відтвореної ними багатозначності [Merenik 2011, 13].

Наразі найбільша мистецька концентрація концепції постмодернізму залишається притаманною жанру роману, який Мілета Проданович вважає своїм творчим амплуа у сфері літератури [Розмова... , 76] і, цілком зрозуміло, ціла низка романів М. Продановича анонсує істотну активність інтертекстуальності, стратегічної для компаративістичного дискурсу.

Міжтекстові стратегії, на яких, здебільшого, розбудовувався постмодерністський еkleктицизм у творчості М. Продановича, реалізуються в різних формах інтертекстуальності, які забарвлюють, урізноманітнюють і збагачують творчий метод митця і, зокрема, виражальні можливості роману «Еліша в країні Святих Коропів» [Prodanović 2003].



*Мету* даної статті визначає виокремлення і конкретизування в аналітичному ракурсі того явленого в романі варіювання традиційних формальних вимірів інтертекстуальної ремінісценції, яке дозволяє оприяти ширший масив змісту прототексту, що виявляється суголосним смисловою полю назви Продановичевого роману, ефективним у її художньому збагаченні.

У процесі осмислення постмодерністських пріоритетів, у літературознавчому дискурсі, поряд із програмною для заголовка «зовнішньою», репрезентативною функцією проспекції [Женетт 1988], сформувалася відображена, зокрема, у працях В. Кухаренка, принципова позиція, зосереджена, передусім, на інтратекстуальних, імпліцитних перспективах «імені» твору як основного рамкового компонента, що в такій диспозиції знаходиться у, так званому, «сильному» смисловою положенні стосовно семантичної системи тексту. І започаткований ним «ланцюг прогнозування», на думку дослідника [Кухаренко 1988], вимальовує повне розуміння, поступово поглиблюється і поглиблене усвідомлення загальної семантики твору.

Реалізоване в романі М. Продановича міжтекстове поетикальне рішення пропонує важливий варіант змістового наповнення заголовка: у його образній конфігурації спостерігається включення окремого *актуального компонента*. Сам автор запропонував сприймати його як – не єдину в тексті – *ремінісценцію* до назви широко відомого роману «Пригоди Аліси в Країні Див» Льюїса Керрола [Розмова... , 91], всесвітньо визнаного письменника [Геллерштейн], чії твори збагатили не лише скарбницю світової літератури, а й дискурс логічних та психологічних загадок, а псевдонім – приховав від тогочасної читацької публіки англійського професора математики зі здібностями до малювання й дагеротипії, логіка й лінгвіста із саном дякона, якого не оминула слава видатного енциклопедиста середини XIX сторіччя, Чарльза Лютвіджа Доджсона. Отже, саме матеріал зазначеного твору і, зокрема, узагальнювальна для нього назва виступають тим прототекстом Продановичевого роману, формосмислові компоненти якого транслюються до змісту його назви.

У більшості присвячених Л. Керролу робіт йдеться про (зумовлене принциповою відкритістю значень) прочитання у його творі саме тих смислів, які виявляються актуальними для кожного дослідника у зв'язку зі сферою його діяльності [Дейнега]. Таким чином, багатогранність самого художнього опису «Пригод Аліси...» [Кэрролл 1982] зумовлює тенденцію змістовного урізноманітнення його інтерпретацій, яка дедалі ширше зміщує горизонти зосереджених на творі наукових інтересів.

Відповідно, й інтертекстуальний потенціал Продановичевої ремінісценції мотивує до оприявлення семантики цілої низки відображених назвою поетикальних доміант даного твору, актуалізованого у статусі прототексту. Між тим, лише окремі з-поміж їхнього комплексу виявляються відповідними й адекватними образності рецептивного простору рамкової назви і, зокрема, з її посередництвом – художнього світу сербського роману, реалізованим у ньому очевидним авторським інтенціям.

Особливу увагу привертають спостереження представників кібернетики та фізики, за якими, з-поміж наведених визначальних сутнісних категоріальних «координат» смислогенезу превалує закладений у назві роману англійського письменника, а так само, власне, і в його тексті, очевидний *силогізм*, чім універсальним об'єктом вважається

адекватне визначення взаємозв'язків і з-поміж них, зокрема, змістового слідування між сутностями явищ, здатного обумовити їхнє поєднання в окремі групи тощо [Данилов...].

Із даної наукової перспективи в логіці образності твору Л. Керрола досліджуються всілякі можливі сукупності зображених суб'єктивних та об'єктивних явищ, здебільшого підпорядкованих тим варіантам з їхнього числа, реальні взаємозв'язки з якими їм, по суті, не властиві [Владимирова]. Позначений даною категорією принцип варто вирізнити в явленій прототекстом образній характеристиці країни, де безпосередньо проголошується її дивовижність. Парадигму дефініції покладено до основи даного поняття змісту феномену дива, доцільно підсумувати зверненням до міфологічних уявлень і релігійних канонів, узагальнених енциклопедичним визнанням у його основі надзвичайного, спроможного вражати явища, спричиненого втручанням вищої, а почасти, й потойбічної сили. У передбаченому ремінісценцією транспонуванні даного значення до поля образного корелята з назви сербського роману, з'яскравлюється притаманне їй титульне ономастичне визначення країни у зв'язку з назвою тривіальної озерної риби. Актуальним для значення даної образності слід визнати не лише організаційний силогізм, а й деталізований у його руслі зміст безумовної *нетиповості* згаданої країни, здатний із передбаченою паратекстуальністю проекцією до сукупної реальності сербського роману (завдяки своїй полівалентності та пов'язаній із нею функціональній багатоманітності) конкретизуватися в широкому діапазоні образності – в організації змісту окремих сюжетних ситуацій або персонажів і їхнього співвідношення між собою у фабульному контексті.

Водночас, актуалізацією формосислового потенціалу образності «Країни Див» у конфігурації побудови значення рамкової структури прототексту детермінується стійке позиціонування в ній понять *нонсенсу*, або ж нісенітничі, недоладності, безглуздя, *та парадоксу* – себто несподіваного й незвичного спостереження або твердження, що розходиться з традицією, а також помилки у правильній логіці, яка призводить до протиріччя з дійсними постулатами і доводить неперекопливість або безпідставність вихідних тез даного судження. Традиційні енциклопедичні змісти даних категорій, симетрично декларовані в назві Керролового твору, вважає основоположним для нього інший представник красного письменства – Г.К. Честертон [Честертон 1982].

Між тим, спостереження керролознавця набуло суттєвого деталізування й, почасти, коригування в судженнях протагоністів гносеологічного потенціалу фізики. Зокрема, за емпіричним досвідом Ю. Данилова та Я. Смородинського, «нонсенс» Керрола фізик вважає не відсутністю будь-якого смислу, а розривом із загальноновизнаним «здоровим глуздом».

В імпровізуванні нематеріальними, вільно трансформовуваними образами, залученими групою філологів та філософів до сутності Керролового нонсенсу, фізик, натомість, переконано припускає відображення складних відношень між реальними об'єктами – носіями цих образів [Данилов...]. Отже, виявляється показово значимою заявлена в назві англійського прототексту сутність відношення поняття дивовижності саме стосовно феномену з таким безмежним змістом, як країна. Відповідником даної образності у структурі «Еліши в країні Святих королів» М. Продановича, з традиційної рецептивної позиції щодо прототексту, вочевидь приймається адекватна для явленої в ній «країни святих» і, почасти, деталізована та розукрупнена нею самою, семантика *аномальності*.

У контексті увиразненої семантичної фракції в системі образу Керролової «Країни Див» видається контрастною номінативно-статусна активність топоніму, не нанесеного

на жодну мапу, визначального для дефінітивного увиразнення її просторів – відтак, у значенні держави, якої немає. У даній формосмислової моделі слід розпізнати виокремлену Ю. Владимировою, допущену взаємодію між речами або явищами, які не існують, а також міркування та судження про них, що в, результаті, неодмінно призводять до *парадоксів* [Владимирова], традиційно ототожнюваних із енциклопедично передбаченим для них значенням протиріччя між даними та висновками.

За усталеним для міжтекстовості принципом, дана лінія ремінісценції, мотивована своєрідністю, власне, аналогічної формосмислової організації топоніму «країни Святих коропів», закладеного в назві Продановичевого роману, позначає спрямовану до її художнього простору, траєкторію розвитку семантики в напрямі декларування країни, що не існує, чия реальність, вочевидь, має відцентровуватися змістом категорії парадоксу, де слід припустити доволі ознак і проявів несправжніх – симулятивних атрибутів, аналогічних назві та її «денотату», залишеним поза межею реальності. Отже, за обумовленим паратекстуальною позицією подальшим транслюванням даної семантики, у романі сербського митця слід передбачити асимілювання даних рис втіленим у ньому топомом країни, для змісту якого, відтак, видається неодмінною – очевидна для назви і певна для роману – *парадоксальна* складова характеру дійсності цієї країни – і, безумовно, відношень між інтегрованими до неї персонажами, і, подекуди, їхнього ставлення до ситуацій та подій, що своїм єднанням укладають цю навколишню для них дійсність.

Із даною образністю і її семантикою щільніше, ніж із іншою, кореспондує активована ремінісцентним покликанням маркованого фрагмента назви сербського роману, системна риса організації Керролової поетики, у визначенні якої дослідники творчості митця і її прихильники наполегливо схиляються до прийому *гротеску* [Галинская], переконливо відображеного й у назві твору про пригоди Аліси – змістовністю співвідношення дивовижності з масштабами цілої країни. Іманція значення даного корелята у формосмислової системі рамкового простору сербського роману дозволяє вирізнути в ньому похідне від прототексту типово гротескове – неймовірне, дивакувате загострення контрастованого, різкого зсуву форм самого життя, частина з яких у взаємному поєднанні зберігає, а частина – втрачає свою реальність і перетворює на алегорію модель всього характеру сполучення «країни коропів». Зміст саме цієї категорії видається суттєвим у логіці значення тієї складової образності назви Продановичевого твору, в розбудові якої надається перевага коропам, звеличеним до масштабів країни. Відтак, слід взяти до уваги й дане поняття з передбачуванням його сутності поєднанням реального та ірреального, не випадковим для смислотворення складових форми і змісту роману М. Продановича «Еліша в країні Святих коропів».

Суголосним і не менш ефективним для семіозису «Еліши в країні святих коропів» слід також визнати інший результат семантичної активності дотичних їй в ремінісценції «Пригод Аліси в Країні Див». Вирішальним у його змісті виявляється образний контрапункт, де слід розпізнати очевидне типізування подібних до реальності подій, які в географічно непозначеній країні своєю мімікрією прагнуть до наслідування формальної подоби імовірних та дійсних прецедентів, аби відтворити і їхню сутність. Його значення керролознавці узагальнили категорією *абсурду*, яка традиційно охоплює алогічність, порушення логічних зв'язків [Демурова]. Водночас, підсумований Ю. Владимировою аналіз поетики англійського митця в контексті математичних постулатів, мотивував

дослідницю до виокремлення Керролових вимірів змісту поняття абсурду – відверто привілеєвого для автора взаємозв'язку між різними образами, окремі складові особливості яких при зіставленні (на відміну від схожості, чи однотипності) виявляються або несумісними, або протиставними [Владимирова]. Варіанти й аналоги цього смислу, за визначенням, передбачається у семантичній сфері назви та роману М. Продановича.

Водночас, у руслі окремої ефективності поліфункціонального курйозу видається актуальним зауваження Урсулі де ла Мар, ніби «Алісі» притаманна *позачасовість* [Мар де ла]. У полі назви англійського твору ілюстрування даної тези знаходимо у відсутності як поетикального, так і вербального (реалізованого частинами мови, яким притаманна категорія часу) жодного хронологічного маркування. Таким чином, у даному аспекті ремінісценції видається посилення значення часової невизначеності подій, ототожене зі смислом універсальності, адекватним для образного матеріалу похідного «тексту».

Отже, в художній системі роману М. Продановича «Еліша в країні Святих коропів» спостерігається помітна плідність оригінальної практики окремої метаморфози ремінісценції, реалізованої її формальним і семантичним інтегруванням до іншого простору міжтекстового характеру, реалізованим в образній конфігурації назви твору. Дана художня диспозиція, в передбаченому апелюванні до – твору Л. Керрола «Пригоди Аліси в Країні Див» – дозволяє збагатити філіацію її смислів виокремленими у даному прото-тексті змістами категорій *нонсенсу*, *парадоксу*, *абсурду*, *сілогізму*, а також поняття *позачасовості*, у перспективі яких оприявлюється увиразнення *символічної* і, почасти, *метафізичної* складової у прочитанні Продановичевої книги про долю Еліши.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Будний В. Порівняльне літературознавство: Підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К., 2008.
2. Владимирова Ю.С. Трехзначная логика Льюиса Кэрролла как основа компьютеризации содержательного рассуждения [электронный ресурс] / Ю.С. Владимирова // Брусенцов Н.П., Ю.С. Владимирова. Аристотелева силлогистика в символической логике Льюиса Кэрролла. – М, 2011. – Режим доступа к кн.: <http://lewis-carroll.ru/library/trehznachnaya-logika-luisa-kerrolla.html>.
3. Галинская И.Л. Льюис Кэрролл и загадки его текстов [Электронный ресурс] / И.Л. Галинская. – Режим доступа к ст.: [http://ilgalinsk.narod.ru/carroll/c\\_chapt1.htm](http://ilgalinsk.narod.ru/carroll/c_chapt1.htm).
4. Геллерштейн С.Г. Можно ли помнить будущее? / С.Г.Геллерштейн. – Электронный ресурс. – Режим доступа к ст.: [http://lib.ru/CARROLL/carroll\\_7.txt](http://lib.ru/CARROLL/carroll_7.txt).
5. Гловінський М. Інтертекстуальність [текст] / М. Гловінський // Теорія літератури в Польщі. Антологія текстів: Друга половина ХХ – початок ХХІ ст. / Упоряд. Б. Бакули; За заг.ред В. Моренця; Пер. з польськ. С. Яковенка. – К., 2008.
6. Данилов Ю.А., Смородинский Я.А. Физик читает Кэрролла [электронный ресурс] / Ю.А.Данилов, Я.А.Смородинский. – Режим доступа к ст.: [http://lib.ru/CARROLL/carroll\\_8.txt](http://lib.ru/CARROLL/carroll_8.txt).
7. Дейнега В.В. Реальность в сказке Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес» в интерпретации В. Набокова: к проблеме отражений / В.В. Дейнега. – Электронный ресурс. – Режим доступа до ст.: <http://lewis-carroll.ru/library/realnost-v-skazke-kerrolla-alisa-v-strane-chudes.html>;

8. Демурова Н.М. О переводе сказок Кэрролла [электронный ресурс] / Н.М. Демурова. – Режим доступа к ст. : [http://www.lib.ru/CARROLL/carrol0\\_10.txt](http://www.lib.ru/CARROLL/carrol0_10.txt).
9. Женетт Ж. Фигуры [текст]: в 2-х т. / Ж. Женетт – Т. 2. – М., 1988.
10. Кухаренко В.А. Интерпретация текста [текст] / В.А. Кухаренко. – М., 1988.
11. Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес [текст] / Л. Кэрролл // Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье / Пер. с англ. Н. Демуровой. – М., 1982.
12. Мар де ла У. Льюис Кэрролл [электронный ресурс] / У. де ла Мар / Пер. с англ. Н.М. Демуровой. – Режим доступа к ст. : [http://lib.ru/CARROLL/carrol0\\_4.txt](http://lib.ru/CARROLL/carrol0_4.txt).
13. Новейший философский словарь. Постмодернизм / Главный научный редактор и составитель А.А. Грицанов. – Мн., 2007.
14. Розмова з Мілетою Продановичем // Украс: історія, культура, мистецтво. Українсько-сербський збірник. – 2008. – Вип. 1 (3).
15. Руднев В.П. Словарь культуры XX века [текст] / В.П. Руднев. – М., 1999.
16. Сиваченко Г.М. Парадоксы словацкого роману [текст] / Г.М. Сиваченко. – К., 1993.
17. Честертон Г.К. Льюис Кэрролл [текст] / Г.К. Честертон // Кэрролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Сквозь зеркало и что там увидела Алиса, или Алиса в Зазеркалье / Пер. с англ. Н. Демуровой. – М., 1982.
18. Merenik L. Mileta Prodanović: biti na nekom mestu, biti, svuda biti / Lidija Merenik. – Beograd, 2011.
19. Prodanović M. Eliša u zemlji Svetih šarana / Mileta Prodanović. – Beograd, 2003.
20. Vujičić M. Andeo za masna i pijana usta – Intervju: Mileta Prodanović, književnik i slikar [digitalni resurs]. – Režim: <http://www.plastelin.com/content/view/362/89/>.

**Билык Н.Л.**, доц.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, Киев

### **МЕТАМОРФОЗА ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЙ РЕМИНИСЦЕНЦИИ В РОМАНЕ М. ПРОДАНОВИЧА «ЭЛИША В СТРАНЕ СВЯТЫХ КАРПОВ»: ФОРМОСМЫСЛОВОЙ АСПЕКТ**

*Творческая практика романа М. Продановича «Элиша в стране Святых карпов» демонстрирует перспективность потенциала реминисцентной формы интертекстуальной поэтики, которая приобретает принципиальную смыслообразующую роль. Актуальный прецедент прослеживается в реминисценции к названию произведения Л. Кэрролла «Приключения Алисы в Стране Чудес», включенной в структуру «имени» произведения как основного рамочного компонента, который в «сильной» смысловой позиции позволяет выявить важную семантическую составляющую системы сербского романа.*

**Ключевые слова:** Милета Проданович, Льюис Кэрролл, интертекстуальность, реминисценция, семантика.

Bilyk N.L., docent  
Kyiv national Taras Shevchenko university, Kyiv

### METAMORPHOSIS OF THE INTERTEXTUAL ALLUSION IN THE M. PRODANOVYCH'S NOVEL «ELYSHA IN THE COUNTRY OF THE SAINT CARPS»: FORMAL AND SEMANTIC ASPECTS

*Artistic practice of the M. Prodanovych's novel «Elysha in the country of the saint carps» proves promising potential of reminiscences. For the postmodern canon, it is of fundamental efficiency in the creation of meaning. Current precedent for this form of intertextuality proves reminiscence to the «name» of Lewis Carroll's novel «Alice's Adventures in Wonderland». It is about the implicit perspectives «name» of the work. In the disposition of the main component of the framework it is a «strong» semantic position in relation to text system this reminiscence meaning of the title is activity to highlight an important semantic fragment of the system to Serbian novel.*

**Key words:** Mileta Prodanovych, Lewis Carroll, intertextuality, reminiscence, semantic.

УДК 821.09.12

**Корзова Л.Ю.**, к. мист., доцент  
КМАТ ім. Сержа Лифаря, Київ

### МЕТАФОРИЧНИЙ ТЕАТР А.Б. ВАЛЬЕХО

*У статті аналізується п'єса видатного іспанського драматурга ХХ століття Антоніо Буєро Вальєхо «У палаючій темряві» та її сценічна реалізація у Молодому театрі (м. Київ).*

**Ключові слова:** конфлікт, дія, характер, іспанський театр, драматургія, актор, сценографія, вистава.

Картина іспанського театру ХХ століття є досить строкатою, але у ньому постійно відчувався реалістичний вектор, був гострий інтерес до відображення соціальних проблем. Саме до когорти найвизначніших поборників реалістичного театру належить і Антоніо Буєро Вальєхо.

Театральна громадськість, критика і художньо-дослідницькі центри Заходу беззаперечно оцінюють театр А.Б. Вальєхо як унікальне явище іспанської і світової художньої культури.

Творчість А.Б. Вальєхо широко відома за межами Іспанії, його п'єси перекладені багатьма європейськими мовами. Українською мовою була перекладена лише одна п'єса А.Б. Вальєхо «У палаючій темряві». Переклад був виконаний Сергієм Борщевським для постановки цієї п'єси, прем'єра якої відбулася 14 березня 2008 року у Молодому театрі у Києві. Постановка та музичне оформлення вистави здійснив заслужений діяч мистецтв України Станіслав Мойсєєв. Щодо наукового дискурсу «вальєхознавства», то

© Корзова Л.Ю., 2018

української сторінки ще й досі немає. Тож наша скромна праця й спрямована на подолання цієї прогалини.

Творчу фігуру Буеро Вальехо багато у чому визначає така його риса: в Іспанії він вважається найсоціалістичнішим з сучасних драматургів. Соціальна насиченість творчості Буеро Вальехо певною мірою зумовлена самою долею автора, який пройшов дуже сувору школу життєвих випробувань.

П'єса “У палаючій темряві” була першим твором Б. Вальехо. Він почав її писати ще коли знаходився у тюрмі, а закінчив коли вийшов з тюрми у 1947 році. Поставили п'єсу у 1950 році.

Вже в цьому творі яскраво проявилася зверненість творчості Вальехо до соціально-політичної тематики, її спрямованість проти тоталітарного франкістського режиму.

Проблематика і буквально усі особливості художньої тканини п'єси “У палаючій темряві” органічно пов'язані з життям Іспанії тих років і до певної міри можуть бути пояснені особливостями життєвого шляху самого автора. До того часу, коли Вальехо став драматургом, у нього за плечима вже були роки боротьби з франкізмом і шість років тюремного ув'язнення. Вийшовши з тюрми, він швидко переконався у правильності своєї оцінки морально-політичного клімату у франкістській Іспанії, у правильності ідейно-проблемної спрямованості розпочатої ним у тюрмі п'єси.

В тоталітарній франкістській Іспанії дуже суворо переслідувалося і каралося усе, що хоч якимось чином могло нагадати про недавню люту політичну боротьбу, про громадянську війну. Іспанців привчали не цікавитися політичними подіями, визнавати шкідливим та ганебним будь-яке інакомислення, обмежувати коло своїх інтересів буденним, локальним життям з розвагами. У країні протягом багатьох років фактично здійснювалося “заколюсування” свідомості населення. Країна справляла враження впадої у заціпеніння. Все її населення знаходилося під невисипущим наглядом політичної поліції. Дуже вразила звільненого з в'язниці драматурга-початківця та обставина, що населення, так би мовити, повністю, прийняло умови “гри”, яка була йому нав'язана франкістським режимом. Насправді це була ніби зовсім інша країна, яка нічим не нагадувала Іспанію, в якій вибухнула сутичка республіканців з фашистами у 1936-39 рр. І молодий драматург спрямував свою творчість у річище художнього дослідження умов життя та людської поведінки у такому суспільстві.

Але сказати про тогочасну Іспанію, піддати критиці встановлену в ній політичну, моральну атмосферу та протиставити це сприйняттю невідкороної загальному одурінню людської свідомості за допомогою буквального реалістичного відображення, при якому усі речі називалися б своїми іменами, він, зрозуміло, не міг. Для цього він повинен був звернутися до метафоричного зображення. У такому сенсі можна сказати, що п'єса “У палаючій темряві” – твір, який належить до того шару реалістичного мистецтва ХХ століття, який сучасна критика та мистецтвознавство називають метафоричним реалізмом. В таких творах метафоричними виявляються не тільки назви, окремі образи, що взагалі у мистецтві зустрічається досить часто, але метафоричним виявляється самий зміст цих творів, їх структура, особливості хронотопу і т.п.

П'єса “У палаючій темряві” незвичайна тим, що її персонажі – сліпі. У світовому мистецтві є певна кількість творів, героями яких є незрячі: осліплений граф Глостер у “Королі Лірі” В. Шекспіра, дочка Келеба Пламмера з оповідання Ч.Дікенса “Цвіркун за

піччо”, персонажі п’єси “Сліпі” М. Метерлінка, центральний герой повісті “Сліпий музикант” В.Короленка та інші. Є такі твори і в оперному мистецтві, наприклад, “Іоланта” П. Чайковського, “Джіоконда” М.Понкієллі.

Ці твори свідчать про те, що автори звертаються до подібних, тобто незрячих персонажів з різними цілями, але частіше за все для того, щоб підкреслити, що фізична незрячість поєднується в цих людях з загостреною внутрішньою “зрячістю”, тобто з загостреним внутрішнім сприйняттям навколишнього світу. На фоні таких фактів твір Вальєхо виділяється тим, що сліпота його персонажів має метафоричний зміст.

Події п’єси розгортаються в інтернаті для сліпих. Ряд сцен, які співвідносяться за принципом метафоричного зв’язку з іспанською дійсністю, розкривають характер взаємовідносин між тими, хто диктує правила “гри”, та тими, хто змушений бути в цій “грі” керованими учасниками. Так, самовпевненість франкістського режиму, який зумів поставити на коліна населення країни, нав’язати йому свої оцінки скільки-небудь значимих явищ реальності, проглядають у епізоді, коли директор інтернату дізнався про те, що серед вихованців “завелися” розмови про світло, якого вони позбавлені, презирливо вигукує: “Що вони можуть знати про світло!”.

По-своєму (теж метафорично) висвітлює ставлення правлячого режиму Іспанії до населення і епізод, в якому сліпі юнаки, які опинилися у ризикованому, відверто небезпечному для незрячого положенні – вони катаються на роликівих ковзанах – зазнають осудження з боку вихователя за те, що вони не витримують цього випробування і падають на землю. Усі оцінки навколишньої дійсності, як показує автор, у сліпих складаються під впливом їхніх зрячих наставників, яким не так вже складно запевнити своїх підопічних у необхідних їм, наставникам, речах. У цьому плані показовим є такий створений автором епізод: незрячі студентки оцінюють те, що відбувається на спортивному майданчику, завдяки коментарям виховательки, – адже самі вони оцінити цього через свою незрячість не в змозі. „Це метафора, яка відбиває характер відносин між звичайними іспанськими обивателями та пропагандистською машиною франкістського режиму”.

Конфлікт п’єси носить ідеологічний, світоглядний характер. Автор протиставляє у п’єсі два різні світовідчуття, два світосприйняття. Одне – те, яке насаджується у середовищі сліпих героїв п’єси, ніби штучно прищеплюється їм. А інше те, правдиве, природне світовідчуття, яке виникає у людини в результаті реального знайомства з життям, а не ілюзорного уявлення про нього. Таке ілюзорне уявлення про життя культивується в інтернаті для сліпих, де відбуваються події п’єси “У палаючій темряві”. Адміністрація інтернату та педагоги не просто піклуються про своїх вихованців, навчають їх, але і ведуть своєрідну “гру” зі своїми вихованцями, ціль якої може бути витлумачена подвійно. Вся атмосфера в інтернаті ніби розрахована на те, щоб незрячі юнаки та дівчата забули про свій недолік, про те, що вони позбавлені дару бачити. Зрозуміло, що до певної міри це може сприяти тому, щоб вони ставали більш впевненими у собі і не давали розвиватися почуттю неповноцінності. Але цілком зрозуміло, що така “гра” в той же час і не повинна заходити досить далеко, адже, подорослішавши, ставши на власний шлях, такі люди рано чи пізно зіткнуться з життєвою правдою, з тим, що вони виховані неправильно. Цей штучний моральний клімат інтернату у людини, знайомої з морально-політичною обстановкою Іспанії того часу, коли з’явилася п’єса, одразу ж викликає асоціації з тоталітарним режимом та суворо регульованим морально-політичним кліматом. Адже в цей



час правляча кліка будь-яким чином насаджувала в Іспанії настрої заспокоєності, задоволення нормами життя в країні, особливо в плані світогляду, моральних та ідеологічних потреб. Заборонялося писати, читати і говорити на небезпечні, тобто на політичні теми. Світосприйняття іспанців було обмежене і ніби створене тією полудою, яка штучно накладалася правлячим режимом на їхні очі.

Як бачимо, „в цій п'єсі Вальехо інтернат для незрячих та створювана в ньому умовна атмосфера – метафоричний образ Іспанії. А сліпота вихованців інтернату, відповідно – такий же метафоричний образ духовної обмеженості населення країни, чия свідомість ретельно заколисувалася франкістським режимом”.

Для того, щоб виявити неприродність, штучність атмосфери, в якій живуть вихованці інтернату, автор вдається такого прийому: до інтернату поступає юнак – Ігнасіо, який не сприймає здійснюваної в інтернаті “гри”. Ігнасіо впевнений, що реальність повинна сприйматися такою, якою вона є, навіть якщо вона є трагічною, і не згоден робити вигляд, ніби його життя повноцінне і в ньому немає величезної трагічної вади. Зіткнення непримиренного духу Ігнасіо, зі штучними, закамуфльованими поняттями про реальність, які стали звичайними в інтернаті, і складають основний зміст драматичної дії. Образом Ігнасіо автор ніби каже, що тоталітарному режиму, яким би міцним та передбачливим він не був, все ж не вдається зламати та підкорити собі абсолютно усіх. Завжди можуть знайтися тверезомислячі, цільні особистості, які будуть протистояти йому до останньої миті.

Але тільки цим – метафоричним викриттям неспроможності тоталітарного режиму та нав'язуваної ним ідеології не вичерпується проблематика п'єси. Автор звертається в ній і ще до однієї яскравої та характерної для літератури ХХ століття проблеми. Ця проблема художньо досліджується автором в зв'язку з образом іншого персонажа – Карлоса. Розглядаючи проблему сили тоталітарної влади, тоталітарного режиму, автор показує, що під впливом тверезих суджень та думок, що протистоять загальнопоширеній ідеології, люди, які знаходяться у путах цієї ідеології, можуть частково вирватися з неї. Це показано у п'єсі на прикладі ряду вихованців інтернату, які стали відкрито симпатизувати Ігнасіо, почали змінювати свої звички і ніби перестали бути впевненими у тих істинах, які прищеплювали їм їхні вихователі. Але логіка авторської думки приходить до того, що такий протест у соціумі, зламленому тоталітаризмом, буває дуже слабким та хитким. Ми бачимо, як після загибелі Ігнасіо вихованці інтернату один за одним одностайно відвертаються, відмовляються від всього, що вони засвоїли під його впливом. Автор ніби каже, що протистояння тоталітарному режиму вимагає значних моральних сил, значного внутрішнього потенціалу.

Драматичним характером з таким потенціалом постає у п'єсі Карлос. Автор дуже оригінально вибудовує у п'єсі лінію його поведінки. На перший погляд, він є ніби антиподом Ігнасіо. Він спочатку докладає зусиль до того, щоб Ігнасіо вписався в умови інтернату, прийняв встановлені там правила “гри”. Потім, коли він зрозумів, що через Ігнасіо втрачає свою улюблену дівчину Хуану, яка потрапила під вплив Ігнасіо, стала йому симпатизувати, він починає ненавидіти суперника та докладає зусиль, щоб прибрати Ігнасіо зі свого шляху.

Автор дає зрозуміти, що саме Карлос є винуватцем загибелі Ігнасіо. І лише у самому фіналі п'єси нам стає зрозуміло, що Карлос, при всьому зовнішньому протистоянні

Ігнасіо, будучи сильною, сприйнятливою натурою, глибше за інших відчув на собі вплив Ігнасіо, його слів правди про трагічну реальність їхнього життя. Це стає зрозуміло, коли Карлос, що залишився один, після того, як в інтернаті, який позбавився баламута спокою Ігнасіо, наступила тиша, “дивиться” незрячими очима у невидиму для нього небесну височину і з трагічним, пристрасним захопленням повторює те, що чув від Ігнасіо: “Сейчас во всем великолепии сверкают звезды, и зрячие могут любоваться этим чудом. Эти далекие миры находятся там, за этими стеклами... (Руки его, словно крылья раненой птицы, трепещут и бьются о таинственную стеклянную преграду.) В поле нашего зрения... если б оно у нас было...”.

П'єса “У палаючій темряві” характеризується яскравою метафоричністю усіх основних компонентів, в ній метафорично співвідносяться з реальною дійсністю місце і час, яскравою метафоричністю наділені і зображувані події і навіть психологічні процеси, які відбуваються у душах героїв, що вдалося успішно передати режисеру Станіславу Мойсєєву на сцені Молодого театру (м. Київ).

Глядачі ще перед початком вистави налаштовуються на те, щоб бути безпосередніми «учасниками» дії завдяки сценографії – стіни зали, де відбувається вистава чорні, що співзвучно назві твору, а на сцені на задньому плані знаходиться велике дзеркало, яке нагадує дзеркальну стіну, що займає весь задній план і таким чином глядачі ще до вистави бачать себе у цьому дзеркалі на фоні п'єми чорних стін глядацької зали, що примушує задуматися про те, що події на сцені безпосередньо стосуються і їх. Протягом вистави, коли вимикається світло у глядацькій залі і працюють лише лампи на сцені, ця дзеркальна стіна перетворюється на прозоре скло, через яке видно як вихователька, директор та інші дійові особи з-за цієї стіни підслуховують та підглядають за тим, що роблять вихователі інтернату. Це не може не викликати асоціацій з тогочасним політичним режимом в Іспанії, коли всі громадяни були під пильним наглядом.

Білі однакові костюми акторів підсилюють сприйняття тотальної однаковості та намагання вихователів зробити так, щоб ніхто не виділявся з маси ні в одязі, ні у поведінці, ні думками, ні стилем життя. І це підкреслює метафоричність співвідношення з дійсністю франкістської Іспанії, яку передбачив великий іспанський мислитель М. Унамуно ще у 1915 році, у романі «Туман»: «... чистого дурака раздражает прежде всего чужая личность, все субъективное. Естественно! Ведь сам дурак может быть только объектом, и вдобавок объектом весьма удобным для классификации, нумерации и организации с ему подобными. У этих людей нынче заклятым служит магическое слово «организация»!». Бути такими об'єктами і привчали вихователі своїх вихованців і такими об'єктами намагалися франкісти зробити громадян Іспанії, щоб їх було зручніше «нумерувати та зорганізувати». І у виставі Молодого театру це прекрасно підкреслюється сценографією та костюмами.

Не можна не сказати про прекрасну акторську підготовку студентів художнього керівника курсу КНУТКіТ. ім. І. Карпенка-Карого С. Мойсєєва, які виконують ролі вихованців учбового центру для сліпих.

Не дивлячись на те, що вистава витримана у досить серйозному дусі, направлена на те, щоб тримати глядачів у напрузі та примушувати замислюватися над тим, що відбувається на сцені, але в той же час вистава не позбавлена певного іспанського колориту та фольклорного забарвлення, звучать пісні, а коли вихованці п'ють вино, то вигукують

іспанською мовою традиційний тост: «Arriba, abajo, al centro, para dentro!», що свідчить про те, що при постановці вистави ретельно був вивчений не лише літературний матеріал, але й була проведена робота щодо ознайомлення з іспанськими традиціями, звичаями та фольклорним колоритом цієї прекрасної країни, що надає виставі жвавості, реалістичності та сповніє її натхненності.

Тож п'єса Буєро Вальєхо «У палаючій темряві» – по-своєму показовий твір так званого метафоричного реалізму, що прекрасно вдалося втілити на сцені Молодого театру.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вальєхо А.Б. Пьесы. – М.: Искусство, 1977. – 840 с.
2. Метерлинк М. Пьесы. – СПб.: Кристалл, 2000. – 544 с.
3. Силунас В.Ю. Испанская драма XX века. – М.: Искусство, 1980. – 320 с.
4. Синянская Л. Театр Антонио Буэро Вальєхо // В кн.: Вальєхо А.Б. Пьесы. – М.: Искусство, 1977. – С. 816-839.
5. Шкунаева И.Д. Бельгийская драма от Метерлинка до наших дней. – М.: Искусство, 1973. – 448 с.
6. Унамуно М. Туман. – М.: Искусство, 1967. – 150 с.

**Корзова Л.Ю.**, к. искус., доцент  
КМАТ им. Сержа Лыфаря, Киев

### МЕТАФОРИЧЕСКИЙ ТЕАТР А.Б. ВАЛЬЕХО

*В статье анализируется пьеса выдающегося испанского драматурга XX века Антонио Буэро Вальєхо «В пылающей тьме» и ее сценическая реализация в Молодом театре (г.Киев).*

**Ключевые слова:** конфликт, действие, характер, испанский театр, драматургия, актер, сценография, спектакль.

**Korzova L. Yu.**, doctor of arts  
S. Lyfar KMAT, Kyiv

### METAPHORIC THEATRE OF A.B. VALLEJO

*This article deals with the play “In the flaming darkness” by outstanding Spanish playwright Antonio Buero Vallejo and its realization on the stage in Molodyi theatre (Kyiv).*

**Key words:** conflict, character, Spanish theatre, dramatic composition, performance, actor, action.

## РЕНЕСАНСНА МОДЕЛЬ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПАСТОРАЛІ У СВІТЛІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Об'єктом уваги в статті є ренесансна пастораль. У статті простежується історія пасторалі, починаючи з Теокрита і до сьогодення. Авторка наголошує, що до поля зору істориків і теоретиків літератури міцно увійшов великий матеріал багатомістової пасторальної традиції, який ніколи раніше не одержував такої щільної уваги й багатобічного висвітлення. У статті висвітлюється історія розвитку поетичної пасторалі від античності до Ренесансу, приділяється при цьому чимала увага проблемі виникнення інтересу до пасторальності як способу життя і художнього осмислення дійсності.*

**Ключові слова:** пастораль, пасторальність, християнська пастораль, пасторальні топоси, різдвяна еклога.

Пастораль належить до числа тих художніх феноменів, історія існування яких нараховує не одне сторіччя, а різновиди й модифікації настільки розмаїті, що проблема прирахування того, або іншого літературного твору до числа явищ даного типу ставить дослідників у глухий кут. На сьогоднішній день проблемам пасторалі, як у зарубіжному, так і у вітчизняному літературознавстві присвячено чимало робіт, що помітно відрізняються одна від одної за своїм характером і обсягом.

Породжена в лонах художньої свідомості й зведена на п'єдестал високої поезії завдяки зусиллям Теокрита та Вергілія, пастораль увійшла в літературний побут західноєвропейського культурного ареалу в період пізнього Середньовіччя й Відродження (анонімні автори пасторальних балад, Спенсер, Шекспір, Лопе де Вега, Сервантес та ін.). У літературі Нового часу «авторитет» пасторалі трохи знизився, а рамки класицистичної нормативності виявилися настільки твердими для філософичної і наповненої духовною семантикою пасторальної поетики, що при збереженні формальних ознак пастораль втратила, або майже втратила цілий ряд своїх іманентних ознак і сутнісних характеристик. Своєрідна «реабілітація» пасторальності припадає на кінець XVIII сторіччя, а черговий сплеск письменницького інтересу до пасторальних топосів і мотивів, модифікованих у дусі часу, спостерігаємо в літературі пізнього модернізму (А. Мердок). Для читачів і навіть деяких критиків дотепер, пастораль «схожа на порцелянову статуетку XVIII століття, чарівну, далеку від сучасного життя й зовсім марну. Критика XVIII і XIX століть не раз дорікала цей жанр у штучності, стереотипності й недоліку реалізму» [1, с. 3].

У сучасному науковому дискурсі доволі часто вживаються термінологічні синоніми «пасторалі», що інколи призводить до невинновданого ототожнення таких понять, як «пастораль», «буколіка», «еклога» та «ідилія». Гносеологічним підґрунтям такої тенденції є, безперечно, подібність тематики, мотивного ряду та основних топосів згаданих жанрів. Крім того, при розгляді проблеми генези пасторалі апеляція до історичного

досвіду всіх жанрових модифікацій, що актуалізують пасторальну семантику, є цілком виправданою.

Загальноприйняте, що батьком пасторалі, а точніше буколічної поезії, яку правомірне вважати її генетичною попередницею, був грецький поет III століття до н.е., житель острова Кіс біля берегів Малої Азії, Теокрит. Саме йому історія пасторалістики зобов'язана народженням ключових пасторальних топосів (наповнена особою поетичністю життя на лоні природи вдалині від цивілізації, поетизація недоторканої природи, пастуші змагання в виконанні пісень та гри на сопілці). Д. Харитонович, коментатор відомої книги Й. Гейзінга, дає таке визначення буколічному жанру: «Буколічний жанр це – оспівування сільського життя, у першу чергу пастушого, що лине на лоні природи, удалині від спокус цивілізації» [2, с. 216]. Крім того, саме Теокритові належить пріоритет у вживанні імен пастухів і пастушок, які надалі будуть перекочувувати з одного пасторального тексту в іншій протягом більше двох тисячоріч (Дафніс, Корідон, Тірсіс, Дамотас (Дамон) та ін.).

Проте слід зазначити, що славою та популярністю пастораль зобов'язана не своєму засновникові, а його послідовникам – римському поету Вергілію і давньогрецькому романісту Лонгу. «Буколіки» Вергілія, написані під безпосереднім впливом Теокрита, привносять у художній простір пасторалі любовну тематику, що є домінуючою у романі «Дафніс і Хлоя» Лонга. Оригінальне сполучення ідилічності з авантюрними елементами збагачує пастораль, закладаючи досить продуктивну лінію її подальшої еволюції.

В добу Середньовіччя актуалізуються тільки деякі, вибрані пасторальні компоненти (алегоричне зображення пастуха як мудрого вчителя життя, образ прекрасної пастушки, що зачаровує своєю чистотою й безвинністю), а в парадигмі жанрів Середньовічної літератури пастораль у чистому вигляді практично не представлена. Безумовно, що в культурі Середньовіччя зароджується специфічна сакралізація ключового для пасторалі образу пастуха. У християнській (особливо західній) пасторальній традиції образ «пастуха» нерідко ототожнювався із Христом — «добрим пастирем». Його сакралізація відбувається під безпосереднім впливом релігійної християнської свідомості й «затверджується» у численних культурних ритуальних практиках (різдвяні дійства, літургійна драма та ін.)

Лінія розвитку християнізованої пасторалі в Середні віки підживлювалась фольклорною традицією (пісні, пов'язані з весняно-літніми обрядами), а також такими жанрами куртуазної лірики, як пастурела, альба, блазон. Походження жанру пастурелі Середньовіччя пов'язане з творчістю провансальського поета Маркабрюна. Починання Маркабрюна поглибили та розвинули Жан Бодель та мінезингери Готфрід фон Найфен, Освальд фон Фолькенштайн, італійські поети Гвідо Ковальканти та Франко Саккетті. Досвід пастурелі, який став підґрунтям пасторалі, використовували Е. Спенсер у «Короліві фей», В. Шекспір у «Бурі», Гольдони у «Сільському філософі».

У добу Відродження, інтелектуально-духовна атмосфера, якого просочена особливим поклонінням до античності, звертання до пасторалі поступово стає однією з улюблених поетичних практик. Тож цілком природно, що пасторальність входить у якості важливого поетологічного компоненту в художню структуру різних жанрів (здаємо, приміром, «Амето» Боккаччо, пасторальні еклоги Е. Спенсера, пасторальні романи Х. Монтмайора, Ф. Сидні, М.Сервантеса, Д'юрфе, а так само численні пасторальні сцени у ренесансних комедіях та трагедіях). Акумуляуючи художній досвід різних

культурних традицій (античної та середньовікової) і жанрів, пастораль істотно розширює коло улюблених тем і мотивів.

Теоретичне осмислення пасторалі починається з XVI століття (Дж. Віду «Поетика»; Д. Скалігер «Поетика»; передмова й коментарі до виданого в 1579 році «Пастушого календаря» Е. Спенсера, що належать критику й тлумачу поеми, що переховується за ініціалами Е.К.). Однак предметом досить жвавих літературних суперечок пастораль стає з другої половини XVII сторіччя, коли позначається її явна криза як форми, яка повністю вичерпала свої можливості, умовної та нежиттєздатної.

У XVIII сторіччі зацікавленість пастораллю починає спадати, що підігрується хіба що пародіями типу «Вівчарського тижня» Дж. Гея, але не вгасає остаточно. Він відчутно проступає в ранньопросвітницькій поезії (О. Поуп, Дж. Томсон, В. Каупер), де концепт усамітненого споглядання набуває особливої духовної та смислової ваги [1, с. 62]. Новий сплеск пасторалі виникає у XIX столітті, де пасторальність реалізується вже здебільшого не у пейзажних замальовках, а у формі елегійних плачів – «Адонаїс» П.Б.Шеллі або «Тірис» М. Арнольда – або стародавніх за формою, але приземлених за духом, тобто позбавлених ідилічних умовностей і приближених до суворой сільської дійсності, творів на кшталт «Вівчарського календаря» Дж. Клера. Наприкінці XVIII-початку XIX сторіч пастораль виходить із моди, її жанрові можливості історично вичерпані, але зустрічаються спорадично в деяких віршах А. Шеньє, А. Пушкіна, Ф. Містрала та ін. У XX сторіччі письменники використовують переважно «жанрову пам'ять» пасторалі, зокрема, для створення іронічної невідповідності між її жанровими особливостями й змістом твору (наприклад, «Остання пастораль» Л. Адамовича, «Пастух і пастушка» В. Астафьєва, «Пасторалі» Л. Арагона, «Пастораль XX сторіччя» Л. Костенко).

«Небагато можна досягти, намагаючись заздалегідь дати скільки-небудь тверде визначення пасторалі», – писав на початку XX століття авторитетний дослідник пасторальної поезії і драми В. Грег [3, с. 2]. За час, що пройшов з тих пір, у поле зору істориків і теоретиків літератури міцно увійшов великий матеріал багатовікової пасторальної традиції, який ніколи раніше не одержував такої пильної уваги й багатобічного висвітлення. Пасторалезнавчий дискурс XX століття характеризується безсумнівною зміною пріоритетних сфер і проблемно-концептуальних ракурсів вивчення пасторалі. Ця особливість дозволяє виділити три основні періоди (кінець XIX століття – 1960-і, 1960-і – 1980-і, 1990-і – наш час), кожний з яких правомірно розглядати як самостійну фазу наукового осмислення художнього феномену літературної пасторалі.

У перший вищезгаданий період домінує екстенсивний підхід до вивчення пасторалістики, внаслідок чого створюється широка панорама розвитку жанру, уточнюється коло репрезентативних авторів, намічається тенденція до вичленовування окремих жанрових різновидів. Першою серед самих ранніх робіт з пасторалі в XX столітті прийнято вважати дослідження В. Грега, у якому мова йде про історію пасторальної поеми й пасторальної драми, починаючи з античності. Робота за своєю суттю була піонерською, тому що в ній були описані пасторальна поезія, драма й проза доби Ренесансу і XVII століття та ті італійські й французькі джерела, на які вона спиралася.

П'ятдесяті роки XX століття ознаменувалися появою чотирьох значущих робіт з історії пасторалі, які слугували, на нашу думку, поштовхом у подальшій розробці цієї тематики в наступні десятиліття. В. Емпсон, англійський поет і критик, відомий своїм

монументальним внеском у літературну критику ХХ століття, у непростий, але захопливій книзі есеїстичного характеру розглядає розвиток терміну «пастораль» [5]. У 1950 році вийшло друком видання антології англійської пасторальної поезії під загальною редакцією професора Ф. Кермода. На думку науковця, сам феномен пасторальності виникає внаслідок протиставлення двох стилів буття – простого (або природного) і штучного (або витонченого). «Пасторальна поезія виходить з того, – наголошує дослідник, – що природні люди чистіші та менш порочні, ніж освічені, і що поміж першими і природою існує особлива симпатія. Люди, близькі до природи, мудрі та обдаровані, своєрідно розрізняються від освічених людей. Через свою простоту вони є предметом вивчення, тому що їх емоції та гідності не ускладнені пороками та штучністю» [6, с. 149].

Оскільки з точки зору класицизму сама природа потребувала виправлення чи коригування на античний лад, то цілком природно, що на рубежі XVII-XVIII століть, навіть у царині пасторалі, спостерігається певна естетизація (упорядкування й раціоналістичне «причісування») основних пасторальних топосів. На зміну поетизації хаотично організованих і водночас природних ландшафтів приходять апологетика паркової культури. У цьому сенсі праця Дж. Конглтона, що містить цікаві зіставлення ідей видається досить продуктивною [7]. І останнім, але не менш важливим і цікавим дослідженням, яке вийшло у цей період в області різножанровості пасторалі, можна вважати роботу Р. Поджиолі, у якій він розглядає розходження між так званими типами пасторалі: «пастораллю щастя» і «пастораллю безвинності». Дослідник цілком слушно наголошує на причинах виникнення пасторальності як своєрідного соціокультурного феномену. На його думку: «Пасторальна поезія з'являється тоді, коли метушню та поспіх міського життя стає важко терпіти, і людина намагається утекти від її тиску, хоча б у думках» [8, с. 79].

Наступний етап розвитку пасторалезнавчого дискурсу – період з 60-х по 80-і роки ХХ століття – відзначений більшою кількістю робіт, що присвячені певним вузькоспеціальним проблемам конкретних художніх творів та висвітленню окремих фаз розвитку пасторальної традиції. Найбільш продуктивними в плані осягнення іманентної сутності пасторалі та поетологічного аналізу репрезентативних пасторальних творів можна вважати наукові розвідки С. Генінгера, В. Гранта, Р. Неш, Г. Кулер.

Науковець С. Генінгер вказує на протиріччя, які зустрічаються у всіх пасторалях доби Відродження. Досліджуючи ряд пасторальних жанрів (ліричних, прозаїчних та драматичних), він розцінює введення моральних, сатиричних і сентиментальних елементів у пасторальний твір, як перекручування самої природи жанру, зафіксоване терміном «пастораль» [9, с. 254-261]. Дослідження В. Гранта, вводить до сфери наукового інтересу такий цікавий художній феномен, як неолатинська пастораль. Проаналізувавши десятки латиномовних текстів, що були написані протягом п'яти століть у різних європейських країнах, У. Грант наголошує на тому, що латиномовні еклоги відіграли певну роль у формуванні пасторальної традиції. На його думку, у межах цієї традиції чітко розмежовується два основні потоки – власне пастораль та «штучна пастораль», де «уявний вівчарський світ зображений заради самого себе та у символічно-концентрованому вигляді репрезентує особливості людського існування» [10, с. 36]. У «штучній пасторалі» (art pastoral), типово пасторальні топоси і кліше використовуються здебільшого з алегорико-сатиричною метою.

Певний науковий інтерес становить і історико-літературна розвідка Р. Неша – передмова до його власного перекладу «Аркадії» Саннадзаро англійською мовою. Р. Неш «вписує» твір Саннадзаро в західноєвропейську пасторальну традицію, виявляючи спільність з творами Боккаччо, Петрарки, Тассо, Сідні, Спенсера й Шекспіра. Щодо відмінності саннадзарівської пасторальності, то вона, на думку дослідника, полягає в сконцентрованості тематичного спектру «Аркадії» навколо проблеми «кохання» [11, с.19].

Як згадувалося раніше, у першій половині ХХ століття уявлення про пастораль піддалися істотному перегляду. Зусиллями багатьох дослідників негативне відношення до пасторалі було поступово переломлене, а дослідниця Г. Купер почала свою монографію про середньовічну пастораль зауваженням: «Ідея пасторалі більше не має потреби ні в якій реабілітації; визнання її чудового символічного багатства змінило в загальній думці її осуд як жанру штучного й ескапістського, що так довго заважало оцінити її гідність і яке, у всякому разі, брало до уваги лише незначну частину всієї традиції» [12, с.10].

Третій період, який розпочався в 80-і роки ХХ сторіччя позначений очевидним поглибленням теоретичності та посиленням міждисциплінарних паралелей (зокрема, частими є апеляції до інших видів мистецтва, залучення наукового досвіду культурології, філософії тощо). У роботах 80-х років ХХ – початку ХХІ століть інтерес до пасторалі зумовлений декількома факторами. По-перше, увага до пасторалі в цей період виникла не без впливу всезростаючого інтересу нашої епохи до екологічних проблем: адже традиційна репутація пасторальної групи жанрів, створена позитивістським літературознавством, тлумачить їх як твори, які протиставляють цивілізації природу й прославляють її [3, с. 4-8; 6, с. 37-42; 13, с. 4]. Крім того, як слушно наголошують у своїй роботі вітчизняні науковці Л.Я. Потьомкіна, Н.Т. Пахсарьян, Л.Р. Никифорова, «першочергову роль зіграло пильна увага сучасної науки до проблем літератури Відродження, одним з репрезентативних жанрів прози якого є західноєвропейська романна пастораль ХV-ХVІ століть, усвідомлення недостатньої її вивченості, тим більше що досвід цього жанру так мало привертає увагу фахівців з теорії роману» [14].

По-друге, пасторальні топоси й мотиви в дещо модифікованому вигляді з'являються в літературі постмодернізму, а це у свою чергу спонукає звернутися до витоків пасторальної традиції, осмислити сутність та природу пасторальної модальності. Безперечним залишається факт, що дотепер аналітичне прочитання пасторалі не вичерпало всієї глибини її культурного змісту. Підтвердженням цьому може частково служити досвід вітчизняного й російського літературознавства останніх десятиліть у вивченні пасторальних жанрів у літературі. До робіт цього періоду можна віднести книги таких відомих зарубіжних літературознавців як П. Альперса, Ф. Гарбера, А. Паттерсон, Д. Розенберга, які внесли чималий внесок у вивчення й популяризацію пасторальних жанрів [15, 16, 17, 18]. Також слід зазначити, що в цій області як вітчизняними, так і російськими вченими також створені найцікавіші роботи, більшість яких не втворюють спостереженням закордонних дослідників. У цьому зв'язку слід зазначити статті й книги Р.М. Самаріна, Л.М. Баткіна, Н.Я. Берковського, І.О. Шайтанова, Л.Я. Потьомкіної, Н.Т. Пахсарьян, Л.Р. Нікіфорової, К.П. Зикової, Т.Г. Чеснокової, Н.Н. Торкут і деяких інших.

Таким чином, історія становлення й розвитку пасторалі багата оригінальними художніми здійсненнями і естетичними відкриттями. Однак, функціональний статус й масштабність літературної пасторалі як художнього феномена протягом століть так істотно



змінювалися, що теоретичне осмислення пасторалістики сповнене особливих складностей і важкорозв'язних завдань. Відкритим залишається питання про місце пасторалі у жанрово-родовій парадигмі літератури. Той факт, що пастораль істотно вплинула на розвиток багатьох літературних жанрів, а в певні епохи навіть сформувала власну традицію (пасторальна традиція античності, пасторальна традиція Ренесансу) дає підставу говорити про масштабність феномена, а можливо, прираховувати його до ряду таких явищ як міф, притча, історична література. Все це свідчить про те, що науковий інтерес до пасторальності є цілком закономірним. Наявність достатнього дослідницького поля (художніх текстів, у яких тією чи іншою мірою є присутньою пасторальність), часта реактуалізація пасторальних топосів і культурних кодів у літературі модернізму й постмодернізму, поява нових методологічних підходів, які розширюють діапазони дослідницьких стратегій – все це дає підставу припускати, що сучасний літературознавчий дискурс про пастораль може бути захоплюючим і результативним.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зыкова Е.П. Пастораль в английской литературе XVIII века / Е.П.Зыкова – М.: На-следие, 1999. – 256 с.
2. Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры / Й.Хейзинга / [коммент. Д.Э.Харитоновича] – М.: Прогресс–Традиция, 1997. – 416 с.
3. Greg W.W. Pastoral Poetry and Pastoral Drama/ W.W. Greg. – Oxford, 1905. – 358 p.
4. Johnes W. The Pastourelle: A Study of the Origins and Tradition / W. Johnes. – Cambridge, MA: Harvard UP, 1931. – 138 p.
5. Empson W. Some Versions of Pastoral / W. Empson. – New York, 1974. – 295 p.
6. Kermode F. English Pastoral Poetry from the Beginnings to Marvell, London / F. Kermode. – 1952. – 256 p.
7. Congleton J.E. Theories of Pastoral Poetry in England: 1684-1789 / J.E. Congleton. – Gaines-ville: University of Florida Press, 1952. – IX. – 355 p.
8. Poggioli R. The Oaten Flute / R. Poggioli // Harvard Library Bulletin, 1957. – № XI. – 152 p.
9. Henninger S. The Renaissance Perversion of Pastoral / S. Henninger // Journal of the History of Ideas, 1961. – Vol. 22. – 273 p.
10. Grant W. Neo-Latin Literature and the Pastoral. – The University of North Carolina Press. Chapel Hill, 1965.
11. Nash R. Jacopo Sannazaro's Arcadia and Pictorial Eclogues / R. Nash / [Introd. and transl. by M.R. Hale]. – Detroit: Wayne State UP, 1966. – 220p.
12. Cooper H. Pastoral: Medieval into Renaissance / H. Cooper. – Ipswich: D.S. Brewer; Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield, 1978. – 257 p.
13. Tayler E. Nature and Art in Renaissance Literature / E. Tayler. – NY: Columbia University Press, 1974. – 225 p.
14. Потёмкина Л.Я., Пахсарьян Н.Т., Никифорова Л.Р. «Диана» Монтемайора в свете современной теории пасторального романа / Л.Я.Потёмкина, Н.Т.Пахсарьян, Л.Р.Никифорова // Сервантесовские чтения. – М.: Наука, 1988. – Режим доступа: [<http://www.cross-pk.ru/ims/files/sait/biblio/works/montemayor.ht>].

15. Alpers P. Pastoral and Domain of Lyric in Spenser's Shepherdes Calender / P. Alpers – Chicago & London: The University of Chicago Press, 1996. – 286 p.
16. Garber F. Pastoral Spaces. / F. Garber // Texas Studies in Literature and Language, 1988. – Vol. 30 – No. 3 – 168 p.
17. Parterson A. Pastoral and Ideology. Virgil to Valery / A. Parterson. – Clarendon Press, Oxford, 1988. – 354 p.
18. Rosenberg D. Oaten Reeds and Trumpets. Pastoral and Epic in Virgil, Spenser and Milton. – Lewisburg: Bucknell UP, 1981. – 288 p.

**Щербина М.А.**, к.ф.н., доц.

Днепропетровский государственный технический университет, Каменское,

### **РЕНЕССАНСНАЯ МОДЕЛЬ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПАСТОРАЛИ В СВЕТЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Объектом внимания в статье является ренессансная пастораль. В статье прослеживается история пасторали, начиная от Феокрита и до современности. Автор отмечает, что в поле зрения историков и теоретиков литературы прочно вошел большой материал многовековой пасторальной традиции, никогда ранее не получал столь пристального внимания и многостороннего освещения.*

*В статье подается история развития поэтической пасторали от античности до Ренессанса, уделяется при этом немалое внимание проблеме возникновения интереса к пасторальности как образу жизни и художественному осмыслению действительности.*

**Ключевые слова:** пастораль, пасторальность, христианская пастораль, пасторальные топосы, рождественская эклога.

**Shcherbina M.A.** PhD, assistant professor

Dniprovskiy state technical university, Kamian's'ke, Ukraine

### **THE RENAISSANCE MODEL OF THE WESTERN-EUROPEAN PASTORAL IN THE LIGHT OF SCIENTIFIC RESEARCH**

*The object of attention in the article is the Renaissance pastoral. The history of pastoral from Theocritus to the present days is studied in the article. The author notes that in the historians' and literary theorists' range of vision the great material of the centuries-old pastoral tradition has firmly entered, never before received so much attention and multilateral illumination.*

*The history of the development of a poetic pastoral from antiquity to the Renaissance is developed in the article, and a considerable attention to the problem of the emergence interest to pastoralism as a way of life and artistic comprehension of reality is paid.*

**Key words:** pastoral, pastorality, Christian pastoral, pastoral topos, Christmas eclogue.

УДК 801.41:800. 86

**Подкур І.В.**, к.ф.н., доц.

Київський національний лінгвістичний університет, Київ, Україна

### СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ КІНОТВОРІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ)

*У статті розглянуто особливості кіноперекладу з англійської мови як виду художнього перекладу тексту; зокрема в роботі проаналізовано методи перекладу кінотворів, визначено специфіку кінотекстів та варіанти їх перекладу для досягнення комунікативно-прагматичного ефекту, спрямованого на здійснення художньо-естетичного впливу на глядача.*

**Ключові слова:** кінопереклад, вербальні та невербальні засоби, субтитр, кінодіалог, національний колорит.

Сучасне життя неможливо уявити без кінематографу. З появою цього виду мистецтва та зростанням його популярності виникла необхідність відтворення та адаптації фільмів для іншомовних культур і аудиторій. Проблема перекладу кінотекстів є однією з найактуальніших для сучасної теорії і практики перекладу, однак дотепер вона не отримала достатнього наукового висвітлення у спеціальній літературі.

Кінематограф – мистецтво синтетичне: воно об'єднує всі засоби емоційного та естетичного впливу інших видів мистецтва: тих, що існували до нього, і тих, що існують одночасно з ним, – це і література, і фотографія, архітектура, скульптура, живопис, акторське виконання, музика, танець, спів і театр.

Переклад художніх фільмів є особливим видом художнього перекладу його специфіка пов'язана з характером матеріалу і способом його презентації. Професійний переклад може зробити із «середнього» фільму шедевр та навпаки [4]. Особливостями тексту кіноперекладу, на відміну від інших видів перекладних текстів, є, по-перше, обмеження тимчасовими рамками звучання: його необхідно синхронізувати з оригінальним текстом, а оскільки темп мовлення й граматичні структури в мовах різні, часто доводиться штучно скорочувати або розширювати текст. По-друге, текст кіноперекладу розрахований на миттєве сприйняття, отже він повинен бути максимально інформативним і зрозумілим глядачеві. По-третє, він супроводжується відеорядом, який обумовлює вибір можливих варіантів перекладу: важливо враховувати зв'язок зображення і текстового матеріалу, приділяти увагу вербальним і невербальним засобам вираження [3, с. 71]. Переклад фільму відбувається один тільки раз. Специфіка кінотвору не дозволяє надати

перекладацький коментар, а необхідність синхронізації відеоряду виключає застосування описового перекладу.

Німе кіно для сприйняття було міжмовним, інтернаціональним: або створювалися фільми без будь-яких внутрішньо картинних надписів, або переклад фільму відбувався дуже просто: малочисельні і небагатослівні надписи в ньому замінялися і перекладалися в будь-якому прокатному пункті. До самого перекладу – жодних літературних вимог, і перекладачем титрів фільму міг бути той, хто вмів будь-як користуватися словником. Якість перекладу на той час не мала особливого значення, оскільки сприйняття фільму і його прокатний успіх не залежали від якості перекладу, адже всі засоби художньо-образного мислення в кінотворі, подібно живопису і балету, були цілком закладені в образотворчій частині, і мовні відмінності тут не мали особливого значення.

У звуковому кінематографі немає і не може бути єдиного методу перекладу художнього фільму. З'явилися нові, раніше не відомі форми перекладу кінотворів: в основному це – субтитрування, закадровий коментар, дикторське виконання і, зрештою, дублювання. Вибір варіанта реалізації зумовлений багатьма чинниками: особливостями самого фільму, економічною доцільністю, наявністю необхідної кількості творчих та інженерно-технічних кадрів і т.д.

Субтитри – це скорочений переклад діалогів фільму, що відбиває їхній основний зміст, представлений у вигляді друкованого тексту візуальний ряд фільму в його оригінальній версії, який розташовується, як правило, у нижній частині екрану [1]. Субтитрування має свої переваги в порівнянні зі вставними надписами, але має і недоліки: субтитри заважають глядачеві слідкувати за зображенням, грою виконавців; не завжди легко зрозуміти, хто з персонажів вимовляє ту чи іншу репліку. Така форма перекладу кінотворів з необхідністю пов'язана зі значним скороченням діалогів, вона перетворює живе мовлення в «телеграму». А головне – субтитри збіднюють діалог, мовленнєву канву кінотвору.

У сучасний фільм потрібно вносити до 500-700 субтитрів, і глядачеві під час перекладу доводиться 500-700 разів відволікатися від зображення, щоб прочитати субтитри. Це віднімає у нього 10-15 хвилин часу перегляду [2, с. 113].

Спосіб перегляду фільму з перекладачем, без сумніву, краще, ніж метод субтитрування, хоча б тим, що глядачеві не доводиться весь час відволікатися від зображення, щоб читати субтитри: зберігається звукова канва оригіналу; крім того, хороший перекладач точно передає не тільки зміст діалогів, але, у деякій мірі, й інтонацію, емоційне забарвлення репліки: доброту чи злість, іронію чи сарказм, любов чи ненависть і т.д. Метод закадрового коментаря є найбільш доречним при перекладі художнього фільму, якщо немає можливості створити повноцінний художній переклад фільму, тобто дубляж.

При перекладі фільму методом дублювання усі репліки і надписи оригіналу повністю замінюються звучанням і надписами на іншій мові, на відміну від перекладу діалогу фільму методом субтитрування, при якому повністю недоторканими залишаються всі компоненти оригіналу фільму, і лише наносяться на зображення надписи – субтитри; та від перекладу методом закадрового коментаря, коли в звукову канву оригіналу вноситься новий звуковий ряд – мовлення диктора.

Питання про вибір методу перекладу фільму доводиться вирішувати також у залежності від того, який фільм, де, на яку мову перекладається та на який контингент

глядача він розрахований. Але переклад діалогу фільму відбувається не тільки з однієї мови на іншу, а і з мови однієї культури на мову іншої.

Однією з перекладацьких проблем роботи з фільмом є передавання національного колориту оригіналу в перекладеному варіанті тексту. Для того, щоб показати фільм іншомовному глядачеві, уся образотворча частина технічно точно копіюється, а мовленнєва партитура перекладається за законами перекладу драматичного твору, але іншим методом. Виходячи з цього, ствердження про те, що ніби при перекладі фільму на іншу мову повністю втрачається його національний колорит, не вірно, адже вся образотворча частина фільму, де закладена основна національна своєрідність твору, зберігається недоторканою. Втрати можуть бути і бувають лише в мовленнєвій частині, у діалогах та монологіях, до того ж це стосується не тільки лексики та стилістики самого діалогу, але й манери акторського виконання. Питання полягає в мінімізації таких втрат. Якісний переклад діалогу та якісне його виконання знаходяться в прямій залежності від образотворчої частини фільму. Форма фільму, насамперед, зумовлена зображенням, і саме воно диктує метод здійснення його перекладу; чим яскравіший, більш самобутній твір, – тим більш він колоритний, і вимагає такого ж перекладу на іншу мову. І в той же час, чим він більш своєрідний за жанром – комедія, трагедія, народна казка чи епос, – тим складніше його перекласти, а інколи майже неможливо передати так, щоб він був співзвучним оригіналу і так же повноцінно сприймався іншомовним глядачем.

Кінематограф нерідко заставляє перекладача вирішувати складні питання, наприклад: як перекладати безсловесні думки? Так, східна жінка, засуджуючи чужі вчинки, не скаже словами – «нечупара», «розпусна»... Вона покаже своє відношення завдяки ледь-помітному жесту – поруху руки [2, с. 123]. Усім відомо, що у східних народів є, крім мови, що виражається словами, мова міміки, жестів та танцю. І ця мова для багатьох народів не потребує перекладу, але особливості деяких культур вимагають пояснення того, що відбувається на екрані, до того ж, часто мова жестів у різних культурах не збігається. Такі завдання дає зображення фільму, що залишається при його перекладі.

Перекладач літературного твору має можливість давати пояснення незрозумілих для читача звичаїв, промовок, гри слів, жанрових слів, робити зноски. Перекладач діалогу фільму позбавлений такої можливості. Його обов'язком є «вкласти» пояснення в діалог, для нього будь-який каламбур повинен перекладатися. При перекладі діалогу перекладач фільму працює не тільки з такою ж кількістю слів, що звучить на екрані, але і з тільки такими словами, що дозволяють акторам-дублерам артикулювати в точній відповідності з артикуляцією актора на екрані, його мімікою, жестом та настроєм; до того ж враховувати реакцію оточуючих персонажів, щоб їхній сміх, схвалення, обурення і т.д. були наслідком реплік, що дублюються, були їх природним наслідком.

При перекладі діалогу фільму доводиться перекладати не тільки фразу в фразу, але і слово в слово. А інколи і букву в букву (не в буквальному смислі). Нерідко доводиться переставляти фрази, замінювати слова, дотримуючись оригіналу.

Якщо актор на крупному плані говорить англійською: «Ти мені подобаєшся» (I like you), то за синхронністю цій фразі добре відповідає українська фраза “я сиджу”. Перекладач напише щось на зразок: “(Ти) цікава”, потім режисер підкаже актору-дублеру вимовити ці слова м'яко, сердечно, як зізнання в коханні. Завдання перекладача – не тільки в тому, щоб написати синхронний переклад діалогу, потрібно ще, щоб цей переклад

відповідав стилю, жанру твору, характерам персонажів, тобто обов'язково був художнім перекладом.

Іноді зустрічається такий діалог фільму, який взагалі неможливо прямо перекласти: люди ніби розмовляють на певну тему, і слова їх реплік окремо можна перекласти, але смисл незрозумілий: це або каламбур, або ідіома, або алегоричний мовленнєвий зворот. Для того, щоб зрозуміти суть, потрібно не тільки добре володіти іншою мовою, але і знати реальну історію країни, фольклор, і, навіть, міфологію. Перекладачам діалогу таких фільмів доводиться не перекладати те, про що і як люди говорять, а, виходячи з контексту, створювати новий синхронний текст.

Таким чином, у співпраці з режиссером-постановником якісно переклад фільму може виконати лише літературно обдарована людина, у якої багатий словниковий запас, яка має досвід перекладу в галузі драматургії; людина, що знає специфіку кінотекстів і зможе професійно визначити варіанти їх перекладу для досягнення комунікативно-прагматичного ефекту, спрямованого на здійснення художньо-естетичного впливу на глядача.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горшкова В.Е. Перевод в кино / В.Е. Горшкова. – Иркутск: ИГЛУ, 2006. – 278 с.
2. Мастерство перевода / [Э. Ананиашвили, М. Бажан и др.], – Сб.12. – М.: Советский писатель, 1981. – 592с.
3. Кузенко Г.М. Кінопереклад як особливий вид художнього перекладу (на матеріалі англійської мови) / Г. М. Кузенко // Одеський лінгвістичний вісник: Науково-практичний журнал. Випуск 9. – Том 3. – Одеса, 2017. – 185с. – С. 70-74.
4. Чернова А. В., Аванесян А. А. До проблем кіноперекладу як виду художнього перекладу / А. В. Чернова, А. А. Аванесян / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://confcontact.com/2013\\_04\\_17/30\\_Chernova.htm](http://confcontact.com/2013_04_17/30_Chernova.htm)

**Подкур И.В.**, к.ф.н., доц.

Киевский национальный лингвистический университет, Киев, Украина

### СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА КИНОПРОИЗВЕДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

*В статье рассматриваются особенности киноперевода с английского языка как вида художественного перевода текста; в частности, в работе проанализированы методы перевода кинопроизведений, определена специфика кинотекстов и варианты их перевода для достижения коммуникативно-прагматического эффекта, направленного на осуществление художественно-эстетического воздействия на зрителя.*

**Ключевые слова:** киноперевод, вербальные и невербальные средства, субтитр, кинодиалог, национальный колорит.

**Podkur I.V.**, PhD, assistant professor  
Kyiv national linguistic university, Kiev, Ukraine

### **PECULIARITIES OF FILM TRANSLATION (AS EXEMPLIFIED IN ENGLISH LANGUAGE)**

*The article focuses on the English film translation peculiarities as a special kind of literary text translation. The paper considers film translation methods, film texts peculiarities and translation variants aimed at the implementation of artistic and aesthetic impact on the viewer to achieve a communicative and pragmatic effect.*

**Key words:** film translation, verbal and nonverbal means, subtitle, film dialogue, national character.

УДК 81.26/81.2 – 81'272

**Kulish O.V.**, department of Education, national Sun Yat-Sen university,  
**Ying-Yao Cheng**, PhD (Education), department of Education, national Sun Yat-Sen university

### **SHAPING INTERNATIONAL STUDENT'S PERSPECTIVES OF THE CULTURE IN TAIWAN THROUGH LEARNING CHINESE**

*'Acculturation' process determines how person integrates into new culture and language. Previous studies have analyzed mostly a quantitative data to reveal which variables and to which extent influence culture shock and adjustment of overseas students. Target group of informants are from multicultural and polylingual Taiwan, where international student's enrollment into local universities increases year by year. The basic assumption is to confirm that international students with basic Chinese conversation skills and understanding of the local culture can raise their self-esteem and a tolerance towards the cultural diversity. Qualitative inquiry showed that international student's beliefs about Taiwan and attitudes towards Chinese culture have changed through learning Chinese, their personal persistence was explained by setting new goals, raising sense of efficacy, getting more tolerance and respect to other cultures.*

**Keywords:** culture, stereotyping, accommodation, acculturation, international students, beliefs and attitudes, cultural adjustment, linguistic differences.

#### **1. Introduction.**

There is no unique definition for a culture, the concept of a culture varies across epochs and ethnizes and may be particular for each individual. Tylor (1871) stated that culture is learned and acquired, and not a biological trait. A biased vision of another culture is called *indirect stereotyping* – imposing outdated and rigid assumptions of a cultural group upon that group Giles H. (1991). Stereotypes limit deep understanding of a culture, and for international students it is very important to be free of cultural constrains while living or studying abroad. The *focus group for understanding* in this study are international students in a cultural context of a multicultural Taiwan, where different ethnizes live together: Chinese decedents, indigenus

© Kulish O.V., Ying-Yao Cheng, 2018

people, new Taiwanese (immigrants). This highly mixed society represent modern democratic values and according to the data from Taiwan's Ministry of Education – there were around 28,000 international students in 2016, this number might be increased due to the South-East direction policy. An increasing number of a total enrollment of international students in Taiwan makes a necessity for the research on acculturation processes. Academic institutions from “host” and “sending” countries also undergo impact of international students enrollment and international students depend on adjustment in studying abroad, the higher education became highly international and “foreign students are among the most important and visible elements of this internationalism” (Altbach, 1991). There are a limited number of previous studies about international student's adjustment in Taiwan (Dian-Fu Chang & Gregory Ching, 2011), (Hyuk-Rae Kim, 2012), (Yi-Fang Chen, 2009), which have analyzed mostly a quantitative data to reveal which variables and to which extent influence culture shock and adjustment of overseas students. Therefore, there is much to be learned from the qualitative inquiry **how** international students with basic conversation skills in Chinese manage to avoid culture shock and get new perspectives of the local culture, the *purpose of this study* – to understand meanings of culture gained by international students thought experience while living and studying in Taiwan. *Research question* was matured from our awareness of research purpose and in the current study we will argue “How perspectives of Taiwanese culture have been shaped by international students through learning Chinese?”

## 2. Theoretical framework.

Oberg was the first, who introduced the concept of culture shock, as consequences or even psychological condition caused by continuous strain, anxiety, pressure in unfamiliar culture and environment. (Oberg, 1960). An individual in a foreign country undergoes four stages of culture shock: 1) the honeymoon or tourist stage; 2) the crises phase; 3) the adjustment or reorientation phase; 4) the adaptation, resolution or acculturation stage (Winkelman, 1994). In the last stage, those who accessed for a long period to a new culture can recover successfully integrating into a new society but at the same time person became more aligned from own originated culture. We agree with assumptions of speech accommodation theory, proposed by Howard Giles, Nikolas Coupland & Justine Coupland (Giles H., 1991). Within speech accommodation theory there two main strategies applied by speakers: “convergence”, where individuals adapt to each other's behaviors in conversation act, like speech rate, pause, utterance length, smiling, gaze and so on, and another strategy is called “divergence”, which is refer to the way in which speakers accentuate speech and nonverbal differences between themselves and others. High level of convergence process leads to integration and high intergroup divergence illuminate distinctiveness and may not be in a favor of a speaker (Giles H., 1991). The other theory of SLA (Second Language Acquisition) – “acculturation model” developed by John H. Schumann (Schumann, 1986) propose that a process of acculturation (major causal variable) means “social and psychological integration of the learner into target language group” (p.379). Draw from the acculturation and communication accommodation theories our *basic assumption* is to confirm that conversation skills in Chinese not only enhance interactions with Taiwanese people, creates more learning of language and more understanding of culture but makes inner changes – brings new goals, raises self-esteem, inbreed tolerance and value to the cultural diversity.



### 3. Method and data analysis.

Eight international students of the national university in Taiwan participated in this study and originated from: Zimbabwe, Poland, Ukraine, Germany, Indonesia, Vietnam, USA, India; seven informants signed Informed Consent. Informants were purposefully chosen from diverse cultures, but who matches criteria of basic conversation skills in Chinese, so our sampling method was criterion sampling. We have reached targeted informants through Chinese Language center and university's international office; other students were found through our personal networks. Received verbatim of interviews were read and analyzed for emerging patterns, consequently, we outlined main findings, which were categorized by analyst-generated typology. In our qualitative inquiry we focus on findings related to how they conceptualized changing international student's beliefs within Taiwanese cultural settings.

### 4. Findings and discussion.

#### 1. Informants view on Taiwanese people, etic perspective.

From the etic perspective informants perceive Taiwanese as hospitable people but still majority admit that Taiwanese have a biased vision of foreigners.

**1.1. Hospitality.** All informants reported of Taiwanese hospitality and one of them confessed that sometimes he didn't know how to react to a gift-presenting tradition from Taiwanese people due to the individualistic traits in his native society he got used G7-B4-Q13: "*They often offer you a lot of things and sometimes I feel ashamed to take their offer I don't know what is ok and how should I express my attitude, it's something what I find really difficult*".

**1.2. Stereotyping.** Most students especially from South-East Asian countries reported the stereotyping vision towards foreigners V4-B5-Q1: "*I find it's annoying to hear a question like: 'Are you a Vietnamese bride? Or do you want to find a husband here?'*", I know, it's because of my compatriots, but it's their problem, not mine, I am considered to be an intelligence in my country, and I am studying on PhD here..." Informants from European countries agreed that they are perceived in Taiwanese social environment as more privileged, but it was not the case for student who came from African country Z1-B4-Q14: "*I was asked to introduce white Americans to Taiwanese, and it was also very strange for me. I think Taiwanese have stereotyped vision of Western people and culture, because they mention only Americans and people from UK.*" We can also find evidence from previous research (Lan, 2011) about white privileged expatriates from English-speaking countries and marginalized Asian migrant workers in Taiwan: "*The English language capital is nevertheless highly racialized: it has to be attached to white skin and only particular accents are considered 'proper' and valuable in the global socio-linguistic field.*" (p.2).

#### 2. Informant's view on oneself, emic perspective.

From the emic perspective informants report changes in their life direction and self-evaluation – they set or implement their goals in a new place, raise self-esteem belief, became more culturally responsive in a new setting.

**3.1. Setting and implementing life goals.** Informants had differences in their concept of goals, some of them agreed that their goals changed a lot, but others were implementing previously set goals: P2-B7-Q3: "*Yes, (my goals) have changed, I noticed other option of my development in the future.*" Z1-B7-Q5: "*In Taiwan, I understood that I want to slow down and enjoy my life.*"

3.2. **Raising self-esteem.** Individual differences in self-efficacy beliefs (Bandura, 1994), especially within a cross-cultural interactions, may also impact an individual's adjustment to a new place's norms and values: I8-B7-Q7: *"My relatives feel proud of me, because I can learn Chinese and I also feel proud of myself."*

3.3. **Informant's inner changes.** We found out that most of our informants admitted their inner changes, as becoming more tolerant to others and interconnected with people from different origins, less ethnocentric and more empathetic to other people:

G7-B7-Q5: *"Because of learning Chinese I think, I became actually more accommodating, more open..."* Z1-B7-Q4: *"I became more tolerant here."* We should also mention that some personality traits were inherent before coming to Taiwan, for example an individual should have a risk-taking personality and being tolerant to people from other nations to take a decision for coming to another country and immerse into the local culture.

### 3. **Linguistic cross-cultural differences.**

One of the most interesting findings were linguistic inconsistencies with mother tongues, and it was a paradox to get known that those inconsistencies were quite similar between different native languages, this fact gave us a cue that these language differences considered to be rather cultural than linguistic by nature. Native speakers of different languages have their mental representations of the world, which may have slight differences across cultures. Most common phrases and words that can't be translated into mother tongue were Z1-B4-Q4: *"麻烦" and "不好意思" can't be translated into English directly, because Taiwanese use them in varied range of situations. Sometimes for a very little mistake they can say this phrase several times and you think in your mind "why they need to be so polite? it's nothing serious!", but then I understood it's a culture influenced them to speak in a such way"*; G7-B4-Q4: *"方便, it just expresses something comfortable, easy, convenient and all of those speaks together. I mean it's like a very good word."* An informant from the USA elaborated on the deep cultural meaning of "缘分" around 10 minutes with examples from his life experience U6-B4-Q4: *"it's not just a "fate" it is the thing that really brings people together"*, another phrase he heard from his friend was "我有心事", he admitted then U6-B4-Q4: *"you can't just say" I have problems" usually that phrase followed by this is happening, right? For me it can be translated like "He's getting upset because of..." but I couldn't say how exactly translate that."*

### 4. **Cultural differences adjustment.**

4.1. **Taking care of elders and family values.** Majority of informants admired humanism in Taiwanese society because they take care and respect elder people: G7-B4-Q9: *"I feel a difference in a concept of responsibility and respect. In Taiwan, I see a lot of respect to older people or people who have a higher position..."* Data analysis showed that for informants from Asian countries family ties were something normal and invisible but for others it was even conflicting with their personal autonomy: G7-B4-Q11: *"...they have family values and importance they place on family and the respect to your parents would be too restraining for me personally."* This fact that students from different countries perceive family values in Taiwan differently can be explained through collectivistic vs. individualistic paradigms, European students respect these values but can't accept as their own, because want more freedom in their personal life, as Bedford O. (2003) stated: *"An individualistic theory of human nature supposes that the person's interest are best served by permitting maximum freedom for choosing objectives and the means for obtaining them."* But at the same time students from Asian countries wouldn't even

notice strong family ties in Taiwan due to the similarities with own culture background: "... Confucian culture emphasize that one's life is an inheritance from one's ancestors, just as one's children's lives flow from one's own."(Bedford O., 2003).

**Educational values: studying too hard without direction.** Basically, informants in our study approve high educational values, except of the cases when too much studying has no direction in future: Z1-B4-Q5: *"A lot of Taiwanese go to PhD program because have no direction in life or because can't meet with the difficulties in a real work circumstances."* Taiwan as one of the "four Asian tigers" is a highly urbanized and industrialized society, evidently, that in highly developed countries higher demands and expectations are placed on education. According to Maslow's hierarchy of basic needs: *"after the most prepotent goal realized, the next higher need emerges"* (Maslow, 1943), this higher level of goals – are cognitive and aesthetic needs in a civilized Taiwanese society.

**4.3. Social sticking to the rules and obedience.** We also found out that several informants were positively surprised that Taiwanese people wouldn't violate rules, make loud noises or behave inappropriately in public, making this place safe and comfortable: P1-B4-Q1: *"The cultural shock for me was to get known that young people in Taiwan are so "good" boys and girls, very obedient, behave properly."* If we discuss this finding from the collectivistic paradigm we can see that a group behavior is coordinated in a such way to let all people enjoy living in a harmonious society. Bedford states: "...harmonious interaction of group members is highly valued instead of individuality or individual freedoms as in Western cultures. No person ever has just cause to disrupt group harmony, as disruption impacts everyone's identity. Harmony is thus an important component of relational identity."(Bedford O., 2003)

**4.4. Keeping emotions inside, conservativeness.** We also find that some informants reacted on conservativeness of Taiwanese people, this national trait has it's deep roots in Confucian traditions 不能丢脸 (loss of face), which dominated in Taiwan since Chinese ancestors settled here. In traditional Confucian societies where one's behaviors are constantly evaluated by others, lian 脸 or face refers to one's dignity, self-respect, feeling of social concern, and ability to fill social obligations in front of other people (Bedford O., 2003): P2-B7-Q1: *"...in Poland I learned from drama series that Taiwanese are so emotional, but in real life Taiwanese are conservative, hide their emotions..."* Losing one's face (or dignity, self-respect) is derived from the Chinese concept of "shame", which was defined by Bedford (2003) and includes four types: diulian 丢脸, cankui 惭愧, xiukui 羞愧, xiuchi 羞耻.

**Table 1. Main findings.**

Block	Findings
1. Informant's view on Taiwanese people	1. Hospitality. 2. Stereotyping.
2. Informant's view on oneself	1. Setting and implementing life goals. 2. Raising self-esteem. 3. Inner changes.
3. Linguistic cross-cultural differences	Linguistic inconsistencies : 不好意思, 方便, 麻烦, 缘份, 我有心事。

4. Cultural differences adjustment	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Taking care for elders and family values.</li> <li>2. Education values.</li> <li>3. Sticking to the rules.</li> <li>4. Conservativeness.</li> </ol>
------------------------------------	---

The main findings were categorized into typology of psychological high/low level of accommodation vs. language high/low level of proficiency. The low level of Chinese language proficiency means basic conversational skills in Chinese language. It's important to distinguish between psychological and linguistic accommodation within accommodation theory (Giles H., 1991), where psychological refers to speaker's beliefs of integrating and disintegrating, whereas linguistic accommodation related to a speech flow similar or distinctive with another linguistic group.

**Table 2. Analyst-generated typology.**

		Language proficiency	
		High	Low
Cultural accommodation	High	1. <u>Emic perspective:</u> -setting goals & raising self-esteem -tolerance -great interest in Chinese language	1. <u>Emic perspective:</u> - setting goals & raising self-esteem - tolerance <i>-experiencing difficulties in learning Chinese</i>
		2. <u>Etic perspective:</u> -hospitality -did not experienced discrimination or stereotyping -appreciating culture values	2. <u>Etic perspective:</u> -hospitality -did not experienced discrimination or stereotyping -appreciating culture values
	Low	1. <u>Emic perspective:</u> <i>-implementing goals</i> -raising self-esteem -great interest in Chinese language	1. <u>Emic perspective:</u> <i>-implementing goals</i> -raising self-esteem <i>-experiencing difficulties in learning Chinese</i>
		2. <u>Etic perspective:</u> -hospitality <i>-experienced discrimination or stereotyping</i> <i>- feel hard to accept some culture values</i>	2. <u>Etic perspective:</u> -hospitality <i>-experienced discrimination or stereotyping</i> <i>- feel hard to accept some culture values</i>

Current study has a practical implication for international students in Taiwan and Chinese language educators by showing evidence that Chinese language should be learned together with promoting respect and values to Chinese culture. Through deeper understanding of a local culture and conversation skills in Chinese, students tend to acquire sense of a self-efficacy,

became more tolerant, open to new experiences. Main findings have limitations considering a limited number of informants, that's why the results should not be applied to a general population of international students in Taiwan. Not all students can resolve the acculturation problem, being less committed to language learning or limit their interactions with local people staying closed in the same origin groups.

## REFERENCES

1. Altbach, P. G. (1991). Impact and adjustment: foreign students in comparative perspective. *Higher Education*, 21, 305-323.
2. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. , 4, 71-81.
3. Bedford O., Hwang k.-k. (2003). Guilt and Shame in Chinese Culture : A Cross-Cultural Framework from the Perspective of Morality and Identity. *HJournal for the Theory of Social Behaviour*(June), 127-145.
4. Dian-Fu Chang, C.-T. W., & Gregory Ching, C.-w. T. a. L. X. (2011). Globalization and Higher Education in Taiwan. *New Knowledge in a New Era of Globalization*.
5. Giles H., C. N. C. J. (1991). Accommodation Theory: Communication, Context and Consequences. *Contexts of Accommodation: Developments in Applied Sociolinguistics*, 1-68.
6. Hyuk-Rae Kim, I. O. (2012). Foreigners Cometh! Paths to Multiculturalism in Japan, Korea and Taiwan. *Asian and Pacific Migration Journal*.
7. Lan, P.-C. (2011). White Privilege, Language Capital, and Cultural Ghettolization: Western High-Skilled Migrants in Taiwan. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, forthcoming.
8. Liao, W.-J. (2010). The cross-cultural adjustment of EFL expatriate teachers in Taiwan. *PHD e-theses*.
9. Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50((4)), 370-396.
10. Oberg, K. (1960). CultureShock: Adjustment to New Cultural Environments *Practical Antropology*(7), 177-182.
11. Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392. doi:10.1080/01434632.1986.9994254
12. Winkelman, M. (1994). Cultural Shock and Adaptation. *Journal of Counseling and Development*, 73, 121-126.
13. Yi-Fang Chen, H.-J. C. (2009). A Study on International Student Adjustment from Academic, Social and Cultural Viewpoints in Taiwan. *International Conference on Business Management and Information Technology Application*.
14. Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75. doi:10.1080/03075070701794833

**Куліш О.В.**, науково-дослідний інститут педагогіки, Національний університет Сунь Ят-Сена

Республіка Китай

**Чжен І.Я.**, проф. педагогічних наук, Національний університет Сунь Ят-Сена, Республіка Китай

### **ФОРМУВАННЯ БАЧЕННЯ ТАЙВАНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ КРИЗЬ ВИВЧЕННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ**

*Процес «аккультурації» визначає, як людина інтегрує в культурне та мовне середовище. Попередні праці аналізували в основному статистичні дані, щоб визначити основні фактори впливу і ступінь впливу цих факторів на культурний шок та пристосування іноземних студентів в іній країні. Цільова група інформантів – з багатокультурного та багатомовного Тайваню, де кількість іноземних студентів в місцевих університетах зростає рік за роком. Основне припущення – студенти-іноземці з базовими розмовними навичками в китайській мові і розумінням місцевої культури можуть підняти самооцінку та також сприяти толерантності до інших культур. Якісні методи дослідження за допомогою даних отриманих з інтерв'ю показали, що переконання міжнародних студентів про Тайвань та ставлення до китайської культури змінились крізь вивчення китайської мови, наполегливість інформантів пояснюється новими цілями в житті, підвищенням самооцінки, відчуттям толерантності та поваги до інших культур.*

**Ключові слова:** культура, стереотипи, акомодация, аккультурація, ставлення та переконання, культурне пристосування, мовні відмінності.

**Куліш О.В.**, научно-исследовательский институт педагогика, Национальный университет Сунь Ят-Сена,

Республика Китай

**Чжен И.Я.**, проф. педагогических наук, Национальный университет Сунь Ят-Сена, Республика Китай

### **ФОРМИРОВАНИЕ ВИДЕНИЯ ТАЙВАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ СКВОЗЬ ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Процесс «аккультурации» определяет, как человек интегрирует в культурную и языковую среду. Предыдущие работы анализировали в основном статистические данные, чтобы определить основные факторы влияния и степень влияния этих факторов на культурный шок и приспособления иностранных студентов в другой стране. Целевая группа информантов – с поликультурного и многоязычного Тайваня, где количество иностранных студентов в местных университетах растет год за годом. Основное предположение – студенты-иностранцы с базовыми разговорными навыками в китайском языке и пониманием местной культуры, могут поднять самооценку и уровень толерантности к другим культурам. Качественные методы исследования с помощью данных, полученных из интервью, показали, что убеждения междонародных студентов о Тайване и отношение к китайской культуре изменились в процессе изучения китайского языка, настойчивость информантов в изучении языка объясняется новыми целями в жизни, повышением самооценки, чувством толерантности и уважением к другим культурам.*

**Ключевые слова:** культура, стереотипы, аккомодация, аккультурация, отношения и убеждения, культурные приспособления, языковые различия.

## **ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ТА МЕДІАОСВІТА: ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПОНЯТЬ У СУЧАСНОМУ КОМУНІКАЦІЙНОМУ ВИМІРІ ОСВІТИ**

*Розглянуто філологічні, філософські, історичні, соціологічні підходи до визначення наукових понять «інформаційна культура» та «медіаосвіта», які відтворюють характерні ознаки сучасного комунікативного простору людства. Історіографія питання дозволила виявити головні сутнісні ознаки процесу детермінації цих понять. Констатовано, що з позицій функціонування освітянського сегменту соціуму визначення означених понять існують на рівні дискурсу. Зосереджено увагу на науковій концепції дослідження особистості як носія культурно-мовних та комунікативно-процесуальних дій. В якості методології розгляду проблеми формування інформаційної культури особистості в комунікативному просторі використано ідеї інформаційної аксіології.*

**Ключові слова:** аксіологія, знання, інформаційна культура, інформаційне суспільство, когнітологія, комп'ютерні технології, засоби масової інформації, освіта.

*Актуальність теми.* Світовий соціум у процесі еволюції змінює формат відносин між речами, які складають його сутнісні ознаки. Так відбувається у сучасності. Нове постіндустріальне суспільство більшістю світового соціуму сприймається як інформаційне суспільство через головний визначальний зміст матеріальної культури світу. Відносини між матеріальним світом та світом духовних цінностей наповнюються новим лінгвокультурним змістом. На мові наукознавства сучасний світ формує свою оригінальну терміносистему, тезаурус інформаційного суспільства. Лексичною домінантою такого тезаурусу стає поняття «інформація». Часом відліку нового соціального тезаурусу стають 1950-ті роки, коли науковий світ отримав назву нової науки кібернетики. Інформація через поняття сигналу та комунікаційних систем отримала свою головну ознаку – дієвість (процесуальність). Суто технічні властивості інформації як динамічної константи порушили проблеми взаємовідносин між природними явищами та соціальним середовищем. Кібернетикою було сформульовано проблему штучного інтелекту для технічних і природничих наук та окреслено проблематику для всього багатовимірного циклу гуманітарного знання. Саме у межах гуманітарних проблем кібернетики людство виявило гіпертрофічну креативну наполегливість до створення нових лексичних одиниць, обгрунтування їх спорідненості із головним поняттям «інформація» та створення різних ієрархічних класів підпорядкування. Філологія, котрий раз в історії змін соціальних формацій людства, отримала «ідеологічну» визначеність у гуманітарному знанні завдяки можливості прогнозування нової змістовної насиченості вербальних комунікацій людства. Інші наукові складові циклу гуманітарного знання – філософія, культурологія, історія, педагогіка, соціологія, соціальна психологія, формують галузеві лексичні системи відносно нововизначень інформаційного суспільства, базуючись на дослідженнях філологічної науки.

Інформаційна культура як поняття розглядається на теоретичному та прикладному (прагматичному) рівнях всіма галузями гуманітарного знання. Багатовимірність даного поняття визначають інформатики, філософи, педагоги, соціологи. Філологи наполягають на полісемантичності поняття «інформаційна культура», підкреслюючи як науковий факт отримання цим поняттям соціальної визначеності, тобто інформаційна культура стала органічним явищем соціального буття людства. Відзнакою соціальності такого позиціонування інформаційної культури є відтворення його у довідкових та енциклопедичних тезаурусах людства [13]. В Україні одним з перших довідкових видань, де було подано визначення цього поняття, був «Толковый словарь по основам информационной деятельности» (1995 р.). Визначення змісту інформаційної культури як поняття подано у розділі «Інформатика. Інформаційні технології», що логічно доводить його галузеву первинність походження: «Рівень інформатизації, ступінь його оволодіння та якість використання людиною; володіння методами та засобами інформатики. Складовою частиною інформаційної культури є комп'ютерна грамотність» [10, с. 64]. Якщо розглядати особливості подання цього терміну як лексичної одиниці у «Словнику...», то текстуально довідкову назву поняття сформульовано так – «культура інформаційна». Така вербальна структура поняття відтворює на той час традиційне бачення «інформаційної культури» як нового типу культури у видовій ієрархії культур за постулатами філософії культури. Однак, зміст наведеного поняття має ознаку процесуальності, оскільки визначає кінцевий результат – «рівень» відповідної кваліфікації володіння інформаційними технологіями. Абстраговано у даному змісті ми маємо справи з поведінкою людини, яка підпадає під визначення стратегії оволодіння цими технологіями. За основу такої моделі поведінки людини виявляється процес навчання. Розвиваючи тему необхідності включення освітнянських дій у поведінку людини, ми виходимо на філософську проблему процесу пізнання як дії. Саме у такій багатопрофільній площині здійснюються дослідження по визначенню змістовності «інформаційної культури» у освітнянському процесі як проблема сучасної стратегії інтелектуалізації світу.

*Дослідженість теми.* В означених актуальних проблемах гуманітарного знання тема інформаційної культури не є ізольованою від цілого комплексу понять, у складовій яких присутнє визначальне слово «інформація». Саме еволюція змістовності цього поняття має свою актуальність до сьогодення від 1960-х років, коли вийшла стаття А.Д. Урсула «Природа информации» у науковому просторі СРСР [12; 13]. Автори, обгрутовуючи необхідність дослідження змісту головного поняття кібернетики, підкреслюють розповсюдженість його у соціально-культурному просторі людства, впливовість на всі сфери матеріального та духовного буття світу [1; 5; 9]. На рівні теоретичного визначення «інформація – процес» розглядаються сучасні тенденції функціонування освітнянського простору у країнах цивілізаційного статусу, із випереджаючими темпами інформатизації суспільства, та окремо країнах із традиційною стратегією форм і методів навчання, у тому переліку і вітчизняного простору [2; 4; 6; 7]. До теоретичних переваг наукових публікацій належать спроби подання оригінальних змістових трактовок понять інформатизованих методів навчання з урахуванням національних особливостей організації навчального процесу. У переліку обговорюваних понять у межах нашої теми привертає увагу дослідженість вітчизняними науковцями поняття «медіаосвіта» [11]. В Україні на



рівні фундаментальності підходу до галузевої визначеності «медіаосвіти» відзначаються дослідження Г.В. Онкович.

*Мета статті.* Процеси модернізації національного освітянського простору наполягають на необхідності мати теоретично вивірену стратегічну позицію відносно наполегливості освітянського середовища цивілізаційними формами та методами навчання, які відтворюють рівень досконалості сучасних інформаційних технологій. Принцип вільного вибору технологічних засобів навчання для кожного освітянина повинен базуватись на вивіреності змісту понять, що відносяться до технологічного спрямування процесу пізнання, адекватності технологічних нововведень до тактичних цілей навчання. Окреслити змістовну єдність та позиції розмежування двох визначальних понять «інформаційна культура» та «медіаосвіта» для стратегії модернізації змісту освіти стає за мету статті.

Для вирішення питання про змістову єдність двох модернових понять «інформаційна культура» та «медіаосвіта» слід розглядати зміст кожного відносно включеності його до циклу гуманітарного знання. Виважене історичним часом гуманітарне знання дозволяє окреслити етимологію кожного поняття, прослідкувавши еволюцію від теоретичного започаткування до асиміляції у буденну повсякденність. За таким методологічним прийомом поняття «інформаційна культура» набуває більш «філософічного», абстрагованого значення у сучасному науковому тлумаченні у порівнянні до поняття «медіаосвіта». Латинське походження слів «інформація» та «культура» доводять започаткування їх у вербальних відносинах суспільства Давнього світу. Культурологічні дослідження свідчать, що слово «культура» первинно було включено у вербальні діалоги Давнього Риму у якості прикметника [1]. Слово «інформація» від давньоримського походження набуло у епоху Відродження у комедії Данте означення «informa» – «процес творення, структурування, формування» [13]. Як вважають дослідники, відбулося наочне удосконалення змісту слів відповідно до процесів ускладнення вербальних відносин суспільства. «Культура», детермінуючись до визначення наукового терміну, з'явилося у суспільному лексиконі у другій половині XIX ст. і стало предметом дослідження нової галузі знання – культурології. Системні дослідження поняття «культура» визначили на теоретичному рівні її багаторівневу структуру. Поряд з цим як породження людської діяльності, культура відзначається четвертою складовою буття взагалі на рівні «природа – суспільство – людина». Підкреслює особливості функціонування культури на рівні буття її «інтегральна» ознака. Культура за цією ознакою охоплює всі означені три складові буття, стаючи методологією їх розгляду.

Поняття «інформація» у історичному часі продовжувало існувати на рівні побутового вживання до середини XX ст. Хоча у історії виникнення науки кібернетики, де інформація – головний предмет дослідження, є цікавий факт. Засновник кібернетики Норберт Вінер у пошуках назви нової науки звернувся до грецької мови, з її давніми традиціями, і відшукав слово на його погляд за змістом відповідне до принципових вищодів нової науки. Це слово, за англійською вимовою «кібернетика» і відповідно змісту – «рульовий, штурман».

Дослідження етимології ключових слів поняття «інформаційна культура» у наукових публікаціях доводять, що у багатьох аспектах зіставлення обґрунтовують причетність змістовності поняття до світу загальної культури. Культурологічний вимір «інформаційної культури» має орієнтири на людську діяльність у потребах створення інформації та

постійного забезпеченні нею соціуму для цивілізаційного розвитку. У такому загально-визнаному трактуванні змістовності самого поняття прослідковується єдність на рівні критерію процесуальності – «інформація – процес», «культура – процес». Саме на рівні процесуальної інфраструктури, що позначена діяльністю людини, інформаційна культура набула трактування його як «сучасного феномену» [7; 11; 13]. Інформаційна культура, за визначенням її соціальної процесуальності, «присутня» у всіх історичних формаціях людства. Така константа дозволяє сформулювати гіпотезу про інформаційність кожної історичної епохи, а на рівні теорії буття відстоювати положення про присутність інформаційної культури у всіх сферах людської діяльності на всіх етапах соціалізації людини. Національна філософська школа науково апробувала визначення «інформаційна іпостась українського буття».

Розповсюдженість інформаційної культури у всіх сферах буття людства дає можливість розглядати суто вузькі, у межах однієї діяльнісної сфери, змістові ознаки інформаційної культури. Так було здійснено на світовому рівні, коли у 1977р. у США на офіційному рівні введено до зв'язаного вербального вживання у сфері національної системи вищої освіти поняття «інформаційна грамотність» [11]. Асоціація Американських бібліотек змістовно окреслила інформаційну грамотність через визначення моделі поведінки людини. Інформаційно обізнаною вважається людина, яка виявляє здібності до створення, розміщення, оцінювання інформації, ефективного використання. Так звана соціальна інформатика розпочала з того часу розвивати компетентнісний підхід відносно поняття «інформаційна культура». До такої тенденції приєдналися і вітчизняні дослідники, розвиваючи суто компетентнісний підхід у межах бібліотечно-бібліографічного комплексу знання [2; 4; 9]. На рівні експлікації поняття «інформаційна культура» запропоновано структурні компоненти, визначення яких враховує методологію гуманітаристики розгляду проблеми. Нижчий компонентний (прагматичний) рівень експлікаційної схеми поняття має структурні визначення: інформаційна культура користувача, інформаційна культура фахівця [2, с.16].

Компетентнісний підхід до розвитку інформатизації у країнах світу відстоює ЮНЕСКО. Входження світу у третє тисячоліття для ЮНЕСКО було означено прийняттям у якості стратегії кількох міжнародних ініціатив, зміст яких позначив подальшу актуальність досліджень у напрямі інформаційної грамотності. Ця Міжнародна організація з питань науки, культури, освіти прийняла стратегічну програму «Медіа та інформаційна грамотність» [8]. Діяльність міжнародних урядових організацій (ООН, ЮНЕСКО) і професійних асоціацій, таких як Міжнародна Федерація Бібліотечних Асоціацій та Інститутів (IFLA) сприяли усталенню у сфері освіти таких прагматичних понять із змістовної структурності поняття «інформаційна культура» як «кіберкультура», «медіакультура», «медіаосвіта» [11].

Медіаосвіта стала найбільш привабливим предметом досліджень серед науковців через органічну причетність цієї проблеми до процесу соціалізації особистості. Інститути освіти суспільства вбачають у вирішенні питання ефективної організації медіаосвіти на всіх рівнях освітянського процесу гарантії виховання освіченої людини на засадах об'єктивності та креативного відношення до реального буття. Проблема медіаосвіти сформувала окремий галузевий напрям педагогіки «медіапедагогіку», з відповідною складовою – медіадидактикою. Головним принципом розробки програмних документів

з медіаосвіти залишається компетентнісний підхід до формулювання завдань освіти та визначення методичних прийомів освітянського процесу. До тактичних вимірів сфери компетентностей медіаосвіти відносяться: створення мотивації до пізнавального процесу, набуття навичок та здібностей на перцептивному та когнітивному рівнях процесу пізнання, формування принципів (прагматичної) позиції роботи з медіатекстами (вміння пошуку текстів, критичний аналіз змістовності текстів, оцінювання; креативне використання медіатекстів; самостійне створення медіатекстів, передавання їх у різних видах та жанрах до мережевого простору; вміння аналізувати ситуативні та системні процеси функціонування медіа).

Оскільки визначальним словом поняття є «медіа», то медіаосвіта пропонується вважатись фахівцями від журналістики новим соціальним пріоритетом у світовому контексті. До процесу медіаосвіти пропонується, з огляду на важливість її для розвитку духовної складової суспільства, залучити викладачів та вчителів всіх соціальних інститутів освіти, вихователів неформальних груп молоді та членів різних угруповань, науковців, групи активістів, що керуються раціональними політичними та моральними принципами, групи батьків з активною соціальною позицією до виховних процесів підлітків. До активної дієвої позиції у виховному процесі молоді щодо медіа пропонується вперше після 1917 року офіційно залучити церкву та окремі релігійні товариства, в методах роботи яких присутня інформаційна безпека для молодого покоління суспільства. Виховні функції також доречно включити у межі професійної діяльності медіакомпаній, як комерційних, так і державних [8]. Ідеальною моделлю структури медіаосвіти у кожному локалізованому суспільстві світового соціуму слід вважати наявність органу регулювання діяльності засобів масової інформації з позицій особливостей вивірених за моральними критеріями гуманістичної політики. Така соціальна позиція журналістів надає медіаосвіті широкі межі соціального трактування, що сприяє широкомасштабній організаційній роботі всіх соціальних інститутів, не обмежуючись закладами освіти. Креативність підходу до формування стратегії медіаосвіти кожним учасником її інфраструктури забезпечується правом вибору окремого компетентнісного модуля. Серед многими запропонованих фахівцями від медіа модулів-програм слід виділити модулі, які систематизують навички роботи з медіа у межах переважно перцептивного рівня отримання інформації та її осмислення як особистісного знання: *знайомство із ЗМІ та формами первинних навичок мисленевого користування ними; розвиток розуміння ЗМІ та навчання засобам постійного користування ними; усвідомлення важливості участі у ЗМІ; розвиток медіаточності на рівні створення медіапродуктів* [8, с.9-10].

Фундаментальність пропонованих наукових розробок на рівні теоретичного та прагматичного концептів медіаосвіти сприяли формуванню цілісного наукового напрямку – «медіазнавство», структурні компоненти якого сьогодні обговорюються науковою громадськістю. Із регламентованої галузевої професійної журналістської діяльності та потреб освіти, щодо залучення інформаційних технологій до процесів пізнання, порушена проблема медіаосвіти, яка стала суспільно усвідомленою та набирає ознак цілісного структурованого соціально-комунікативного знання. Особливо така науково прагматична потреба формування цілісного знання актуальна для країн, котрі на держаному рівні обрали стратегію модернізації освіти на засадах цивілізаційного (інформаційно-комунікативного) розвитку.

*Висновки.* Сучасний освітянський та медіа простори сприймають проблему медіа-освіти як актуальну програму розробки стратегічних та тактичних заходів. Проблему актуалізовано на міжнародному рівні. Світові гуманітарні організації у цьому напрямку формують експертні критерії оцінювання діяльності ЗМІ та їх впливовість на духовний стан світового соціуму. Проблема актуалізується станом інформаційної безпеки, яка має і духовну складову, оскільки порушує право особистості на вибір текстів, відповідно до своїх професійних та моральних критеріїв духовного стану. З огляду на первинність комерційних потреб сучасної діяльності ЗМІ постає органічно питання якості створюваних текстів, як продукту ЗМІ. Переваги інформаційно насичених текстів когнітивною інформацією є бажаними для медіапедагогів, оскільки мова йде про предметність отриманої інформації для наукового пізнання світу. Саме у такому напрямі слід розвивати медіадидактику кожного галузевого професійного напрямку. На порядку денному науки медіапедагогіки постає потреба застосування у якості методологічного підґрунтя досліджень інформаційної аксіології та вироблення науковомісткого методичного апарату.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антология исследований культуры. Т.1. Интерпретация культуры. – СПб: Университетская книга, 1997. – 726 с.
2. Богданова Т.Л. Определение уровня сформированности информационной культуры: Учеб. пос. для студ. техн. специальностей / Т.Л.Богданова. – Краматорск: ДГМА, 2006. – 52 с.
3. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине / Н.Винер. – 2-е изд. – Москва: Наука, 1993. – 344 с.
4. Вобленко, Ю. Інформаційна культура в працях провідних бібліотекознавців та бібліографознавців / Ю. Вобленко // Вісн. Книжкової палати. – 1999. – № 2. – С. 7–8.
5. Гиренок Ф.И. Экология. Цивилизация. Ноосфера / Ф.И.Гиренок. – Москва: Наука, 1987. – 181 с.
6. Казанцева, В.П. Информационная культура личности и образовательный процесс университета / В.П. Казанцева // Науч. и техн. б-ки. – 2009. – № 5. – С.62-66.
7. Макарова, Ю.В. Формирование исследовательской культуры у будущих социальных работников / Ю.В.Макарова // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2012. – № 2. – С. 61-65.
8. Сборник программ преподавания дисциплины «Медиаобразование в школе». – Москва: Факультет журналистики МГУ имени М.В.Ломоносова, 2009. – 116 с.
9. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность) словарь-справочник/ сост. В.В. Ильганаева. – Харьков.: КП «Городская типография», 2009. – 392 с.
10. Толковый словарь по основам информационной деятельности. – Киев: УкрИНТЭИ. – 1995. – 252 с.
11. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория, методика / А.В.Федоров. – Ростов, 2001. – 708 с.
12. Хургин, В.М. Об определении понятия «информация» / В.М.Хургин // Информационные ресурсы России. – 2007. – № 3 – С.1 – 8.
13. Adriaans, Pieter, van Benthem, Johan. Introduction: Information is what information does // Handbook of Philosophy of science. Volume 8: Philosophy of Information/ Volume

editors: Pieter Adriaans and Johan van Benthem. General Editors: Dov. M.Gabbay, Paul Thagard and John Woods. 2008 Elsevier B.V.

**Петрикова В.Т.**, доктор философии, докторант  
Национальная библиотека Украины имени В.И. Вернадского НАН Украины, Киев

### **ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ: ДЕТЕРМИНАЦИЯ ПОНЯТИЙ В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ИЗМЕРЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рассмотрены филологические, философские, исторические, социологические подходы к определению научных понятий «информационная культура» и «медиаобразование», которые воспроизводят характерные признаки современного коммуникативного пространства человечества. Историкография вопроса позволила выявить основные сущностные признаки процесса детерминации этих понятий. Констатируется, что с позиций функционирования образовательного сегмента социума определения указанных понятий существуют на уровне дискурса. Сосредоточено внимание на научной концепции исследования личности как носителя культурно-языковых и коммуникативно-процессуальных действий. В качестве методологии рассмотрения проблемы формирования информационной культуры личности в коммуникативном пространстве использованы идеи информационной аксиологии.*

**Ключевые слова:** аксиология, знания, информационная культура, информационное общество, когнитология, компьютерные технологии, средства массовой информации, образование.

**Petrikova V.T.**, doctor of philosophy, doctoral student,  
National V.I Vernadsky library, NAS of Ukraine, Kyiv

### **INFORMATION CULTURE AND MEDIA-EDUCATION: DETERMINATION OF CONCEPTS IN MODERN COMMUNICATIVE MEASUREMENT OF EDUCATION**

*The philological, philosophical, historical, and sociological approaches to the definition of scientific concepts «information culture» and «media education», which reproduce the characteristic features of the modern communicative space of mankind, are considered. Historiography of the question allowed revealing the main intrinsic signs of the process of determination of these concepts. It was stated that from the standpoint of the functioning of the educational segment of society, the definition of these concepts exists at the level of discourse. Focused attention is paid to the scientific concept of the study of personality as a bearer of cultural-linguistic and communicative-procedural actions. As a methodology for considering the problem of forming an information culture of a personality in a communicative space, the ideas of information axiology are used.*

**Key words:** axiology, knowledge, information culture, information society, cognition, computer technologies, mass media, education.

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ О СТИЛЕ ИЗУЧАЕМОЙ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭПОХИ**

*В статье анализируются образовательные перспективы формирования интегрированных знаний студентов-филологов посредством освоения ведущих категорий в широком культурологическом контексте. Предлагается укрупнение литературоведческого понятия «стиль эпохи» искусствоведческим, историческим материалом с целью формирования способности и готовности будущих учителей-филологов: «мыслить веками»; устанавливать актуальные причинно-следственные связи между процессами и явлениями (литературоведческими, искусствоведческими, лингвистическими, филолого-педагогическими, а в итоге и социокультурными); ассоциативно и перспективно мыслить; выявлять и анализировать генеральные категории и идеи.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, культурологический подход, интеграция, стиль эпохи, стиль монументального историзма.

Современная дидактика требует включать в состав содержания специального образования основополагающие знания, т.е. такие, которые обладают большим методологическим, образовательным и развивающим потенциалом, вооружают комплексным подходом к решению профессиональных проблем, прививают способность мыслить системно, целостно. Интеграция (генерализация, укрупнение) структурных единиц содержания образования сегодня расценивается педагогами в качестве одной из приоритетных [5, с. 233]. Культурологический подход, на наш взгляд, как раз таки наиболее полно удовлетворяет потребностям современного общества в компетентных специалистах, в гибких, коммуникабельных и конкурентоспособных, перспективно мыслящих личностях [2, с. 33]. Ведь только адекватное осознание, «принятие ценностей» своей культуры в мировом историко-культурном контексте обеспечат благополучие народа и статус страны в мировом пространстве.

Различные способы системной организации учебного материала, обеспечивающие целостность знаний и представлений обучающихся, получили освещение в трудах психологов П.Я. Гальперина, Е.Н. Кабановой-Меллер, А.Н. Леонтьева, дидактов М.А. Данилова, Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, Л.Я. Зориной, Т.А. Ильиной, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина, А.М. Сохор, Н.Е. Буланкиной, методистов А.И. Бугаева, П.А. Знаменского, В.Г. Разумовского, Е.В. Савелова, А.В. Усова и мн. др.

Вместе с тем, анализ теории и практики современного высшего педагогического образования показывает, что проблема формирования интегрированных знаний у будущих учителей по многим аспектам их профессиональной подготовки еще далека от своего разрешения [10]. Даже новейшие учебники и учебные пособия, предназначенные для

студентов-филологов, по таким дисциплинам, как теория и история русской литературы, слабо ориентированы на укрупнение учебного материала вокруг наиболее существенных связей между литературой и соседними областями художественного творчества [5], [8], [11]. Авторы отдают явное предпочтение многостороннему анализу литературно-художественных явлений и фактов перед синтезом художественно-эстетических понятий и теорий. В результате литература изолируется от метасистемы искусства, а не предстает как ее органическая часть.

Как преодолеть тормозящее воздействие дифференциации специальных знаний, затрудняющих, как в данном случае, формирование у обучающихся целостной эстетической культуры, целостных представлений о «художественной картине мира» (по типу единой научной картины мира)?

Современные дидакты (Г.А. Балл, Ю.К. Бабанский, Л.Я. Зорина, В.И. Загвязинский, И.Я. Леренер, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, Ш.И. Ганелин, М.Н. Скаткин и др.) в качестве интеграторов учебных знаний все чаще предлагают использовать ведущие научные идеи и понятия [10, с. 156], которые характеризуются *интегративной целостностью и образовательной емкостью*..

Цель статьи – раскрыть образовательный потенциал укрупнения литературоведческих категорий посредством установления существенных связей между литературой и смежными видами искусства на основе понятия «стиль эпохи». В данной статье будет идти о стиле монументального историзма, господствовавшем в эпоху Киевской Руси (XI–XIII вв.).

В трактовке академика Д.С. Лихачева стиль монументального историзма в истории древнерусской литературы и искусства представляет собой целую «эстетическую формацию», которую отличает особенно светлый и радостный взгляд на мир [7, с. 40]. Первые русские книги, полны восторга перед мудростью мироустройства, их переполняет ощущение «значительности человека и человечества в окружающем его мире» [7, с. 70]. Авторы предлагают читателям «подивиться» человеком, «почудиться» его мудрости. Так, уже в «Поучении Владимира Мономаха» мы находим идеи человеколюбия, характерные для эпохи Ренессанса: *«Что такое человек, если подумать! Велик ты, господи, и чудны твои дела! Разум человеческий не может понять чуда твои. И снова скажем: велик ты, господи, и чудны дела твои, и благословенно и славно имя твоё вечно по всей земле! Поэтому кто не восхвалит и не прославит мощь твою, твои великие чуда и блага, устроенные на этом свете: как небо устроено; как солнце или как луна, или как звёзды, и тьма и свет? И земля на водах положена твоей волей Господи; звери разнообразны, и птицы и рыбы, украшенные твоей волей, господи... Удивляемся и этому чуду, как из праха создал ты человека, как разнообразны облики человеческих лиц; если и весь мир собрать, не у всех один облик, но каждый имеет свой облик лица...»* [3, с. 22–23]. В этих строках царит совершенство гармонии мироустройства; всеобщего взаимодействия, взаимнеобходимости и взаимодополняемости; единения космоса, вселенной, человека – «венца творенья».

Мироощущению человека в литературе и искусстве Киевской Руси (одного из самых больших государств тогдашней Европы) присущ особый «динамичный монументализм» [7, с. 71]. Так, в «Слове о полку Игореве» автор непрерывно переходит из одного географического пункта в другой, все время охватывает их своими призывами, обращениями и

историческими воспоминаниями. «Золотое слово» Святослава Киевского обходит всю Русскую землю по окружности. Битва Игоря с половцами видится масштабно, как бы с огромной высоты, и в широкой исторической ретроспективе. В летописях XI-XIII вв. печаль может охватывать города и княжества: после поражения на Калке «бысть плачь и туга в Руси и по всей земли, слышавшим сию беду» (Лавр., лет., под 1223 г.), «и бысть вопль и въздыхание, и печаль по всем градом и по волостем» (Сузд. лет. под тем же годом).

Столь же активно осваивают огромные пространства, подчиняют себе окружающий ландшафт и строители древнерусских храмов. «Церкви ставятся как маяки на реках и дорогах, чтобы служить ориентирами в необъятных просторах... Отметить храмом крутой берег реки на изгибе и тем дать как бы маяк для едущих по реке (храм Покрова на Нерли); отметить храмом низкий берег озера при выходе из него реки и тем дать возможность корабельщикам найти этот выход; отметить храмом многочисленные пригорки в равнинной земли, сделать храмы заметными в любую погоду с помощью золотого верха... – все это главные задачи зодчих» [7, с. 50].

Человек в искусстве Киевской Руси стремительно перемещается не только в географическом пространстве, но и пространстве историческом, т.е. во времени [7, с. 72]. Огромный интерес книжники и живописцы испытывают к событиям библейской, всемирной и русской истории. Любое значительное, особенно военное событие непременно вписывается летописцами в исторический контекст, предстает в ореоле истории: «...и створися велико зло в Русстей земли, якого же зла не было от крещенья над Киевом»: «и бысть победа на вси князи рустии, ака же не бывала от начала Русьской земли никогда же». «Историчность монументального стиля соединяется в нем со стремлением утвердить вечность. Вечность не противоречит движению. Это не неподвижность. Библейские события историчны и вечны одновременно. Христианские праздники существуют в данный момент священной истории и одновременно существуют в вечности. История и вечность составляют в средневековье некое диалектическое единство» [7, с. 56].

В прямом соответствии с монументальностью и историчностью литературы и искусства Киевской Руси находится демонстративная церемониальность и этикетность, эстетически утверждавшая вечное значение происходящего и потому требовавшая торжественности, крупных форм [7, с. 56-57]. Частью церемониала были частые ораторские выступления князей, описание важнейших княжеских дел: войны и охоты и т.д. Импозантность, торжественность, церемониальность стиля монументального историзма (строгая этикетность в выборе ситуаций и словесного выражения, четырехфасадность церквей, обращенных на все стороны города, обращенность иконных изображений к молящимся и т.д.) была неотделима от красоты воина, способного забыть о своих ранах в бою, и красоты его оружия. «Красота воину оружие и кораблю ветрила», – говорится в «Изборнике» 1076 года... В том же Изборнике с оружием сравнивается молитва («велико оружие молитва»), с оружием же сравнивается человеческое тело: «оружье бо наше есть тело, а душа – храбрь» («храбрь» – богатырь) [3, с. 65].

Итак, привлекая внимание студентов на лекциях и практических занятиях к параллельным стилевым закономерностям литературы, зодчества, живописи и других смежных искусств, мы получаем возможность включить продукты писательского творчества в более емкую, систему художественно-эстетических знаний и представлений о



художественной картине изучаемой литературной эпохи. Результатом подобной интеграции становится такая структура учебных знаний, которая обеспечивает подчинение частного общему, главному; каждый их структурный элемент свой смысл и значение обретают в рамках целостной образовательной системы как ее необходимая часть. Конкретно-предметные знания поднимаются на более высокий теоретический уровень. Мысль обучающихся начинает двигаться от познания частных литературоведческих явлений к познанию общих закономерностей развития искусства. (“Не тот умен, кто знает много, но тот, кто знает необходимое, главное”) [12, с. 228].

Понятия, освоенные не только на уровне их содержания (существенных признаков), но и их объема (совокупности явлений, охватываемых этим понятием) значительно повышают конкурентоспособность учителя как носителя культуры. При концентрации внимания на главных, основополагающих началах сумма знаний возрастает гораздо медленнее, чем их масса. Более компактная “упаковка” учебного материала в условиях дефицита учебного времени поднимает в глазах студентов значение подобных комплексных, культуроемких знаний и тем самым повышает интерес к их освоению (в соответствии с требованиями современной типовой программы, по которой работают общеобразовательные школы Беларуси, будущий учитель русской литературы должен быть подготовлен к осуществлению многообразных связей своего предмета со смежными видами искусства).

Оперирование системой знаний, почерпнутых из разных предметных областей искусства, включение литературных явлений в новые связи и отношения расширяет художественно-культурный кругозор студентов наиболее экономичным способом, с наименьшими затратами сил и времени [9]. У специальных филологических знаний, вписанных в широкий искусствоведческий контекст, значительно повышается их педагогическая действенность. Хотя бы потому, что арсенал будущего учителя литературы пополняется выразительными фактами, примерами из жизни смежных искусств. “Чем богаче и ярче образ, тем полнее понятийное содержание, которое он выражает. С другой стороны, чем более ясно и правильно учащиеся осмысливают и познают понятийное содержание предмета или явления, тем полнее и ярче его образное выражение” [12, с. 55].

Интеграция специальных знаний студентов филологического факультета путем комплексного освещения исторических судеб смежных искусств находится на начальном этапе, в статье мы попытались осветить лишь некоторые аспекты данной педагогически важной проблемы. Установление смежно-литературных параллелей при изучении таких эпохальных стилей русского и мирового искусства, как барокко, классицизм, романтизм и т.д., позволит на практике реализовать культурологический подход к формированию профессиональной культуры специалиста высшей квалификации, обладающего универсальными знаниями об исторически меняющейся художественной картине мира, а в идеале – целостным мировидением. Использование культурологического подхода в процессе изучения гуманитарных дисциплин способствует расширению кругозора, формированию мировоззрения и развитию личностного потенциала студентов-филологов [4]. Ведь только компетентный специалист способен к пониманию закономерностей развития общества и процессов, происходящих в нём, влияющих на социализацию, самоактуализацию и самоидентификацию личности.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бельский Г. И. В комиссии по литературе / Бельский Г.И. // Вопросы литературы. – 1965. – № 5. – С. 156.
2. Буланкина Н. Е. Полиязыковое информационно-образовательное пространство личности. Методология. Проблемы. Технология: монография / Н.Е. Буланкина. – Новосибирск: Изд-во НИПКИПРО, 2000. – 200 с. Древнерусская литература XI-XVII вв. Уч. пособие для студентов высш. уч. зав. / Под ред. В.И. Коровина. – М.: Владос, 2003. – 448 с.
3. Древнерусская литература. Хрестоматия. Сост. А.Л. Жовтис. – М., Высшая школа, 1966. – 348 с.
4. Колоницкая О. Л. Педагогический потенциал культурологического подхода к высшему профессиональному образованию [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.). – Казань: Бук, 2016. – С. 146-148. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/190/10506/> (дата обращения: 31.05.2018).
5. Кусков В.В. История древнерусской литературы. Учебник для филолог. спец. вузов. 7-е изд. – М.: ВШ, 2002. – 336 с.
6. Леднев В.С. Содержание образования: учеб. пособие / В.С. Леднев. – М.: Высш. шк., 1989. – 360 с.
7. Лихачев Д.С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени / Д.С. Лихачев. – М.: Худ. лит., 1978. – 360 с.
8. Пиккио Р. История древнерусской литературы / Р. Пиккио. – М.: Кругъ, 2002. – 352 с. (итал.)
9. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников / Ю.А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 504 с.
10. Тупальский Н.И. Основные проблемы вузовского учебника / Н.И. Тупальский. – Мн.: Выш. шк., 1976. – 184 с.
11. Федотов О.И. Основы теории литературы: уч. пособие для студентов высш. уч. зав. В 2 ч. / О.И. Федотов. – М.: Владос, 2003. Ч. 1 – Лит. творчество и лит. произведение. – 272 с. Ч. 2 – Стихосложение и лит. процесс. – 240 с.
12. Шардаков М.Н. Мышление школьника / М.Н. Шардаков. – М.: Учпедгиз, 1963. – 255 с.

**Чэчка Т.М.**, к.п.н.

Мазырскі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя І.П. Шамякіна, Мазыр, Беларусь

### **АДУКАЦЫЙНЫ ПАТЭНЦЫЯЛ ІНТЭГРАВАНЫХ ВЕДАЎ СТУДЭНТАЎ-ФІЛОЛАГАЎ ПРА СТЫЛЬ ВІВУЧАЕМАЙ ГІСТОРЫКА-ЛІТАРАТУРНАЙ ЭПОХІ**

*У артыкуле аналізуюцца адукацыйныя перспектывы фарміравання інтэграваных ведаў студэнтаў-філолагаў з дапамогай асваення вядучых катэгорый у шырокім культуралагічным кантэксце.*

*Прапануецца ўжурненне літаратуразнаўчага паняцця «стыль эпохі» мастацказнаўчым, гістарычным матэрыялам з гэтай фарміравання здольнасці і*

гатоўнасці будучых настаўнікаў-філолагаў: «думаць стагоддзямі»; ўсталёўваць актуальныя прычынна-выніковыя сувязі паміж працэсамі і з’явамі (літаратуразнаўчымі, мастацказнаўчымі, лінгвістычнымі, філолага-педагагічнымі, а ў выніку і сацыякультурнымі); асацыятыўна і перспектыўна мысліць; выяўляць і аналізаваць генеральныя катэгорыі і ідэі.

**Ключавыя словы:** прафесійная падрыхтоўка, культуралагічны падыход, інтэграцыя, стыль эпохі, стыль манументальнага гістарызму.

**Chechko T.N.**, candidate of Pedagogic sciences  
I.P. Shamyakin MSPU, Mosyr, Belarus

### **EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTEGRATED KNOWLEDGE OF STUDENTS-PHILOLOGISTS CONCERNING THE STYLE OF THE STUDIED HISTORICAL-LITERARY EPOCH**

*The article analyzes the educational prospects for the formation of the integrated knowledge of students-philologists by mastering the leading categories in a broad cultural context. It is proposed to enlarge the literary concept “style of the epoch” with art and historical material with the goal of forming the ability and readiness of future teachers-philologists: “to think for centuries”; to establish actual causal relationships between processes and phenomena (literary, art, linguistic, philological and pedagogical, and, as a result, sociocultural); to think associatively and prospectively; to identify and analyze general categories and ideas.*

**Key words:** vocational training, consolidation of didactic units, integration, style of the era, style of monumental historicism.

УДК 821.06.04  
**Abzianidze L.**

### **THE BEST FORMS OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM**

*The article deals with the effectiveness of teacher-student relationships in the classroom. It highlights that the relationship between a teacher and a student is good when it has openness or transparency. In addition to that, developing positive teacher-student relationships are the main aspect of teaching. Using effective communicative skills and creating a well-managed positive learning environment enhances the effectiveness of teacher-student relationships. The article gives teachers interesting ideas how to build better relationships systematically in the classroom.*

**Key words:** teacher-student relationships, realistic limits, competent teaching.

Teacher-student relationships are very important. Feeling a connection and a sense of relatedness to a teacher represents an essential need of all students. The relationship between a teacher and a student is good when it has Openness or Transparency (2:37). As anyone who has taught for very long realizes, students need and want positive teacher behavior to be associated with firmness, realistic limits, and competent teaching. The ability to blend warmth and caring with realistic limits is frequently a difficult task for teachers. Unfortunately, this confusion is occasionally intensified by advice suggesting that teachers should be less warm toward and more distant from their students. The main issue is not whether teachers should be less warm or friendly, but that they must simultaneously assert both their right to be treated with respect and their responsibility for ensuring that students treat each other with kindness. Warmth and concern can exist side by side with firmness. Indeed, effective teaching involves blending these vital ingredients.

Alfie Kohn noted that “preceding and underlying specific techniques for encouraging particular behaviors is the practice of nesting all kinds of discipline and instruction in the context of a warm and empathic relationship with students” (1:35). Nel Noddings wrote that moral education based on caring consists of four components: modeling, dialogue, practice, and confirmation. Modeling refers to how we as educators treat others – adults and children. Dialogue means an open-ended discussion in which the adult has not predetermined the decision. Dialogue allows students to ask why and to have input into decisions that affect them. Practice means that students must have opportunities to be involved in caring relationships (5:61). This may involve community-service activities, tutoring, or other occasions in which students learn to assist and encourage others. Finally, confirmation refers to finding opportunities to validate each student’s growth toward being a caring member of the community. It also means seeking to understand why a student would make a bad choice and helping the students see that we value students and want to help them find a more acceptable and caring way to meet their needs.

One of the most important questions involves deciding how open and involved a teacher wishes to be with students. Although teacher-student relationships vary on numerous dimensions, a primary factor involves the level of openness chosen. We can choose a teacher-student relationship characterized by:

1. Almost complete openness, in which we share a wide range of personal concerns and values with students.
2. Openness related to our reactions to and feelings about the classroom environment, with limited sharing of aspects reflecting our out-of-school life.
3. An almost exclusive focus on a role-bound relationship, that is, we share no personal feelings or reactions, but merely perform our instructional duties.

Not surprisingly, teachers often grapple with whether they should be involved in very open, personal relationships with their students. They may wonder about the extent to which they should join in with students, share student’s interests, use student slang, and so on.

We offer some tips how to develop positive relationships with your students:

- Show your pleasure and enjoyment of students;
- Interact with students in a responsive and respectful manner;
- Offer students help (e.g. answering questions in timely manner, offering support that matches students’ needs) in achieving academic and social objectives;
- Help students reflect on their thinking and learning skills;

- Know and demonstrate knowledge about individual students' backgrounds, interests, emotional strength and academic levels;
- Avoid showing irritability or aggravation toward students;
- Acknowledge the importance of peers by encouraging students to be caring and respectful to one another.

We can express our interest in and concern for students by: (1) getting to know our students; (2) monitoring the quality of our relationships with students, with a focus on maintaining a high rate of positive statements; (3) creating opportunities for personal discussions with them; and (4) demonstrating our interest in activities that are important to them. Teachers can enhance their ability to be invitational with their students by understanding their students and the social factors that influence their students' lives.

Students are sensitive to praise and criticism given by teachers. Unfortunately, many teachers find that disruptive behavior is more noticeable and therefore respond to it more frequently than to on-task behavior. Teachers make many inviting comments to students. For example, teachers often say how glad they are to see students, and respond positively to the quality of students' work. Some of this inviting behavior occurs unintentionally invite students to be positively involved in their classes.

Results from classroom interaction studies indicate that teachers generally respond more favorably to students they perceive as high achievers. High achievers receive more response opportunities, are given more time to answer questions, receive more positive nonverbal feedback such as smiles, nods, and winks; and are less likely to be ignored.

We must realize that the concept of holding high expectations for all students does not mean that we should provide identical treatment for all students. To a considerable extent, the differential treatment students receive from teachers is a logical and often thoughtful response to individual students needs. Nevertheless, teachers should become aware of the potential for allowing successful students to dominate classroom interactions.

It is often desirable that we initiate a higher percentage of our academic contacts with students who are low achieving during individual or small-group instruction. Similarly, especially when introducing new material to students, we should try to maximize the percentage of correct responses so that students do not become confused by competing, inaccurate information. The critical issue is that we must become aware of ways in which we respond differently to various types of students. Thus, we can give some suggestions:

- Be critical and objective;
- Be flexible in your use of grouping strategies;
- Make sure all students are challenged;
- Be careful how to respond to low-achieving students during class discussions;
- Be fair in evaluation and disciplinary procedures;
- Involve all students in learning tasks;
- Get to know the students by name as quickly as possible;
- Get to know some personal things about each student;
- Provide positive comments when appropriate;
- Be positive and enthusiastic when teaching;
- Show students that you are not only interested in them but also that you care about them;

- Use information from tests and cumulative folders
- Do not play favorites;
- Create a positive classroom environment;
- Create an environment where questions and answers – even wrong answers – are encouraged and valued.

Teachers who choose to discuss classroom issues with students and to elicit student feedback about classroom events will benefit from a variety of specific communication skills that enhance open interpersonal relationships. Teachers can use the communication skills, and if they choose a more open, interactive classroom management style the above-mentioned suggestions will help them to develop classroom management skills effectively.

Finally, improving students' relationships with teachers has important, positive and long-lasting implications for students' both academic and social development. Solely improving students' relationships with their teachers will not produce gains in achievement. However, those students who have close, positive and supportive relationships with their teachers will attain higher levels of achievement than those students with more conflict in the relationships. From the findings, it seems that the respondents are aware of its importance and roles in their duties as teachers. We must also mention that the factors such as academic achievement and student motivation are influenced by the quality of the relationship that the students and the teachers have with each other. Motivation is closely linked to student's perceptions of teacher expectations. Studies have shown that students shape their own educational expectations from the perceptions of their teachers' expectations. Students who perceive that their teachers have high expectations of their academic achievement are more motivated to try to meet those expectations and perform better academically than their peers who perceive low expectations from their teachers. Due to the influence of expectations on motivation, expectations can be an important factor on a students' academic achievement (4:39). The process of completing the study invokes realizations and awareness among the respondents. Positive relationship improves students' behavior and motivation to learn as well as their academic achievement.

In conclusion, when teachers form positive bonds with students, classrooms become supportive spaces in which students can engage in academically and socially productive ways. Positive teacher-student relationships are classified as having the presence of closeness, warmth and positivity. (6:78) Students who have positive relationships with their teachers use them as a secure base from which they can explore the classroom setting both academically and socially, to take on academic challenges and work on social-emotional development. This includes, relationships with peers, and developing self-esteem and self-concept. Through this secure relationship students learn about socially appropriate behaviors as well as academic expectations and how to achieve these expectations (6:90)

#### REFERENCES:

1. Kohn A. Beyond Discipline. From Compliance to Community (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1996/2006).
2. Gordon T. Teacher Effectiveness Training. New York: Wyden.
3. Jones F. V., Jones S. L. Comprehensive Classroom Management, USA, 2000.

4. Muller c., Katz S. R. & Dance L. J, Investing in teaching and learning dynamics of the teacher – student relationship from each actor’s perspective. Urban Education, 1999.
5. Noddings N. The challenge to care in schools: An alternative approach to education. New York, Teachers College Press, 1992.
14. Pianta R.C. and Hamre B. H. Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity, <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract>, 2009.

**Абзіанідзе Л.**

### **ЕФЕКТИВНІСТЬ СТОСУНКІВ УЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ У КЛАСІ**

*У статті розглядається ефективність відносин між учителем і учнем у класі. У ній підкреслюється, що стосунки між учителем і учнем гарно складаються, коли в них наявні прозорість і відкритість. У доповнення до цього, розвиток позитивних стосунків між учителем і учнем є основним аспектом навчання. Використання ефективних комунікативних навичок і створення керованого позитивного середовища підвищує ефективність стосунків між учителем і учнем. Стаття дає вчителям цікаві ідеї щодо того, як систематично сформувати стосунки у класі.*

**Ключові слова:** стосунки учитель-учень, реалістичні межі, грамотне викладання.

**Абзіанідзе Л.**

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОТНОШЕНИЙ УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК В КЛАССЕ**

*В статье рассматривается эффективность отношений между учителем и учеником в классе. В ней подчеркивается, что отношения между учителем и учеником хороши, когда в них есть открытость и прозрачность. В дополнение к этому, развитие позитивных отношений между учителем и учеником является основным аспектом обучения. Использование эффективных коммуникативных навыков и создание хорошо управляемой позитивной среды обучения повышает эффективность отношений между учителем и учеником. Статья дает учителям интересные идеи о том, как систематически строить отношения в классе.*

**Ключевые слова:** отношения учитель-ученик, реалистичные пределы, грамотное преподавание.

## TEACHING PROCESS AND THE ROLE OF TEACHER IN EFL CLASSROOM

*Teachers play vital roles in the lives of the students in their classrooms. Teachers are best known for the role of educating the students that are placed in their care. Beyond that, teachers serve many other roles in the classroom. Teachers set the tone of their classrooms, build a warm environment, mentor and nurture students, become role models, and listen and look for signs of trouble. It is universally recognized that the teacher is the key person in an education system. He or she takes a prestigious status sometimes denied to kings and emperors and he/she plays pivotal role in the learner's life. Around him, whole system of education revolves. All teachers, like all people have their own physical characteristics and habits and they walk they take into their classes with them. But there are number of issues to consider which are not just matters of personality or style and which have a direct bearing on the students' perception of us. We need to make some kind of distinction between who we are, and who we are as a teachers. This does not mean that we should somehow be dishonest when we face the students. The point is we should be able to adopt a variety of roles within the classroom, some of these roles come naturally to most teachers, while others have to be thought about.*

**Key words:** teacher, classroom, physical characteristics.

Teachers play vital roles in the lives of the students in their classrooms. Teachers are best known for the role of educating the students that are placed in their care. Beyond that, teachers serve many other roles in the classroom. Teachers set the tone of their classrooms, build a warm environment, mentor and nurture students, become role models, and listen and look for signs of trouble. It is universally recognized that the teacher is the key person in an education system. He or she takes a prestigious status sometimes denied to kings and emperors and he/she plays pivotal role in the learner's life. Around him, whole system of education revolves.

The following are some of the roles of the teacher in classroom; Mentoring: this is a natural role taken on by teachers, whether it is intentional or not. Mentoring is a way a teacher encourages students to strive to be the best they can. This also includes encouraging students to enjoy learning. Part of mentoring consists of listening to students. By taking time to listen to what students say, teachers impart to students a sense of ownership in the classroom.

This helps build their confidence and helps them want to be successful. Teaching knowledge: the most common role a teacher plays in the classroom is to teach knowledge to children. Teachers are given a curriculum they must follow that meets state guidelines.

This curriculum is followed by the teacher so that throughout the year, all pertinent knowledge is dispensed to the students. Teachers teach in many ways including lectures, small group activities and hands-on learning activities. Creating classroom environment: teachers also play an important role in the classroom when it comes to the environment. Students often mimic a teacher's actions. If the teacher prepares a warm, happy environment, students are more likely to be happy. An environment set by the teacher can be either positive or negative. If students



sense the teacher is angry, students may react negatively to that and therefore learning can be impaired. Teachers are responsible for the social behavior in their classrooms.

This behavior is primarily a reflection of the teacher's actions and the environment she sets. Role Modeling: teachers typically do not think of themselves as role models, however, inadvertently they are. Students spend a great deal of time with their teacher and therefore, the teacher becomes a role model to them. This can be a positive or negative effect depending on the teacher. Teachers are there not only to teach the children, but also to love and care for them. Teachers are typically highly respected by people in the community and therefore become a role model to students and parents.

If we ask the teachers to describe themselves metaphorically, some will compare themselves to actors because they feel as if they are always on the stage. Others will describe themselves as orchestra conductors because they direct conversation and set the pace and tone. Some teachers feel like gardeners because they plant the seeds and then watch them grow. These are just the different views that we teachers have about our profession. To my mind me as a teacher, can compare myself sometimes to a gardener, to an actor, to an conductor depending on the stages of teaching process.

There is a question that all the teacher ask themselves sometimes: is teaching about transmission of knowledge from teacher to students, or is it about creating conditions I which learn for themselves? One of our principal responsibilities, in other words is to foster good relationships with the groups in front of us so that they work together cooperatively in a spirit of harmonious creativity. But it is not easy to achieve. A teaching style involves an increasing encouragement, when the teachers and groups meet each other students expect leadership and direction. This gives the students a clear focus and makes them feel secure at the same time. But as groups develop their group identity, teachers want to relax and foster more democratic class practices where students are involved in the process of decision making and direction finding.

One thing should be said about the teacher's craft: the promotion of learner autonomy is culturally biased. In some situations teachers and learners may feel more comfortable with a more autocratic leadership style. It is worth pointing that being democratic teacher is simply one style informed by strong beliefs. Some teachers are effective when teaching in this way but others may find it more difficult.

It does not matter whether we are more autocratic or democratic teachers, we are called upon to play many different roles in a language learning classroom . Our ability these effectively will depend on the rapport we establish with our students.

Students can pick up much from the way the teacher walks into the room at the start of the first lesson. Our physical presence can play a large part in our management of the classroom environment. And it is not just appearance, the way we move and stand and the degree to which we are physically demonstrative can have a clear effect on the management of class. We need to make some kind of distinction between who we are, and who we are as a teachers. This does not mean that we should somehow be dishonest when we face the students. The point is we should be able to adopt a variety of roles within the classroom, some of these roles come naturally to most teachers, while others have to be thought about.

Sometimes the teachers are called facilitators. The aim of all committed teachers is to facilitate learning . teachers act as controllers . Controllers take the register, organize drills,

read aloud, give instructions, explanations, making announcement or bringing class to order. In many educational system it is the most common teacher role.

Teachers are sometimes prompters; when we are involved in some activities like role-play or group work. The teachers help the students when they are lost for words. When we prompt we need to do it carefully and sensitively and encouragingly as well.

Teachers sometimes participate in activities, discussions, role-plays, it has its own advantages and disadvantages.

Teachers are very often considered as a resource, but it is clear that no teacher knows everything about the language. But still when we are acting like resource, we are very helpful and available but at the same time we are spoonfeed for the students and they become over-reliant on us.

All teachers, like all people have their own physical characteristics and habits and they walk they take into their classes with them. But there are number of issues to consider which are not just matters of personality or style and which have a direct bearing on the students' perception of us.

Teachers should consider the distance to the students when they are working with them. Some students just feel uncomfortable if their teacher stands or sits close to them, for others distance is a sign of coldness. We should be conscious of how close we are to our students, take into consideration their reactions and if necessary modify our behavior.

Some people falsely put more emphasis on the word "control" and shy away from using this connotation in their classroom. The active ingredient in this term, however, is "proximity." Often, all it takes for students to self-correct their behavior, improve their focus, actively engage on a task, or enhance their outcome is their teacher to be physically close to them.

One of the main reasons why proximity control works is because students become hyper-aware of the teacher's presence and the implicit standard that presence demands of them. When the teacher is at the front of the classroom talking to all students, then no particular individual or group feels "singled out." If instead the teacher stands close to a few students, those students feel that slightly more specific attention is directed towards them, and adjust their behaviors in a way that better fits the teacher's expectations.

Deciding how close to the students you should be when you work with them is a matter of appropriacy like the way in which teachers sit or stand in classrooms. Lot of teachers create friendly atmosphere by crouching down with the students working in pairs or in groups. In this way they are in the same level as their seated students, but some students do not like this informality . some teachers even prefer to sit on the floor and work sitting among the students.

All the positions teachers take indicates on teachers' personality. But it is very important to be aware of the effect of such physical behavior that might be considered appropriate for the students we are teaching. and the relationship we want to create with them.

Some teachers tend to stay at one place most of their class time, others walk from one place to another , again it is a matter of personal preference, but one should we remember that motionless teachers are very boring for the students.

Most successful teachers move around the classroom to some extent, but still how much we move around the classroom will depend on our personal style. As a teacher I can recommend to monitor the class while doing pair work or group work on a wheely chair.

Some tips to consider:

**Stay on Your Feet:** During periods of instruction when it is necessary to ensure students remain focused on particular elements, keep yourself mobile. This enables you to identify a student or group that needs mild redirection and quickly relocate yourself to their vicinity. This also enables you to quickly get to another area of the classroom when a different individual may require redirection.

**Stand Close, But Don't Hover:** When using proximity control, stand close enough to students so they are aware of your presence. Make your presence know, but don't be so intrusive or prolonged that you make students uncomfortable. This is not about "getting in their face" so much as about giving a physical reminder of what on-task behavior ought to be. Also, you don't have to single out individuals by solely targeting them. Let yourself be present near certain individuals, but wander throughout the room so that they don't begin to think of the teacher as intrusive or unwelcome.

**Set the Expectation Early:** Proximity control works because the teacher's physical presence is a reminder of on-task behavior or the expected standard of conduct. If there has not been an established expectation, then the teacher's presence would have little effect. Expectations for students should be set early on in the school year and verbally reinforced during instruction – this way when the teacher shows up next to a student's desk, that student already knows how they ought to behave and what the teacher's redirection means for them.

**Make Yourself Available:** Proximity control isn't just about turning a negative behavior into a positive one. It's about turning good behaviors into great ones, too. Students are more likely to ask question or even just focus harder when their teacher is nearby. So use proximity control to your advantage by making yourself available to students who might not go that extra step were the teacher further away.

**Avoid Using Words:** Words are great, but if your class is already talking about something else, then stopping the conversation to address one specific student's behavior may be more counteractive than beneficial. Let your presence do the talking, and add words only if it becomes entirely necessary to do so.

In order to manage a class successfully the teacher has to be aware of what students are doing, how they are feeling. This will be difficult if we keep too much distance or if we are perceived by the students to be cold, then we will find it difficult to establish the rapport .

Awareness for teachers mean assessing what students have said and responding appropriately. We need to be conscious of what is going in our students' head. The nature of contact with teacher and students vary from teacher to teacher and from class to class.

The teachers' physical approach and personality in the class is one aspect of class management to consider.

Teacher's voice is one of the most important instrument. How we speak and our voice have ea great impact on the students.

Teachers need to be audible. It means we should be sure that our voice is audible for the students sitting at the back. Teachers do not have to shout to be audible. Good voice projection is more important than volume.

Teachers' voice is a powerful tool, and I think many don't quite realize just how powerful their voice can be in managing a classroom. In everything you do, you are talking to your students and if you pay attention, you'll notice that in different situations you talk differently. Either you raise your voice or lower it, you can have a cute voice, an angry voice and maybe a

pleasant and an annoying voice. All these voices can be used to help you manage the classroom, run activities and communicate with your students.

### **Make sure everyone can hear you**

This is maybe a little bit of a no-brainer, but even so. If you are a new teacher, it can be easy to speak a little low and maybe too fast. Making sure they can hear you also means speaking clearly and slow enough for the students to understand. But you also have to face your students when talking to them. You generally cannot write on the board and talk to your students at the same time. If you are talking to the board, you are not talking to the students, and if the classroom is big, they really cannot hear you clearly. Get in the middle of the room, raise your voice a little so that everyone is listening and paying attention to you.

### **Lower your voice when talking to individuals**

As much as you need to raise your voice when you talk to the class as a whole, as much you need to lower your voice when you are talking to individual students or groups. Try not to disturb the other students unless it is necessary, but lowering your voice also makes a better “connection” between you and the student you are talking to. Squat down or sit on a chair next to them and come closer down to their level. They spend the whole day looking up at you, bring your face down to their height as well and they will listen more carefully to you.

### **Avoid Shouting**

Unless you are giving a very short command or desperately trying to get the students attention, shouting is generally a very bad idea. Not only will you lose your breath and your voice, but your students are likely to shout back and you will draw attention from parents, other teachers, their students and perhaps even your supervisors. There are certain situations where we just do shout, and we cannot quite control those, but shouting at your students does little else than either make them more noisy or just simply scared. And neither of those two outcomes are particularly useful. There are many ways you can get the attention of your students, and you can teach them certain signals or clues when you first have their classes. For me, personally, a loud clap usually gets their attention and if they are really noisy, I simply fold my arms and stand in the middle of the room until they see me. One student will start telling the others to calm down and then you can continue. I only ever raise my voice for a very short time, and then when they are all watching and listening I speak in a normal tone. Even if I am angry at a student, I never shout at them. They won’t understand your words and the other students will get uncomfortable.

## **REFERENCES**

1. Jeremy Harmer “English Language Teaching” fourth edition
2. Jim Scrivener “ Learning Teaching” second edition
3. Jeremy Harmer “ How to teach English”
4. Rogers and Freiberg “ Freedom to learn”
5. [http www.onestopenglish.com](http://www.onestopenglish.com)

Мікадзе Л.

### НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС І РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В КЛАСІ EFL

*Учителі виконують важливу роль у житті учня. Вчителі виконують багато функцій у класі. Вони також задають у класі тон, формують у ньому затишну теплу обстановку, виконують функцію наставників і виховують учнів, стають для них своєрідним зразком для наслідування. Загальновізнано, що вчитель є найважливішою людиною у системі освіти. Вчитель виконує певні ролі у класі, деякі ролі виконуються педагогом, так би мовити, незаплановано, завдяки внутрішнім імпульсам, а деякі є результатом детально спланованої і обайливо реалізованої стратегії дій, своєрідного педагогічного плану.*

**Ключові слова:** викладач, клас, фізичні характеристики.

Микадзе Л.

### УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС И РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В КЛАССЕ EFL

*Учителя играют важную роль в жизни учеников. Учителя выполняют множество других функций в классе. Учителя задают в классе тон, формируют в нем теплую обстановку, исполняют функции наставников и воспитывают учеников, становятся для них образцами для подражания. Общеизвестно, что учитель является ключевым человеком в системе образования. Учитель имеет достаточно престижный статус, занимает ключевое место в системе образования. Учитель исполняет определенные роли в классе, некоторые роли исполняются педагогом, скажем так, по наитию, другие же являются сознательно продуманной и реализованной стратегией действий, своеобразным педагогическим планом.*

**Ключевые слова:** преподаватель, класс, физические характеристики.

УДК 811.04

Ахведиани М.Л.

Государственный университет им. Акакия Церетели, Кутаиси, Грузия

### ОРГАНИЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ ВОЕННЫХ

*В системе педагогических наук особое место занимает военная педагогика, которая изучает педагогические закономерности целенаправленного воздействия на военнослужащих и воинские коллективы в целях формирования среди них высоких моральных боевых качеств и сознательной военной дисциплины, их умственного и физического развития, овладения знаний, необходимых для профессиональной деятельности.*

*В педагогике и психологии существуют различные точки зрения о самовоспитании. Расхождения между этими взглядами зависят от того, на какую философскую концепцию восприятия действительности опирается тот или иной автор.*

© Ахведиани М.Л., 2018

*В широком смысле самовоспитание, так же как и воспитание, выполняет общественную функцию в развитии личности. Самовоспитание – это целенаправленная деятельность личности в целях формирования в самом себе какого-либо качества или комплекса качеств.*

**Ключевые слова:** военная педагогика, педагогические науки, профессиональная деятельность.

В военной педагогике в связи с данным вопросом, на наш взгляд, следует говорить о самовоспитании как социальном явлении. Следует отметить, что цель воспитательного воздействия на человека в целом состоит в том, чтобы привести его к самовоспитанию.

Когда начинается самовоспитание (если оно вообще начинается!)? Самовоспитание начинается тогда, когда самосознание человека, его жизненный опыт и воля настолько развиты, что позволяют ему ставить перед собой целью стремление к самосовершенствованию и достигать поставленной цели.

Практика показывает, что самовоспитание у людей начинается с 17-18 лет (возраст призывников!), когда формируются профессиональная ориентация и жизненные идеалы.

В период призыва на военную службу юноши достигают такого уровня развития, который позволяет формировать осознанное отношение к совершенствованию собственных качеств.

Условия жизни, воспитание и активная деятельность создают внутренние предпосылки для возникновения стремления к самовоспитанию. Именно поэтому самовоспитание – важнейший фактор развития личности.

В процессе самовоспитания осуществляется гармоничное соединение личных интересов человека с общественными, формирование таких качеств, которые необходимы для выполнения гражданских и военных обязательств.

Армейская служба играет огромную роль в формировании мировоззрения, политических настроений и морального облика человека. Многие молодые люди лишь в период военной службы начинают понимать, что такое дисциплина, аккуратность, цена времени и т.п. Военнослужащие рассматривают службу в качестве школы воспитания воли.

В самовоспитании огромное значение имеет совершенствование физических качеств. Сами военнослужащие отмечают, что во время армейской службы они укрепили организм, стали более выносливыми и ловкими. Действительно, многие военнослужащие, в том числе курсанты, именно в период службы начинают заниматься систематическими упражнениями, именно здесь они приобщаются к спорту и нередко достигают существенных успехов.

Роль самовоспитания офицеров и старшин заключается в том, что в многообразной работе с подчинёнными их успех во многом зависит от уровня подготовки, профессионального мастерства, личного примера. Офицеру необходимы глубокие знания и твёрдая вера в идеалы, которым он обязан служить. Каждый свой шаг он должен соизмерять с тем, какое влияние это окажет на его подчинённых, с тем, насколько соответствует его поступок с данной им присягой и уставом.

Важнейшей предпосылкой самовоспитания является существование чётко определённой цели. В то же время цель должна быть благородной и возвышенной. Такая цель,

которая фактически представляет собой реализацию идеала, стимулирует стремление к самовоспитанию.

Необходимым условием самовоспитания является наличие собственного идеала, образа идеала, к которому должен стремиться человек на протяжении всей жизни. Идеал может быть как из окружающей (командир, соратник), так и незнакомый человек, как реальная личность, так и вымышленный, литературный персонаж.

Идеалом военнослужащего наиболее часто, естественно, выступает военное лицо, хотя не исключается возможность того, что в качестве идеала может служить человек иной профессии.

Успех на пути к самовоспитанию во многом зависит от того, каким образом движется человек к достижению своей цели, какие средства и методы он использует в процессе работы над собой.

В современных условиях ещё более возрастает роль самообразования – самовоспитания. Это обусловлено всё возрастающим темпом развития науки, увеличивающимся потоком поступающей информации. В результате ускоренных темпов развития науки уровень прочности знаний снизился: знания, полученные в школе или военном училище, в скором будущем требуют восполнения и коррекции.

Исходя из указанных обстоятельств, в настоящее время резко меняется соотношение между знаниями, полученными в учебном заведении, и знаниями, полученными в результате самообразования. Для того, чтобы оставаться на уровне современных знаний, необходимо постоянно стремиться к их восполнению и обновлению посредством самообразования.

К способам самовоспитания относятся: самопринуждение, самоприказ, самоубеждение, самовнушение, самокритика, самонаказание, самоуспокоение. Очевидно, что способы самовоспитания получены в результате трансформации способов воспитания. Любой способ воспитания становится способом самовоспитания, если человек применяет его по отношению к самому себе.

Главным условием осуществления программы самовоспитания является то, чтобы человек все свои действия подчинил мотиву самовоспитания. Это возможно лишь с помощью самоконтроля. С этой точки зрения, самоконтроль является условием, способствующим стабилизации процесса самовоспитания. Наиболее благоприятные условия для осуществления процесса самоконтроля достигаются в том случае, когда человек осознаёт, что он является объектом собственного контроля. Это заставит воспитуемого осуществлять самоответственность. Самоответственность помогает человеку сохранять системность и последовательность в процессе воспитания самого себя.

Самоконтроль является одним из звеньев самовоспитания, эффективность которого зависит от того, насколько он тесно связан с другими способами самовоспитания.

В деле воспитания огромное значение имеет разъяснительная деятельность командиров. Командиры должны разъяснить военнослужащим роль, значение, способы и методы самовоспитания. В то же время они должны создавать им все условия для того, чтобы они могли совершенствовать те или иные качества или комплекс качеств.

В этих целях в подразделениях проводятся лекции, выступления с докладами, диспуты, конференции, которые направлены на формирование среди военнослужащих

осознанной и прочной установки на самовоспитание. В этих же целях часто используется военно-мемуарная и художественная литература.

Командиры помогают своим подчинённым в составлении индивидуальных планов самовоспитания. Необходимо научить подчинённых, особенно военнослужащих в ранге солдата и сержанта, направлять собственные усилия для достижения поставленных задач. Хорошо продуманный и разработанный индивидуальный план работы по самовоспитанию помогает военнослужащему в осуществлении целенаправленной работы над усовершенствованием собственных положительных качеств и устранением недостатков.

Важнейшей задачей воспитателя, командира является постоянный контроль над выполнением подчинённым индивидуального плана по самовоспитанию. При этом необходимо помнить, что если военнослужащий не выполняет свой индивидуальный план по самовоспитанию, то такой план перестаёт играть роль организующего начала; в таком случае действия и поступки военнослужащего дезорганизируются. Это, в свою очередь, обуславливает развитие и закрепление отрицательных качеств характера и ослабление силы воли.

В выполнении ежедневных или еженедельных мероприятий по самовоспитанию будут способствовать разнообразные правила, разрабатываемые самими военнослужащими. Эти правила определяют действия и поступки военных. В этом смысле интересны правила, разработанные выдающимися деятелями в целях самовоспитания. Одним из таких примеров могут послужить моральные правила, которые определил и которых придерживался К. Ушинский: покой абсолютный, по крайней мере, внешний; правдивость в словах и поступках; обдумывание действий; решительность; не говорить о себе без нужды ни слова; не проводить время неосознанно: делать то, что хочешь, а не то, что случится; тратить только на необходимое и приятное, а не по страсти; каждый вечер добросовестно отчитываться своим поступкам; ни разу не хвастаться ни тем, что есть, ни тем, что будет. Такими же правилами может пользоваться каждый военнослужащий.

Командир должен периодически проводить в подразделениях беседы с военнослужащими по вопросам самовоспитания. Это даёт им возможность обмениваться собственным опытом, выявлять недостатки.

Более того, необходимо осуществлять пропаганду опыта самовоспитания передовых военнослужащих, поскольку не только отрицательный пример заразителен. С помощью правильно проводимой пропаганды положительный пример также может стать «заразительным» и сыграть роль мотивирующего начала.

Таким образом, правильная организация самовоспитания военнослужащих и постоянная целенаправленная воспитательная работа по его осуществлению является важнейшим условием успеха.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Военная психология и педагогика / Под ред. П.А. Корчемного, Л.Г. Лаптева, В.Г. Михайлевского. М., 1998.
2. Калужный А.С. Профессиональное самовоспитание военнослужащих: Учеб. пос. – Н. Новгород: НГТУ, 2004.
3. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1988. Т. 1.
4. Цуцкиридзе З. Курс лекций по военной педагогике. – Тбилиси, 2002.



**Ахвледіані М.Л.**

Державний університет ім. Акакія Церетелі, Кутаїсі, Грузія

### **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОВИХОВАННЯ ВІЙСЬКОВИХ**

*У системі педагогічних наук особливе місце посідає військова педагогіка, яка вивчає педагогічні закономірності цілеспрямованого впливу на військовослужбовців і військові колективи з метою формування серед них високих моральних бойових якостей і свідомої військової дисципліни, їх розумового і фізичного розвитку, оволодіння знань, необхідних для професійної діяльності.*

*У педагогіці і психології існують різні точки зору на самовиховання. Розходження між цими поглядами залежать від того, на яку філософську концепцію сприйняття дійсності спирається той чи інший автор.*

*У широкому сенсі самовиховання, так само як і виховання, виконує суспільну функцію у розвитку особистості. Самовиховання – це цілеспрямована діяльність особистості з метою формування у самому собі якої-небудь якості чи комплексу якостей.*

**Ключові слова:** *військова педагогіка, педагогічні науки, професійна діяльність.*

**Akhvlediani M.**

### **ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION OF THE MILITARY**

*The military pedagogy occupies a special place in the system of pedagogical sciences, which studies pedagogical patterns of purposeful influence on servicemen and military collectives in order to form among them high moral combat qualities and conscious military discipline, their mental and physical development, mastering the knowledge necessary for professional activity.*

*In pedagogy and psychology, there are different points of view about self-education. The discrepancies between these views depend on the philosophical conception of the perception of reality that is based on one or another author.*

*In a broad sense, self-education, as well as education, performs a public function in the development of the individual. Self-education is a purposeful activity of the personality in order to form in itself some quality or complex of qualities.*

**Key words:** *military pedagogy, pedagogical sciences, professional activity.*

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ**

*Одним из важнейших вызовов учебного процесса у учащихся является желание и необходимость повышения уровня их образования. С целью повышения в них мотивации учёбы следует прибегнуть к различным формам подхода к обучению.*

*В Грузии государственным учебным планом предусмотрен итоговый результат для каждого класса или ступени, то есть перечень тех достижений (умение, навыки и знание), которыми должен владеть учащийся по каждому предмету или предметной группе по окончании класса или ступени. Национальный учебный план предусматривает также модифицированные учебные планы для учащихся, нуждающихся в специальной образовательной потребности.*

*Дифференцирование – один из подходов, ориентированный на различия между учащимися, оно требует особого знания особенностей учащихся, что, со своей стороны, даёт возможность внедрения такой системы процесса обучения и оценки, которая соответствует особым потребностям. Предметом дифференциации являются содержание, процесс, продукт.*

**Ключевые слова:** *желание учиться, мотивация учёбы, умение, навыки и знание.*

Одним из важнейших вызовов учебного процесса у учащихся, является повышение желания учёбы. С целью повышения в них мотивации учёбы, следует прибегнуть к различным формам подхода к обучению.

В Грузии государственным учебным планом предусмотрен итоговый результат для каждого класса или ступени, то есть перечень тех достижений (умение, навыки и знание), которыми должен владеть учащийся по каждому предмету или предметной группе по окончании класса или ступени. Национальный учебный план предусматривает также модифицированные учебные планы для учащихся, нуждающихся в специальной образовательной надобности.

Дифференцирование – это один из подходов, который ориентирован на рассмотрение различий между учащимися, оно требует сугубо хорошего знания своеобразий учащихся, что со своей стороны даёт возможность внедрения такой системы процесса обучения и оценки, который соответствует особенным потребностям. Предметом дифференциации являются содержание, процесс, продукт.

Содержание – это то, какими знаниями владеют учащиеся и откуда начинают они учёбу (т.н. тема, точка исхождения).

Процесс – какими путями помогаем учащимся в учёбе (т.н. группой или индивидуально проведённым учебным исследованием, участие в группах сородничеством).

Продукт – это путь, посредством которого учащиеся осуществляют демонстрирование изученного – с учётом оценки (напр. создание продукта свободным выбором, устной или письменной презентацией), при проведении дифференциации урока, обязательно нужно учесть критический подход к трём важным вопросам:

1. Каждому ученику нужен понятный, соответствующий и вызывающий доверие урок. Ни в коем случае нельзя допустить, чтобы одна группа учащихся зубрила материал с учителя, в то время как другие включены в разнообразные и интересные процессы на занятии.

2. Учебный план составлен хорошо, в случае если настраивает учащихся преодолеть порог своих возможностей; осилить тот предел, ниже которого чувствует себя комфортно. Обучение наиболее плодотворным является тогда, когда учащимся приходится осилить истинные вызовы и это они осуществляют успешно. Дифференцированное обучение является самым эффективным в том случае, когда оно предлагает учащимся широкий спектр уникальных вызовов и осиливают такие вызовы, которые казались им непреодолимыми.

В учениках возрастает самооценка и растёт уверенность. Уроки должны быть запланированы так, чтоб каждому без исключения понадобилось применение усердия за пределы «комфортной зоны» знания, анализа, мышления, основных творческих и презентационных навыков.

3. Учащимся должна быть предоставлена возможность «разминки», чтобы подготовиться к содержащим вызовы заданиям. Для учащихся «хорошим» является такое задание, решение которого для них является не так уж лёгким и посредством которого для достижения успеха от преподавателя получают необходимую помощь. Мы, учителя, очень стараемся, когда предлагаем такие задачи, решение которых для большинства детей не представляет особой трудности. Это для многих учащихся вызывает т.н. «усреднение», или эффект «низкого ожидания» тогда, когда для других задание остаётся за пределы возможностей. Для конкретного учащегося задание является содержащим вызов тогда, когда для его осваивания ему приходится умственно «встать на цыпочки» и максимально напрячь собственные силы.

Иностранный язык, как неотъемлемая часть национального учебного плана, служит осуществлению главной государственной цели образования. На начальной ступени воспитательной целью обучения иностранного языка является подготовка подростка для успешной учёбы на последующей базовой ступени.

На начальной ступени главной задачей обучения является стимулирование интересов учащегося, усиление мотивации: подростки должны полюбить процесс учёбы, сам иностранный язык и культуру. В процессе учёбы чувство поражения должно быть исключено. Для этого методика обучения должна предусмотреть особенности психического развития учащихся и использовать соответствующие способы обучения.

Согласно национального государственного плана, в Грузии обучение английскому языку обязательным является с первого класса. Исключения допустимы если есть согласование с министерством. В случае допущения исключения, школа имеет право с первого класса учить другой иностранный язык, хотя в таком случае школа обязана учащемуся в качестве второго иностранного языка предложить английский язык.

В таком случае, если в классе число учеников больше 18, допустимо деление класса и образовавшиеся группы комплектовать с учётом владения языком. Обязательно

разъяснить ученикам, что деление по уровням не означает создание сильных или слабых групп; на одинаковом уровне владения языком присутствуют как ученики низкой, так и высокой, а также ученики нуждающиеся в специальной подготовке. Её целью является подбор учебного курса, соответствующего языковой необходимости, что обеспечит их успех.

Прослушивание на начальном этапе от учащихся типичного развития не требует исчерпывающего понимания текста (достаточно понимание коммуникационных ситуаций, общей информации и отдельных выражений), ни деструктуризации выражений, ни анализа, с лингвистической точки зрения.

Для учащихся специальной образовательной необходимости составляется индивидуальный план, в котором из национального государственного плана переносятся долгосрочные цели, а краткосрочные подобраны согласно необходимости учащегося.

Для учащихся специального образовательного направления подбираются упрощённые, адаптированные тексты, дополненные визуальными наглядностями, предлагаются конкретные инструкции, повторение, для осуществления конкретной активности. Также возможно, параллельно с чтением текста, показать соответствующую анимацию или отрывок из фильма, с целью лучшего понимания – анализа содержания.

Учащихся специальной образовательной системы можно включить в активности парного и группового чтения, а также путём использования метода демонстрации они же на магнитной доске или карточками алфавита большого размера построят слова, отражающие суть главных героев или явлений, озвучат слова, подберут соответствующие рисунки, иллюстрации, за что нужно получить от учителя неотложную конструктивную связь, поощрение, чем он выделится своим успехом перед сверстниками.

Письмо поможет, как улучшению навыка чтения, так и запоминанию языкового материала. Постепенно учащиеся переходят на продуцирование. Они учат по образцам составление функциональных коротких текстов, где они приобретают умение-навыки постепенной передачи и оценки рассказов, фактов, явлений. Для развития этого навыка учеников специальной образовательной системы можно включить в составлении словаря, сделать шаблоны из этих слов, идентификационные карточки слов, вылепить слова, путём аппликаций из вырезанных букв и слогов составить ключевые слова и т.д.

По образцу или из книги они могут на карточках среднего размера написать слова и поместить в шкапулку словаря. После того как достанут из неё конкретное слово, соотносят ему рисунок и находят (подчёркивают) в тексте то предложение, где было применено это слово. Также возможно написать найденное предложение на доске или в тетради и составить из него другое предложение и написать его. Если ученику трудно придумать сходные простые предложения из соответствующего слова, в таком случае учитель помогает ему и даёт вырезанные большого размера буквы, из которых ученик по образцу должен сложить данное конкретное слово, после переписать это слово в тетрадь, написать на доске и найти в тексте, в предложении, подобрать слово противоположного значения или путём использования этого слова составить новую простую фразу, которую напишет на доске или построит на магнитной доске.

Академические навыки развиваются, когда ученик и особенно нуждающийся в специальном образовании учится работая, занимаясь, в процессе учёбы включён весь его сенсомоторный канал. Адаптированное на необходимостях ученика, дифференцированное обучение является очень важным для повышения самооценки и достижения успеха.

Учащийся становится более мотивированным и им доступно равноправное активное включение в учебный процесс. Ежедневное участие в учебном процессе и соответствующая объективная оценка содействуют повышению качества независимости (самостоятельности) учащихся и развития в них толерантности .

Нужно отметить, что методология обучения иностранному языку наиболее значительна и в процессе обучения национального языка. Напр.: преподаватели начальных классов часто сотрудничают с преподавателями иностранных языков и при проблеме заучивания или имеющимися дислексией с учениками эффективно используют метод объёмного (полного) обучения чтения, слайды, анимации, ролевые игры.

Включение в учебные активности учащихся, в том числе, низкой подготовки нуждающихся в специальной образовательной подготовке ещё раз подтверждает, что могут успешно сотрудничать как с одноклассниками, так и с учащимися вообще.

Ученики сами могут создать учебные ресурсы, в результате которых приобретают как знание, так и опыт. Включение в учебных активностях повышает в них самооценку и мотивацию, имеют желание подготовить ресурсы другого вида и выделиться своими возможностями перед преподавателями и перед классом, что содействует развитию навыка переживания успеха, повышения самостоятельности и принятия решения, что в итоге является залогом формирования личности , владеющего гражданскими достоинствам.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Национальный учебный план. <https://sites.google.com/site/sastsavlogegma/utskhourienebi>
2. Методы дифференцированного обучения. “University and School” (Problems of Teaching and Education) The exchange of Good Practices 17 October, 2015, Materials
3. Дифференцированное обучение. [https://www.resonancedaily.com/index.php?id\\_rub=11&id\\_artc=13265](https://www.resonancedaily.com/index.php?id_rub=11&id_artc=13265)

**Кобуладзе Н.**, асоц. проф.

Державний університет А. Церетелі, департамент педагогіки, Грузія

### ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД НА ПЕРШОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ ІЗ УЧНЯМИ, ЩО МАЮТЬ СПЕЦІАЛЬНІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ

*Одним із найважливіших викликів навчального процесу в учнів є бажання і необхідність підвищення рівня освіти. З метою підвищення в них мотивації навчання треба залучити різні форми підходів до навчання.*

*У Грузії державний навчальний план передбачає кінцевий результат для кожного класу чи ступені, тобто перелік тих досягнень (вміння, навички чи знання), якими повинен володіти учень з кожного предмету чи предметної групи на момент закінчення класу чи ступеню. Національний навчальний план передбачає також модифіковані навчальні плани для учнів, що мають спеціальні потреби.*

*Диференціювання – один з підходів, орієнтований на відмінності між учнями, воно потребує особливого знання особливостей учнів, що, зі свого боку, дає можливість*

впровадження такого процесу навчання і оцінки, яка відповідає особливим потребам. Предметом диференціації є зміст, процес, продукт.

**Ключові слова:** бажання вчитися, мотивація навчання, вміння, навички і знання.

**Kobuladze N.**

### **A DIFFERENTIATED APPROACH AT THE FIRST STAGE OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE WITH STUDENTS REQUIRING SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

*One of the most important challenges of the educational process for students is to increase the desire for learning. In order to increase the motivation of studies in them, one should resort to various forms of approach to learning.*

*In Georgia, the state curriculum provides a final result for each class or grade, that is, a list of those achievements (ability, skills and knowledge) that the student must have in each subject or subject group after graduation or grade. The national curriculum also includes modified curricula for students who have special educational needs.*

*Differentiation is one of the approaches that is aimed at providing for differences between students, it requires a very good knowledge of student identities, which for its part makes it possible to introduce such a system of learning and evaluation process that meets special needs. The subject of differentiation is content, process, product.*

**Key words:** *desire for study, motivation for study, ability, skills and knowledge.*

**Mikadze M.**, professor

Akaki Tsereteli state university, Kutaisi, Georgia

### **THE MAIN DIRECTIONS FOR RAISING OF COMMUNICATIVE COMPETENCES**

*This paper aims at a comprehensive review of the growing body of research in L2 pragmatic acquisition, including both theoretical discussions and empirical studies to date. To this end, the paper deals with a number of issues which are grouped into four broad categories: the essential constituents of pragmatic competence, models of pragmatic development, major processes of pragmatic competence, and various factors affecting pragmatic development. Throughout the paper, it is shown that cultural knowledge has central importance in pragmatic competence and that such knowledge can be acquired through language-mediated social interactions. The paper concludes with the suggestion that L2 pragmatic competence be discussed in terms of intercultural competence involving the learner's continuous, identity and attitude formation, rather than the acquisition of prescribed behavioral rules of speaking.*

**Key words:** *communicative competences, pragmatic development, holistic approach.*

© Mikadze M., 2018

This paper aims at a comprehensive review of the growing body of research in L2 pragmatic acquisition, including both theoretical discussions and empirical studies to date. To this end, the paper deals with a number of issues which are grouped into four broad categories: the essential constituents of pragmatic competence, models of pragmatic development, major processes of pragmatic competence, and various factors affecting pragmatic development. Throughout the paper, it is shown that cultural knowledge has central importance in pragmatic competence and that such knowledge can be acquired through language-mediated social interactions. Furthermore, a learner's unconditional adoption of a new set of cultural beliefs and values is unrealistic due to the unresolved conflict between L2 norms of speaking and the learner's needs and beliefs about the ways of being in the world. Given these perspectives, this paper points to the need for a holistic approach to L2 pragmatic development, taking into account both the intra learner, psychological and the inter-learner, socio-cultural aspects of learning. The paper concludes with the suggestion that L2 pragmatic competence be discussed in terms of intercultural competence involving the learner's continuous, identity and attitude formation, rather than the acquisition of prescribed behavioral rules of speaking.

We have long been interested in looking at the sources of misunderstandings which can arise between people of different cultural background. What is it, that makes some people, even fluent speakers of English, come across serious, blunt, overbearing misunderstanding? How can we better assist second and foreign language students to not only develop linguistic but also inter-cultural competencies? What knowledge, attitudes and skills should a "globally competent" person possess? We are increasingly convinced that the answer lies in the study of cross-cultural pragmatics.

Normally, *competence* is considered an ability or a set of skilled behaviors. However, any given behavior or ability may be judged competent in one context, and incompetent in another. Consequently, competence cannot inhere in the behavior or ability itself. It must instead be viewed as a social evaluation of behavior. As *communicator confidence increases, communicator motivation increases*. Confidence results from several individual experiences. For example, a person who is nervous meeting strangers is likely to be less confident when encountering a new person from a different culture. Further, the more unfamiliar a person is with a given type of situation, the less confident that person is regarding what to do and how to do it. Finally, some situations carry more significant implications and are more difficult to manage than others. For example, getting directions to a major urban landmark is likely to permit greater confidence than negotiating a multimillion dollar contract for your company. Thus, social anxiety, familiarity with the situation, and the importance or consequences of the encounter all influence an interactant's confidence in a social context.

At the beginning of our research we referred to a number of cross-cultural comparative studies which examine specific aspects of pragmatics across various language and ethnic groups, for example: issues of face in a problematic Chinese business visit to Britain; Japanese and English responses to unfounded accusations; argumentation and resulting problems in the negotiation of rapport in a German-Chinese conversation, etc. While these studies are very interesting, they were initially too specific to assist us in gaining an overview of the issues involved in cross-cultural pragmatics. We therefore decided to start with a search for *pragmatic universals*, and to move from there towards *culture-specific pragmatics*.

As claimed by some scholars, with English spreading across speech communities, the native speaker model of English cannot and should not be the only valid and acceptable model for English language acquisition. While research in cross-cultural pragmatics and intercultural pragmatics involving English language speakers has been abundant, there have been very few studies that look at the pragmatic behavior of L2 speakers of English in communication with each other, even though the findings of these studies provide a very different perspective on the nature of pragmatic competence that demands further exploration. The paper aims to enrich our understanding of factors that affect the development of L2 English speakers' pragmatic competence and the factors that affect their pragmatic choices in intercultural encounters. Pragmatic competence in English has been treated as a highly dynamic, flexible ability to negotiate meaning and norms of interaction within a given context.

As various models of communicative competence make apparent, communicating effectively and efficiently in any given language requires more than just linguistic knowledge. The ability to use this linguistic knowledge appropriately in the given sociocultural context is also essential. Hence, pragmatics is an indispensable aspect of language ability in order for second language (L2) learners to understand and be understood in their interactions with native speakers. Despite this logical connection, pragmatics has long been a neglected area in second language acquisition (SLA) research. This is ironic when one considers that pragmatics is firmly established as a critical research area in first language (L1) development.

Countless examples can be found to illustrate the gap between knowing what a sentence means and knowing what a particular speaker means by an utterance of that sentence on a given occasion. One of the goals of linguistics is to explain how meanings are assigned to words in context. The main goal of pragmatics is to explain how speakers use language (as well as nonverbal modes of expression) to convey information which goes beyond the meanings of the words used. In order to live up to this task, pragmatic theory needs to address three questions:

1. What did the speaker intend to say (i.e. to communicate directly)?
2. What did the speaker intend to *imply* (i.e. to communicate indirectly)?
3. What was the intended *context*?

In deciding on the intended interpretation of the utterance, the addressee has to make some assumptions about these three questions. For example, the initial misunderstanding occurs because one of the students did not realize what the tutor intended to say by the utterance: "Yeah, approximately". She thought that he was using the adverb as a way of limiting or hedging on the extent of his knowledge of bowling. But the tutor actually meant to say something like: "I know how to keep score in bowling". By using the adverb 'approximately', he intended to indicate that he was observing a social convention about the need to show modesty, implying that he did not want to impose his authority on the student. The student was unaware of this. Given her cultural background, the context in which the tutor intended her to interpret his utterance was not available to her: the English adverb 'approximately' is not conventionally used to indicate modesty. So, the student's failure to work out what the tutor intended to say and what he intended to imply stemmed from the teacher's inability to anticipate in which context the student was likely to interpret the teacher's utterance. What let the tutor down was not his knowledge of the English language, but his knowledge about how this language is used. This pragmatic knowledge is organized in a particular way and it is applied in communication in accordance with some basic communicative principles and strategies.



Obviously, language users must share certain rules and conventions which enable them to understand one another in the many instances where the meaning and the intent, i.e. the *illocutionary force* (Yule, 1996, p. 48), of utterances are not explicitly stated.

**Example 1:** On being disturbed by the next-door neighbour's loud music early on Sunday morning:

- A. Great way to wake up!
- B. (peevishly) Sure is.

Looking back at this example above, a pragmatically competent listener is most likely to interpret the speaker's utterance of "Great way to wake up!" as a sarcastic remark and to understand that the speaker is expressing annoyance at being woken up by the neighbour's loud music. However, a second language learner, even if s/he is quite fluent in English, may not necessarily arrive at the same conclusion.

Grice's formulated the conversational maxims of Quantity, Quality, Relation and Manner as follows:

**Quantity:** make your contribution as informative as is required. Do not your contribution more informative than is required. **Manner:** Avoid obscurity of expression. Avoid ambiguity. Be brief. Be orderly. **Relation:** Be relevant. **Quality:** Do not say what you believe to be false. Do not say that for which you lack adequate evidence.

"To think in English" while communicating one should have pragmatic awareness which is defined as the ability to correctly infer the speaker's intended meaning . It helps learners to know which L1 pragmatics norms and strategies match with those of L2 and can hence be transferred. It thus avoid us failure in communication and sometimes conflictual situations. Raising learner's pragmatic awareness should be our main objective in foreign language teaching. It is the teachers' responsibility to make their learners aware that languages differ in the way they use different speech acts, conversation routines and so on. What works in one culture does not necessarily work well in another, though it is true that some pragmatic knowledge is universal and some aspects may be successfully transferred from the learner's native language. Praising a girl for being fat, for instance in Western Africa is considered a compliment; while in European and even some Arab countries it is perceived as an insult.

Each of the components of the communication provides one or more kind of information. Words convey abstract logic, tone of voice conveys attitudes, emotions and emphases, and body language communicates requests versus commands, the stages of greetings and tum-talking,

Even assuming that words and bodily language were perfectly understood, there is more information necessary to successfully communicate across cultures. For example, in some countries it is polite to refuse the first few offers of refreshment: "Many foreign guests have gone hungry because their U.S. host or hostess never presented a third offer." In understanding communication, a listener must pay attention not just to what is said and when, but also to how many times something is said, under what circumstances, and by whom.

Overall, this research has provided us with a useful overview of some important issues in the study of cross-cultural pragmatics. Clearly, more research is needed to allow us to effectively integrate above findings into our own teaching practice. However, it has encouraged us to examine the textbooks and materials we use from a pragmatic perspective, and will assist us in helping learners to become more aware of features in their own native language.

It is our view that educators the world over have the potential and a responsibility to contribute towards inter-cultural understanding and to assist their students in the development of global competencies.

#### REFERENCES

1. Berns, S.(1984). Communicative Language.p.5.
2. Coakley and Wolvin. (1991).Listening in the educational environment. P.21-53
3. Littlewood,W.(2007)Communicative Language Teaching. p. 6-35.
4. Littlewood,W.(1996).Foreign and Second Language Learning. Cambridge University Press.P.53-88.
5. Lynch, T.(2001). Communication in the Language Classroom. Oxford University Press.p.3-15.
6. Richards,J. Renandya,W.(2001) Methodology in Language Teaching.

**Микадзе М.**

Університет ім. Акакія Церетелі, Кутаїсі, Грузія

#### **ОСНОВНИ НАПРЯМКИ ПІДВИЩЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

*Запропонована стаття направлена на всебічний огляд великого обсягу досліджень у галузі прагматичного набуття L2, включаючи теоретичні дискусії і емпіричні дослідження на сьогоднішній день. З цією метою у статті розглядається низка питань, які згруповані за чотирма широкими категоріями: істотні складові прагматичної компетенції, моделі прагматичного розвитку, основні процеси прагматичної компетентності і різноманітні фактори, що впливають на прагматичний розвиток. Протягом всієї статті показано, що культурні знання мають першочергове значення в прагматичній компетентності, і що таке знання може бути набуте за допомогою посередніх соціальних взаємовпливів. У документі робиться висновок про те, що прагматична компетентність L2 повинна обговорюватися з точки зору міжкультурної компетентності, пов'язаної з ідентичністю і орієнтацією учнів, а не з надбанням поведінкових правил мовлення.*

**Ключові слова:** комунікативні компетенції, прагматичний розвиток, цілісний підхід.

**Микадзе М.**

Університет ім. Акакія Церетелі, Кутаиси, Грузия

#### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ КОМУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*Настоящая статья направлена на всесторонний обзор растущего объема исследований в области прагматического приобретения L2, включая теоретические дискуссии и эмпирические исследования на сегодняшний день. С этой целью в статье рассматривается ряд вопросов, которые сгруппированы по четырем широким категориям: существенные составляющие прагматической компетенции, модели прагматического развития, основные процессы прагматической компетентности и различные факторы, влияющие на прагматическое развитие. На протяжении всей статьи показано, что*

культурные знания имеют первостепенное значение в прагматической компетентности, и что такое знание может быть приобретено посредством посредственных социальных взаимодействий. В документе делается вывод о том, что прагматическая компетентность L2 должна обсуждаться с точки зрения межкультурной компетентности, связанной с идентичностью и ориентацией ученика, а не с приобретением предписанных поведенческих правил речи.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции, прагматическое развитие, целостный подход.

УДК 821.04.3

**Орджоникидзе Н.Б.**

Государственный университет Акакия Церетели, Кутаиси, Грузия

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА

*Военная педагогика носит исторический характер. Она появилась в древние времена с возникновением необходимости в подготовке людей к военной деятельности. На протяжении многих веков военная педагогика всячески развивалась. В античную эпоху она приняла системный характер (спартанское воспитание). В средние века военная педагогика наиболее ярко проявилась в теории и практике рыцарского воспитания. Во второй половине 19-го века она сформировалась в качестве самостоятельной науки. В наше время система военного воспитания претерпела серьезные изменения. В частности, основные её ориентации были направлены на гармоничное развитие личности; особое внимание уделяется вопросам интеллектуального развития, выработки умения проявлять инициативу, вооружения личности научно-техническими знаниями.*

*Офицер, учитывая специфику его профессиональной деятельности, является военным педагогом. Он находится в постоянной связи с коллективом военнослужащих, занимается их воспитание и обучением.*

**Ключевые слова:** система военного образования, развитие, способности.

Обязанности офицера как педагога многочисленны и разнообразны. Он воспитывает подчинённых, руководит их учебно-практической деятельностью, осуществляет контроль над этой деятельностью, подготавливает военных и коллективы бойцов к успешному участию в современных боевых операциях, а также к деятельности в мирное время.

Специфику педагогической деятельности офицера, её содержание определяют те педагогические задачи, которые стоят перед военным воспитанием. Педагогическое мастерство офицера представляет собой синтез психолого-педагогического мышления, соответствующих знаний, умений, навыков и эмоционально-волевых выразительных способов. Всё вышесказанное должно сочетаться с высокоразвитыми личностными качествами офицера, что позволит ему успешно решать стоящие перед ним учебно-воспитательные задачи.

© Орджоникидзе Н.Б., 2018

Структура педагогического мастерства офицера сложна; она определяется структурой и содержанием военно-педагогической деятельности. У офицера обязательно должны быть склонность и интерес к педагогической деятельности. Без этого педагогические знания не смогут перерасти в убеждения, и мероприятия воспитательного характера лишатся эффективности. Педагогическим убеждениям всегда уделяли большое внимание классики педагогики. К. Ушинский писал: «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности» [1, с. 169]. Данное поучение имеет непосредственное отношение к личности командира, поскольку твёрдое педагогическое убеждение является основой основ военно-профессиональной направленности офицера, его методической подготовленности.

Также как и в любом другом случае, педагогическое убеждение подразумевает соединение знаний, чувств и воли, которое переходит во внутреннюю позицию личности. Наличие твёрдого педагогического убеждения проявляется в справедливости собственных взглядов, принципов и идеалов. Лишь при таких условиях обеспечивается целостность личности офицера, последовательность его действий, логичность и целенаправленность в решении учебно-воспитательных задач.

Офицер, как педагог, должен обладать широкой эрудицией, которая выражается в оптимальном соотношении его общего и специального образования.

Психолого-педагогические и методические знания выполняют роль своеобразного компаса в деятельности офицера. Они помогают ему в изучении личностей своих подчинённых, в проявлении индивидуальных способностей каждого из них и в выборе способов воспитательного воздействия на них. В личности офицера всё вышесказанное должно сочетаться с высокой интеллигентностью.

Интеллигентность офицера, с одной стороны, основывается на глубокие и разносторонние знания, что позволяет ему глубоко проникать в теоретические и практические вопросы, в жизненные ситуации, не закрываться в рамках одной специальности, разобратся во всём комплексе военой специальности. С другой стороны, интеллигентность является проявлением определённого уровня нравственного развития человека. Офицер с высокой педагогической культурой характеризуется активной жизненной позицией, единством слова и дела. В то же время для такой личности характерно стремление к самовоспитанию. Действительно, трудно представить себе интеллигентную личность, которая не стремится к умственному совершенствованию, прекращает работать над собой. Тем более, если это касается педагога, поскольку педагог является таковым до тех пор, пока продолжает учиться и развиваться.

Следует отметить ещё один признак интеллигентности. В частности, интеллигентность подразумевает постоянную готовность к тому, чтобы в нужный момент направить свои интеллектуальные силы на выявление антиобщественной морали, несправедливости, унижения, угнетения, зла.

На военнотружущих офицер оказывает непосредственное воздействие с помощью разнообразных средств и способов, которые в совокупности образуют педагогическую тактику. К ним относятся навыки организации и проведения учебных занятий, тренировок, различных воспитательных мероприятий. К педагогической технике относятся также навыки организации самовоспитания и самообразования подчинённых, а также способы

использования технических средств обучения, контроля и учёта академической успеваемости личного состава.

Педагогическая техника охватывает многообразные способы педагогического воздействия на воспитанников, с помощью которых офицер может маневрировать в соответствии с различными конкретными ситуациями. Например, офицер должен владеть богатой гаммой интонаций, у него должен быть богатый арсенал жестикюляций и выражений лица для того, чтобы применять их в различных ситуациях.

Для того чтобы свободно владеть педагогической техникой, недостаточно знать различные способы и средства. Главное – научиться правильно применять эти знания. Важнейшей стороной педагогической техники офицера является способность владения речью. Культура и техника речи заслуживают особого внимания, поскольку словесные методы воспитания являются наиболее распространёнными. Содержательная, логически выстроенная и эмоционально насыщенная речь является не просто элементом педагогической культуры, но сильнейшим оружием воздействия на воспитанников.

Офицер, обладающий высокой педагогической культурой, всегда заботится о том, чтобы его речь отличалась глубиной, точностью, ясностью, логичностью, эмоциональностью. Не существует такой истины, которую невозможно было бы объяснить просто, доступно. Главное то, чтобы объясняющий хорошо владел тем материалом, который он объясняет.

Современная молодёжь, в том числе военнослужащие, не приемлют общих фраз, голую дидактику, примитив. Поэтому офицер должен усердно готовиться к каждой беседе с военнослужащими, обдумывать иллюстративный материал для примеров, должен уметь сердечно, искренне разяснять собственную позицию по каждому обсуждаемому вопросу.

Одной из сторон педагогического мастерства является педагогический юмор. Внешение в процесс занятий юмора связано с созданием в аудитории здоровой, эмоциональной учебной атмосферы. Объяснение определённых вопросов с применением элементов юмора производит неизгладимое впечатление на обучаемого, поскольку юмор активизирует познавательные способности и создаёт дополнительные точки опоры для памяти.

Цель педагогического юмора состоит не в том, чтобы просто рассмешить учащихся; это – средство эмоционального воздействия для достижения определённого психолого-педагогического эффекта. Педагогический юмор должен присутствовать в широком плане. Он охватывает: иронию, шутку, комические намёки, острословие, сатиру, сарказм и т.д. Педагогический юмор можно считать одним из методических подходов. Он усиливает выразительную, образную сторону речи, привлекает внимание слушателей.

Офицер, как педагог, должен всегда с точностью учитывать специфику стоящих перед ним воспитательных задач.

Реальный процесс обучения начинается не восприятием передаваемого на занятии материала, а постановкой познавательной задачи, возбуждением интереса. Именно поэтому большое значение имеет проблемная постановка учебной задачи, такая формулировка задачи, решение которой требовало бы осуществления определённой исследовательской работы.

Офицер должен знать элементарное педагогическое правило о том, что чем больше знаний у человека, тем легче для него изучение нового материала. Поэтому он должен

стремиться к тому, чтобы знания стали боевым оружием, неотъемлемой частью военной жизни. Офицер должен постоянно внушать своим воспитанникам, военнослужащим сознание того, что знания – основа получения новой информации и что они могут принести пользу только в том случае, когда у человека имеются способности использования их на практике.

Офицер должен стараться максимально детально продумать весь ход занятия, заранее представить себе воздействие каждой учебной ситуации.

Обратимся, например, к беседам о дисциплине. Нередки случаи, когда выступления офицеров похожи друг на друга как две капли воды: повторяют одно и то же – и мысли, и слова. В каждой конкретной ситуации обсуждение каждой конкретной мысли, факта должно осуществляться на основе соответствующего анализа и осмысления.

Во многих случаях лучшим способом беседы на жёсткие, проблемные темы является проведение дискуссии, которую, безусловно, организует командир. Эффективность такой дискуссии во многом зависит от правильно подобранной темы. Коллективное обсуждение вносит ясность при рассмотрении сложного вопроса, оно помогает военнослужащим разобраться в сути проблемы и сформулировать собственное к ней отношение. При планировании и организации дискуссии необходимо заранее выявить, какие именно проблемы волнуют военнослужащих. В процессе обсуждения следует стимулировать рассмотрение вопросов таким образом, чтобы бойцы могли сами сформулировать проблемы и найти логические аргументы, а также пути и способы их решения.

И наконец, во время занятий и различных воспитательных мероприятий офицер должен помнить о необходимости сердечного, искреннего отношения к своим подчинённым. Во взаимоотношениях с военнослужащими наряду со строгостью необходимо проявление уважения и доверия к личности. Командир всегда должен помнить о том, что все: офицеры, солдаты, академики и учащиеся – всем свойственные душевные переживания. Офицер никогда не сможет добиться уважительного к себе отношения и высокого авторитета в глазах подчинённых, если не владеет искусством взаимоотношения с людьми.

### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ**

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы. – М., 1985.
2. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов-н/Д., 2000.
3. Караванов А.А. Устинов И.Ю. Исследование феномена профессионально-педагогической культуры преподавателя военного вуза: история и современность // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4 – С. 62-79.
4. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1988. Т. 1.
5. Цуцкиридзе З. Курс лекций по военной педагогике. – Тбилиси, 2002.

**Орджонікідзе Н.Б.**

Державний університет ім. Акакія Церетелі, Кутаїсі, Грузія

### **ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ОФІЦЕРА**

*Військова педагогіка носить історичний характер. Вона з'явилася у давні часи із виникненням необхідності у підготовці людей до військової діяльності. Протягом багатьох віків військова педагогіка всіляко розвивалася. В античну епоху вона набула системного характеру (спартанське виховання). У середні віки військова педагогіка найяскравіше виявилася у теорії і практиці лицарського виховання. У другій половині 19-го століття вона сформувалася як самостійна наука. У наш час система військового виховання зазнала серйозних змін. Зокрема, окремі її орієнтації були направлені на гармонійний розвиток особистості; особлива увага приділяється питанням інтелектуального розвитку, формування вміння виявляти ініціативу, озброєння особистості науково-технічними знаннями.*

*Офіцер, враховуючи специфіку його професійної діяльності, є військовим педагогом. Він знаходиться у постійному зв'язку з колективом військових, займається їх вихованням і навчанням.*

**Ключові слова:** система військової освіти, розвиток, здібності.

**Orjonikidze N.**

### **PEDAGOGICAL CULTURE OF THE OFFICER**

*Military pedagogy has a historical character. It appeared in ancient times with the emergence of the need to prepare people for military activities. For many centuries military pedagogy has empirically developed. In the ancient era, it took a systematic character (Spartan upbringing). In the Middle Ages, military pedagogy was most clearly manifested in the theory and practice of knightly upbringing. In the second half of the 19th century, it was formed as an independent region. In our time, the system of military education has undergone great changes. In particular, its main orientations were aimed at the harmonious development of the personality; special attention is paid to the issues of intellectual development, the development of the ability to show initiative, arming the person with scientific and technical knowledge.*

*The officer, considering the specifics of his professional activity, is a military teacher. He is in constant communication with the military personnel, their education and training.*

**Key words:** the system of military education, the development of the ability.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

*С тех пор, как появилась и функционирует школа, её основным назначением, вместе с обучением и образованием, является воспитание учащихся. Образовательные и воспитательные задачи школы всегда были тесно взаимосвязаны; невозможно было отделить их друг от друга.*

*В школе воспитание детей в основном осуществлялось на уроках, поскольку уроки решали не только учебные, но и воспитательные задачи. Содержание обучения (учебные планы и программы) составлялись, определялись таким образом, чтобы осуществлялась не только передача знаний учащимся, но и формирование у них нравственных умений и навыков.*

*Прогрессивные мыслители и воспитатели XIX века, – Оуэн, И. Песталоци, К. Ушинский, И. Чавчавадзе, И. Гогебашвили – имели большое значение для понимания воспитательной функции в обучении. По словам Ушинского, учение становится плодотворным, если оно затрагивает не только ум, но и дух и смысл.*

**Ключевые слова:** преподавание и образование, образование студентов.

С тех пор, как появилась и функционирует школа, её основным назначением, вместе с обучением и образованием, является воспитание учащихся. Образовательные и воспитательные задачи школы всегда были тесно взаимосвязаны; невозможно было отделить их друг от друга.

В школе воспитание детей в основном осуществлялось на уроках, поскольку уроки решали не только учебные, но и воспитательные задачи. Содержание обучения (учебные планы и программы) составлялись, определялись таким образом, чтобы осуществлялась не только передача знаний учащимся, но и формирование у них нравственных умений и навыков.

Прогрессивные мыслители и воспитатели XIX века, – Оуэн, И. Песталоци, К. Ушинский, И. Чавчавадзе, И. Гогебашвили – имел большое значение для понимания функциональной функции в обучении. J. По словам Ушинского, учение было бы плодотворным, если бы оно затронуло не только ум, но и дух и смысл.

По словам Психолога d. Узнадзе, в первом и втором классах, в процессе работы над художественными текстами, работа в направлении учебной программы может быть столь же интересна, как и дети, проявляют достаточное любопытство по этому вопросу. Но «простое любопытство» учеников в возрасте семи лет достигает наивысшего уровня развития, получает истинное чувство интереса в течение 8-10 лет». По словам психологов, ученики начальной школы с помощью учителей были готовы извлечь из текстов лучшие моральные качества, чтобы оценить их работу, оценить эстетический уровень, полюбить свою родину.

© Шанидзе М., 2018



В начальной школе, в преподавании родного языка, академическом «образовании как основе образования» и «жизненном источнике образования», Валериан Рамишвили назвал мать. «Материнство является основой основ образования молодежи, источника духовного, морального, трудового, гуманного, эстетического, патриотического и международного образования ребенка», – писал он.

Якоб Гогебашвили, основатель грузинской научной педагогики и методологии, точно определил цель школы. Он знал, что с первых дней учебы он служил двум универсальным целям: он был вооружен знаниями младенцев и взрослых и их воспитания со здоровыми человеческими качествами. Джейкоб хорошо знал, что с учителем большая ответственность должна заключаться в школьных учебниках. Поэтому в предисловии к первому изданию родного языка: «Что касается книги первого чтения, мы пытались сделать из них наилучшие возможности для детей, чтобы они были в их полной мере заинтересованы, а с другой стороны, Плохой материал для открытия и развития ребенка. Одним словом, мы стараемся ладить с приятной выгодой».

Академик Натела Васадзе считала «воспитание свободного гражданина демократического общества», направленного на современную стадию, которая была бы «физически и морально здоровой, рабочей и рабочей, оснащенной чувством ответственности, патриотом, счастливой личной жизнью; Он должен обладать эстетическим чувством эмоций, способным обрести правду и достичь нравственного и благородного поведения». Во время обучения внимание уделялось эстетическому, моральному, трудовому и патриотическому международному образованию.

В целях выяснения того, какое значение придаёт в настоящее время проведению воспитательной работы главная образовательная система страны – Министерство образования и науки, – мы ознакомились с *Национальными учебными планами 2011-2016 и 2017-2023* гг.

Начальное обучение охватывает шестилетний цикл. Согласно плану, данный период школы требует представления задач обучения в *интегрированном, координированном виде. Воспитательная работа не включена в программу* в виде отдельного вопроса, однако *в стандарте* Национального учебного плана и *в содержании программы* внимание акцентируется на том, что должны знать/изучить учащиеся разных классов (в т.ч. с воспитательной точки зрения).

В результате изучения Программы и стандартов I-IV классов по грузинскому языку и литературе мы установили, что ни в одной главе не говорится о воспитательной стороне текста, хотя *в нескольких стандартах и направлениях ЕГЭ по «осмыслению художественного текста и самовыражению»* чётко представлено несколько пунктов, которые могут быть *использованы/учтены* с этой точки зрения. В частности:

- прослушивание, чтение текстов различных литературных жанров и *выражение собственных эмоций и мнений*;
- *соотнесение* прослушанных или прочитанных художественных произведений *с личным опытом*;
- связывание эпизодов текста друг с другом и *определение главной темы*;
- *оценка поступков героя*.

Воспитательная работа в рамках трёхфазовой модели первичного ознакомления с текстом/изучения текста в основном должна осуществляться на *третьей фазе*, когда текст уже прочитан и осмыслен.

В процессе *первой фазы*, после провоцирования и активизации уже имеющихся знаний, учащиеся высказывают предположения, задают вопросы, формулируют свои ожидания в связи с возможным развитием содержания текста, пытаются соотнести изучаемый вопрос с собственным опытом.

Во *второй фазе* осуществляется непосредственно чтение текста с использованием различных методов и стратегий. Учащиеся самостоятельно, на основе контекста, осмысливают незнакомые лексические единицы, проверяют высказанные предположения, отвечают на поставленные фактические вопросы или находят ответы в тексте (выборочное чтение), делают выводы, зарисовки, заполняют схемы и т.д.

*Третья фаза* – это фаза, следующая за чтением. Во время этой фазы происходит осмысление текста на основе мыслительных вопросов различных уровней. Кроме того, используются классные задания и разнообразные активности, что способствует глубокому осмыслению текста (заполнение схем, письмо, рисование, игровые активности), чтобы учащиеся могли применить новые знания/умения в различных контекстах.

Лишь после этого становится возможным проведение работы *в воспитательном направлении*. В частности, учащиеся:

- а) подытоживают *новые идеи и понятия* и делают *выводы*;
- б) прочитанную информацию *соотносят с собственным опытом*;
- в) проводят параллели между прочитанной информацией и *уже изученными текстами*;
- г) углублённо и критически осмысливают текст посредством участия в различных *дискуссиях*;
- д) вместе с преподавателями *подытоживают/оценивают результаты работы* и процесс (Что мы изучили? Как изучили? В чём это нам пригодится? Что было самым важным? Проблемным? Как иначе можно было решить эту проблему? Как бы Вы поступили на месте героя? и т.д.).

*Идея* – это специфическая концепция, возникающая в сознании человека в результате мышления. *Понятие* же – это мысль о предмете или группе предметов, в которой эти предметы выделены и объединены по существенным признакам.

*Понятия* могут быть охарактеризованы совершенно с другой точки зрения. Можно говорить об индивидуальных и абстрактных понятиях, которые могут быть представлены как в полном, так и в отвлечённом виде. На начальной ступени в этой форме может быть проанализировано понятие, выделяемое в художественном тексте. Например, понятия *добра, сочувствия, взаимопомощи, радости, любви к Родине, человеколюбия* и т.д.

Если на третьей фазе учащиеся рассматривают, предположим, понятие *добра*, то анализ может проводиться при помощи следующих вопросов:

- Какими качествами обладает главный герой произведения?
- Какой результат последовал за совершённым им поступком?
- Какими ещё качествами обладает *добрый* человек?
- На ваш взгляд, что такое *доброта*?
- Как вы думаете, вы *добрые*?

Когда-нибудь вы совершали *добро*? В чём это проявилось?

Вспомните, какой текст/какие тексты вы ещё знаете/изучали, в которых говорится о *добре*?

Поговорим о поступках, совершённых героями!

С этой точки зрения, какие *параллели* можно провести между новым и ранее изученными текстами, художественными и мультипликационными фильмами с соответствующей тематикой?

Какое развитие получил бы сюжет, если бы персонаж не совершил добро и поступил бы иначе? Каким был бы персонаж в таком случае?

Как бы вы поступили на месте персонажа?

Исходя из сказанного, какими мы должны быть?

Вспомни пословицы о *доброте/добре*!

***Доброта и делание добра – важнейшие компоненты нравственного воспитания.***

Таким образом, педагог должен стремиться к выполнению миссии нравственного облагораживания учащихся уже на начальной ступени. Можно сказать, что любой текст даёт возможность на основе различных идей и понятий формировать у учащихся лучшие качества сочувствия и взаимопомощи, любви к Родине, толерантности, добра, радости, человеколюбия и т.д.

**Шанидзе М.**, асоційований професор

Державний університет ім. Акакія Церетелі, Кутаїсі, Грузія

## **ВИХОВНА РОБОТА ПРИ ВИВЧЕННІ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ У НАВЧАЛЬНИХ КЛАСАХ**

*З того часу, як з'явилась і функціонує школа, її основним призначенням, разом із навчанням і освітою, є виховання учнів. Навчальні і виховні завдання школи завжди були тісно взаємопов'язані; неможливо було відділити їх один від одного.*

*У школі виховання дітей в основному здійснювалося на уроках, оскільки уроки вирішували не тільки навчальні, але і виховні завдання. Зміст навчання (навчальні плани і програми) складались, визначали таким чином, щоб здійснювалася не тільки передача знань учням, але і формування в них моральних умінь і навичок.*

*Прогресивні мислителі і вихователі XIX ст., – Оуен, І. Песталоці, К. Ушинський, І. Чавчавадзе, І. Гогебашивілі – мали велике значення для розуміння виховної функції у навчанні. За словами Ушинського, навчання стає плідним, якщо воно торкається не тільки розуму, але і духу, і сенсу.*

**Ключові слова:** *викладання і освіта, освіта студентів.*

**Shanidze M.**

## **EDUCATIONAL WORK IN THE STUDY OF ARTISTIC TEXT IN PRIMARY SCHOOL**

*Since the school has appeared and is functioning, its main purpose, together with teaching and education, is the education of students. The educational and educational tasks of the*

*school have always been closely interrelated; it was impossible to separate them from each other.*

*At school, the upbringing of children was mainly carried out in the classroom, because the lessons were not only solving educational problems, but also educational ones. The content of the training (curricula and programs) was compiled, defined in such a way that not only the transfer of knowledge to students was carried out, but also the development of their moral skills and skills.*

*Progressive thinkers and educators of the XIX century – Owen, I. Pestalotsi, K. Ukhinsky, I. Chavchavadze, I. Gogebashvili – had great importance for understanding the functional function in teaching. J. According to Ukhinsky, the teaching would be fruitful if it affected not only the mind, but also spirit and meaning.*

**Key words:** *teaching and education, education of students.*

## ЗМІСТ

---

---

### НАЦІОНАЛЬНІ МОВИ В ЇХ СПЕЦИФІЦІ І ВЗАЄМОДІЇ

<i>Остапенко М.</i> СХЕМИ МОТИВАЦІЇ ЕПОНІМІЧНИХ НАЗВ ХІМІЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ .....	5
--	---

### ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ

<i>Мех Н.О.</i> ДУХОВНІ ДОМІНАНТИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ В РОМАНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА «СОБОР» .....	12
<i>Lomtadze T., Janjghava T.</i> LINGUISTIC COMPETENCE OF TSKHINVALI JEWS .....	17
<i>Аскерова І.А.</i> МЕТАФОРІЧНІ ОБРАЗИ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ПОЛЬСЬКІЙ МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ .....	21
<i>Козлов Е.Д., Козлова А. Г.</i> АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА В ПОЕЗИИ БЕЛЛЫ АХМАДУЛИНОЙ .....	28
<i>Вердиева Гюнай Вилаят кызы</i> ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ЯЗЫКОВОЙ РЕФОРМЫ В СОВРЕМЕННОМ ИРАНЕ .....	36
<i>Гаджиева Сурайя</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ОМОНИМИИ И СИНОНИМИИ В СЛУЖЕБНЫХ ЧАСТЯХ РЕЧИ В АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ ЯЗЫКЕ .....	43

### МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

<i>Гуліч О.О.</i> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	52
<i>Ли Хайин</i> ГОГОЛЕВЕДЕНИЕ В КИТАЕ: ПЕРЕВОД ПРОИЗВЕДЕНИЙ И ИХ РЕЦЕПЦИЯ В ТЕЧЕНИИ 100 ЛЕТ .....	56

### МОВА СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА

<i>Yudkin-Ripun I.</i> GHOST-STORY AS A SCENIC FAIRY PLAY: IDIOMATIC MEANS OF SPONTANEITY IN HENRY JAMES' PROSE .....	64
--	----

### ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

<i>Костенко Н.В.</i> МЕТРИКО-РИТМІЧНІ ТА ІНТОНАЦІЙНІ ТИПИ АКЦЕНТНОГО ВІРША МИХАЙЛЯ СЕМЕНКА .....	72
---	----

<b>Білик Н.Л.</b> МЕТАМОРФОЗА ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОЇ РЕМІНІСЦЕНЦІЇ В РОМАНІ М. ПРОДАНОВИЧА «ЕЛІША В КРАЇНІ СВЯТИХ КОРОПІВ»: ФОРМОСМИСЛОВИЙ АСПЕКТ. . . . .	79
<b>Корзова Л.Ю.</b> МЕТАФОРИЧНИЙ ТЕАТР А.Б. ВАЛЬСХО . . . . .	86
<b>Щербина М.А.</b> РЕНЕСАНСНА МОДЕЛЬ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПАСТОРАЛІ У СВІТЛІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ. . . . .	92

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<b>Подкуп І.В.</b> СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ КІНОТВОРІВ (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ). . . . .	99
<b>Kulish O.V., Ying-Yao Cheng</b> SHAPING INTERNATIONAL STUDENT'S PERSPECTIVES OF THE CULTURE IN TAIWAN THROUGH LEARNING CHINESE . . . . .	103
<b>Петрикова В.Т.</b> ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА ТА МЕДІАОСВІТА: ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПОНЯТЬ У СУЧАСНОМУ К ОМУНІКАЦІЙНОМУ ВИМІРІ ОСВІТИ. . . . .	111
<b>Чечко Т.Н.</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ О СТИЛЕ ИЗУЧАЕМОЙ ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНОЙ ЭПОХИ . . . . .	118
<b>Abzianidze L.</b> THE BEST FORMS OF TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS IN THE CLASSROOM . . . . .	123
<b>Mikadze L.</b> TEACHING PROCESS AND THE ROLE OF TEACHER IN EFL CLASSROOM . . . . .	128
<b>Ахведиани М.Л.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОВОСПИТАНИЯ ВОЕННЫХ. . . . .	133
<b>Кобуладзе Н.</b> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД НА ПЕРВОЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ. . . . .	138
<b>Mikadze M.</b> THE MAIN DIRECTIONS FOR RAISING OF COMMUNICATIVE COMPETENCES . . . . .	142
<b>Орджоникидзе Н.Б.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОФИЦЕРА. . . . .	147
<b>Шанидзе М.</b> ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ . . . . .	152



*Наукове видання*

# «**МОВА І КУЛЬТУРА**»

***Випуск 21***

Том VI (195)

Редактор: *О.Г. Бураго*

Макет і комп'ютерне верстування: *О.Л. Мумінова*

Підписано до друку 13.11.2018 р.

Формат 60 x 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсетний. Гарнітура «Тип Таймс».

Обл.-вид. арк. 27. Ум.-друк. арк. 21,62. Наклад 300 прим. Зам. № 1786-6.

**Видавничий дім Дмитра Бураго**

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 2212 від 13.06.2005 р.

Тел./факс: (044) 227-38-28, 227-38-48; e-mail: [conf@burago.com.ua](mailto:conf@burago.com.ua)

[www.burago.com.ua](http://www.burago.com.ua)

Адреса для листування: 04080, м. Київ-80, а/с 41