



ВИДАВНИЧИЙ ДІМ ДМИТРА БУРАГО

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Видавничий дім Дмитра Бураго

Наукове видання

«**МОВА І КУЛЬТУРА**»

Випуск 13

Том X (146)

Київ
2010

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Издательский дом Дмитрия Бурого

Научное издание

«ЯЗЫК И КУЛЬТУРА»

Выпуск 13

Том X (146)

Киев
2010

М 74 МОВА І КУЛЬТУРА. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. –
Вип. 13. – Т. X (146). – 112 с.

Наукове видання «Мова і культура» засноване у 1992 році

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

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:

канд. філол. наук, доц. **П. П. Алексєєв**; д-р філол. наук, проф. **В. М. Брицин**; 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., академік АН ВШ України, заслужений працівник ВШ України **М. О. Карпенко**; д-р філол. наук, проф. **Т. В. Клеофастова**; д-р філол. наук, проф. **Ю. І. Корзов**; д-р філол. наук, проф. **Н. В. Костенко**; д-р філос. наук, проф., заслужений діяч науки і техніки України **С. Б. Кримський**; д-р філол. наук, проф. **Г. Ю. Мережинська**; д-р філол. наук, проф. **А. К. Мойсієнко**; д-р філол. наук, проф. **Ю. В. 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 філос. наук, канд. істор. наук, проф. **Ю. В. Павленко**; 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. Чепелєва**.

УДК 800: 159.9 + 800: 316

Мороз А.А.
(Бердянск, Украина)

**ЗАСТОЛЬНИЙ СМЕХ НАД ОКРУЖАЮЩИМИ И НАД САМИМ
СОБОЙ В АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ТРАДИЦИИ**
(на матеріалі романів Ч. Діккенса
«Посмертні записки Піквікського клубу» і В. Скотта «Антикварій»)

Стаття присвячена дослідженню творчості Ч. Діккенса і В. Скотта та їх романів «Посмертні записки Піквікського клубу» і «Антикварій». Автором статті проаналізований застільний сміх над тими, хто оточує і над самим собою в англійській культурно-мовній традиції. Виділені і розглянуті основні особливості англійського національного гумору, описані авторами.

Ключові слова: англійський національний гумор, сміхова культура, егалітаризм, експресивна функція, додаткове значення, іронія, сатира, динамічний розвиток оповідання.

Статья посвящена исследованию творчества Ч. Диккенса и В. Скотта, и их романов «Посмертные записки Пиквикского клуба» и «Антикварий». Автором статьи проанализирован застольный смех над окружающими и над самим собой в английской культурно-языковой традиции. Выделены и рассмотрены основные особенности английского национального юмора, описанные авторами.

Ключевые слова: английский национальный юмор, смеховая культура, эгалитаризм, экспрессивная функция, дополнительное созначение, ирония, сатира, динамическое развитие повествования.

The article is devoted to the research of novels by Ch. Dickens and W. Scott «The Pickwick Papers» and «The Antiquary». The author of the article analyses the drinking laughing at people and at oneself in English cultural-linguistic tradition. Basic features of the English national humor, described by authors are selected and considered.

Key words: English national humor, laughing culture, equalitarianism, expressive function, additional meaning, irony, satire, dynamic development of narration.

Юмор, смех и сатира – составные комического. Над природой данных понятий размышляют многие лингвисты. Среди наиболее полных исследований можно выделить труды [1, 2, 3, 4, 5], в которых широко рассмотрен английский юмор. Однако в упомянутых работах не проводится анализ различных видов смеховых ситуаций и нет исследования смеха, связанного с застольем.

В статье [6] мы выделяем следующие виды английского смеха: **застольный смех над окружающими и над самим собой; смех как реакция на собственные остроты или на собственные поступки; смех над «амурными делами»; смех над несопоставимыми вещами или абсурдными действиями; смех над одеждой; смех над мимикой и жестами; смех над проделками.** В нашей статье остановимся на характеристике «застольного смеха над окружающими и над самим собой». Для анализа возьмем романы Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» [7] и В. Скотта «Антикварий» [8].

В чем же природа комического и какое место занимает английский юмор в общей картине комического?

Стоит отметить, что одним из первых, кто дал определение юмору, был Аристотель: «комическое – ошибка и уродство, но безболезненное и безвредное» [9: 32]. Приведем высказывание ученого XX века: *«Теофиль Готье назвал комизм логикой нелепости. Многие теории смеха сходятся на подобной же мысли. Всякий комический эффект должен заключать в себе противоречие в каком-нибудь отношении. Нас заставляет смеяться нелепость, воплощенная в конкретную форму, – «видимая нелепость», или кажущаяся нелепость, сначала допущенная, а затем исправленная, или, наконец, то, что нелепо с одной стороны, но естественно объяснимо – с другой, и т. д.»* [10: 101-102].

А. Д. Кошелев отмечал, что *«с особой остротой комический эффект проявляется при явном столкновении исходной эндогенной характеристики персонажа с новой экзогенной»* [11: 286].

В чем же основное отличие английского юмора? В работе «Наблюдая за англичанами. Или скрытые правила поведения» К. Фокс утверждает, что английскому юмору более чем другому присуща ирония: «... вездесущность иронии и то значение, которое мы ей придаем, делают английский юмор уникальным. Ирония – не пикантная приправа, а основной ингредиент в английском юморе. Ирония – всему голова. По словам одного пронизательного наблюдателя, англичане «рождаются в иронии. Мы выплываем в ней из чрева матери. Это – амниотическая жидкость... Мы шутим не шутя. Волнуемся не волнуясь. Серьезны не всерьез» [12].

В данной статье выделяем для анализа те застольные ситуации, которые изображены в английских романах.

Какова роль алкоголя в жизни англичан? К. Фокс отмечает следующее: «Роль алкоголя в процессе празднования особенно важна для понимания природы англичан и требует некоторого пояснения. Во всех культурах, где принято употреблять спиртные напитки, алкоголь необходимая составляющая торжества. Тому есть две основные причины. Во-первых, карнавалы и праздники — это нечто большее, чем развлечение: в большинстве культур эти события подразумевают «культурную ремиссию» — узаконенное ослабление социального контроля над нашим поведением. Модели поведения, которые при обычных обстоятельствах порицаются или даже запрещены <...>. Существует некое природное сходство между алкоголем и лиминальностью, и, соответственно, ощущение опьянения отражает состояние лиминальности, приобретенное в ходе ритуала, а результаты воздействия алкоголя – культурный настрой праздника.

Потребляя алкоголь, мы создаем атмосферу лиминальности, которая является важнейшим элементом праздничных обрядов, но привычные, повседневные, успокаивающие социальные ритуалы употребления напитков в компании, наполнения бокалов и

угощения по очереди, дружеское общение, отождествляющееся с питием, помогает нам неким образом приручить или даже «одомашнить» выбивающее из равновесия влияние этого лиминального мира [12].

Итак, в том, что касается роли алкоголя, существуют универсалии, но есть и определенные отличия. Принято выделять «непьющие» культуры и «пьющие» культуры. К первым часто относят английскую, американскую, австралийскую, иногда скандинавскую. К «пьющим» культурам – культуры, где принятие спиртных напитков не требует повода и нет обоснования, относят немецкую, российскую, французскую, испанскую, португальскую культуры.

Что касается застольного смеха, то данный вид смеха часто встречается в выбранных нами романах. Особенно любит его использовать Чарльз Диккенс, поскольку мистер Пиквик и компания пытаются понять суть всего их окружающего и нередко действие происходит за столом: во время трапезы или званого ужина. Находясь под влиянием выпитого спиртного, Пиквик и его друзья смеются, шутят, веселятся:

«But as there was a humorous expression in Wardle's face, Mr. Pickwick checked himself, and said, «Why not?» «Because», said old Wardle, half-bursting with laughter; «because they might turn on some of us, and say we had taken too much cold punch». Do what he would, a smile would come into Mr. Pickwick's face; the smile extended into a laugh; the laugh into a roar; the roar became general [7: 193].

Следующий пример также взят из романа Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба», который изобилует большим количеством застольных сцен:

Old Mr. Wardle was in the very height of his jollity; and he was so funny in his management of the board, and the old ladies were so sharp after their winnings, that the whole table was in a perpetual roar of merriment and laughter. There was one old lady who always had about half a dozen cards to pay for, at which everybody laughed, regularly every round; and when the old lady looked cross at having to pay, they laughed louder than ever; on which the old lady's face gradually brightened up, till at last she laughed louder than any of them. Then, when the spinster aunt got 'matrimony,' the young ladies laughed afresh, and the Spinster aunt seemed disposed to be pettish; till, feeling Mr. Tupman squeezing her hand under the table, she brightened up too, and looked rather knowing, as if matrimony in reality were not quite so far off as some people thought for; whereupon everybody laughed again, and especially old Mr. Wardle, who enjoyed a joke as much as the youngest. As to Mr. Snodgrass, he did nothing but whisper poetical sentiments into his partner's ear, which made one old gentleman facetiously sly, about partnerships at cards and partnerships for life, and caused the aforesaid old gentleman to make some remarks thereupon, accompanied with divers winks and chuckles, which made the company very merry and the old gentleman's wife especially so. And Mr. Winkle came out with jokes which are very well known in town, but are not all known in the country; and as everybody laughed at them very heartily, and said they were very capital, Mr. Winkle was in a state of great honour and glory. And the benevolent clergyman looked pleasantly on; for the happy faces which surrounded the table made the good old man feel happy too; and though the merriment was rather boisterous, still it came from the heart and not from the lips; and this is the right sort of merriment, after all [7: 295].

В приведенном абзаце глагол «смеяться» *to laugh* использован семь раз. Автор подчеркивает, что под влиянием спиртных напитков наступило всеобщее бесшабашное ве-

селье *the whole table was in a perpetual roar of merriment and laughter*. Нет того почтения к чинам и сословиям, какое наблюдается в обычной «трезвой» ситуации. Над пожилой леди подшучивают и смеются: *There was one old lady who always had about half a dozen cards to pay for; at which everybody laughed, regularly every round; and when the old lady looked cross at having to pay, they laughed louder than ever; on which the old lady's face gradually brightened up, till at last she laughed louder than any of them*. Но что интересно: леди понимает правила поведения за столом. Сначала она краснеет, а затем и сама смеется над собой. Таким образом, подобный пример говорит о том, что для англичан сидящие за столом всегда равны.

Далее проследим за тем, как описывает Чарльз Диккенс приготовления к Рождеству:

The carpet was up, the candles burned bright, the fire blazed and crackled on the hearth, and merry voices and light-hearted laughter rang through the room. If any of the old English yeomen had turned into fairies when they died, it was just the place in which they would have held their revels [7: 305].

Словосочетания *merry voices* and *light-hearted laughter* подчеркивают беззаботность веселия. Как и во всем романе, автор, видимо, подразумевает употребление спиртных напитков во время праздника.

В следующем примере Чарльз Диккенс вводит приготовление к застолью как контраст по отношению к мрачному настроению Гебриела Граба:

As he went his way, up the ancient street, he saw the cheerful light of the blazing fires gleam through the old casements, and heard the loud laugh and the cheerful shouts of those who were assembled around them; he marked the bustling preparations for next day's cheer, and smelled the numerous savoury odours consequent thereupon, as they steamed up from the kitchen windows in clouds. All this was gall and wormwood to the heart of Gabriel Grub; and when groups of children bounded out of the houses, tripped across the road, and were met, before they could knock at the opposite door, by half a dozen curly-headed little rascals who crowded round them as they flocked upstairs to spend the evening in their Christmas games, Gabriel smiled grimly, and clutched the handle of his spade with a firmer grasp, as he thought of measles, scarlet fever, thrush, whooping-cough, and a good many other sources of consolation besides [7: 306].

Этим примером Чарльз Диккенс подчеркивает, что застолье имеет ярко выраженную коннотацию: *he saw the cheerful light of the blazing fires gleam through the old casements, and heard the loud laugh and the cheerful shouts of those who were assembled around them*. Веселится и радоваться жизни, отмечать важные даты – удел добрых и веселых людей, не таких как злой и ужасный Гебриел Граб. Следовательно, и в данном примере имеет место одобрительное отношение классика к застолью.

В романе Вальтера Скотта «Антикварий» не меньше внимания уделяется вину, застолью, смеху во время принятия спиртных напитков:

Mackitchinson's wine was really good, and had its effect upon the spirits of the elder guest, who told some good stories, cut some sly jokes, and at length entered into a learned discussion concerning the ancient dramatists; a ground on which he found his new acquaintance so strong, that at length he began to suspect he had made them his professional study [8: 47].

Вино Маккичинсона возымело хорошее действие на антиквария – человека скрытого и осторожного как при денежных расчетах, так и при высказываниях в адрес дру-

гих людей: *told some good stories, cut some sly jokes, and at length entered into a learned discussion concerning the ancient dramatists.*

Далее мистер Олдбок (антикварий) говорит о том, что нет ничего лучше старого вина, старинной книги, старого дерева и старого друга. Как видно, для Олдбока существует преклонение перед вином – как средством сделать жизнь красочнее и интересней:

And if you will venture on a glass of wine, you will find it worthy of one who professes the maxim of King Alphonso of Castile, Old wood to burn, old books to read, old wine to drink and old friends, Sir Arthur ay, Mr. Lovel, and young friends too, to converse with [8: 49].

Таким образом, анализ застольного смеха над окружающими и над самим собой в английской культурно-языковой традиции позволяет сделать следующие выводы:

1. Англичане как нация, принадлежащая к числу непьющих – с иронией относятся к застолью, к застольному смеху и шуткам. Здесь, в отличие от русских, французских или итальянских культурно-языковых традиций существует мелиоративное отношение, нашедшее свое отражение в творчестве авторов конца XIX – начала XX века. Английский смех в юмористических произведениях – беззлобный. Автор часто использует подвыпившее окружение для того, чтобы передать колорит, тонкости английского национального юмора.

2. В атмосфере английской вечеринки теряется сословность и появляется эгалитаризм, все происходит в шутливой форме: чопорную старую леди могут беззлобно высмеять, хотя это совершенно неприемлемо в другой ситуации и т.д.

3. Анализируемые произведения передают атмосферу, которая была в Британском обществе. Наряду с изображением бедности в романах все же присутствует оптимистический настрой (чего не скажешь о крепостной и посткрепостной России с забытым и неграмотным населением).

В дальнейшем мы планируем рассмотреть другие виды смеха. Провести их сравнительный анализ, сопоставить смех англичанина, русского и француза на материале романов XIX – начала XX столетий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Эстетический и антиэстетический аспекты комизма / Н. Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Индрик, 2007. – С. 5 – 18.

2. Иванова Л. П. Лингвокультурологические аспекты комического (к постановке проблемы) / Л. П. Иванова // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова. – М. : Индрик, 2007. – С. 560 – 569.

3. Коншина С. Г. Комический текст в аспекте его структурирования и понимания : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Светлана Геннадьевна Коншина. – М., 2006. – 195 с.

4. Корабельникова Е. В. Комплексный подход к связи конфликта и юмора в англоязычном дискурсе. / Е. В. Корабельникова // Мова і культура. – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2008. – Вип. 10. – Т. IV (104). – С. 119 – 123.

5. Кулинич М. А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка) : Монография / М. А. Кулинич. – Самара : Издательство СГПУ, 2004. – 264 с.

6. Мороз А. А. Особенности английского национального юмора или над чем смеются англичане (на материале романов Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба», А. Конан Дойла «Затерянный мир» и В. Скотта «Антикварий») (в печати)
7. Dickens Ch. The Pickwick Papers / Ch. Dickens. – L. : Wordsworth, 2008. – 751 p.
8. Scott W. The Antiquary / W. Scott. – L. : Oxford University Press. Oxford World's Classics, 2002. – 522 p.
9. Аристотель. Риторика / Аристотель // Риторика. Поэтика. – М. : Лабиринт, 2000. – 220 стр.
10. Бергсон А. Смех / А. Бергсон. Смех. Жан-Поль Сартр. Тошнота. Клод Симон. Дороги Фландрии. – М. : Панорама, 2000. – 608 с.
11. Кошелев А. Д. О природе комического и функции смеха / А. Д. Кошелев // Язык в движении. К 70-летию Л. П. Крысина. – М., 2007. – С. 277 – 326.
12. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Или скрытые правила поведения // [Электронный ресурс] : [http : // lib.rus.ec/b/193605](http://lib.rus.ec/b/193605).

УДК 821.16.03/1

Вышницкая Ю.В.
(Киев, Украина)

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ СЦЕНАРИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

У статті окреслено теоретичний аспект дослідження неоміфологізму у сучасному суспільстві: описано наукові теорії тлумачення міфу та інформаційні моделі, за допомогою яких вибудовуються міфологічні сценарії, що проходять тривалий час адаптації у соціумі.

Ключові слова: *етнокультурний стереотип, етнопрагматика, квант, кластер, когнітивні операції, концепт, концептуальна метафора, культурний скрипт, ментальна модель, міф, міфологічний сценарій, образна схема, прототип, секуляризація, трансформація, фрейм.*

В статье очерчен теоретический аспект исследования неомифологизма в современном обществе: представлены научные теории понимания мифа и информационные модели, с помощью которых выстраиваются мифологические сценарии, которые проходят длительный процесс адаптации в социуме.

Ключевые слова: *квант, кластер, когнитивные операции, концепт, концептуальная метафора, культурный скрипт, ментальная модель, миф, мифологический сценарий, образная схема, прототип, секуляризация, трансформация, фрейм, этнокультурный стереотип, этнопрагматика.*

The article outlines a theoretical aspect of researches into neo-mythologism in modern society: it introduces scientific theories of the interpretation of myth and information models which help construct mythological script that undergoes a long process of adaptation in society.

© Вышницкая Ю.В., 2010

Key words: quantum, cluster, cognitive operations, concept, conceptual metaphor, cultural script, mental model, myth, mythological script, figurative scheme, prototype, secularization, transformation, frame, ethno-cultural stereotype, ethno-grammar:

Роллан Барт выдвинул положение о структурном «родстве» языковой и мифологической систем: обе системы – трехчленны: состоящие из означающего, означаемого и знака. «...материальные носители мифического сообщения (собственно язык, фотография, живопись, реклама, ритуал, какие-либо предметы и т.д.), какими бы различными они ни были сами по себе, как только они становятся составной частью мифа, сводятся к функции означивания; все они представляют собой лишь исходный материал для построения мифа; их единство заключается в том, что все они наделяются статусом языковых средств» [2: 78-81], а миф «одновременно обозначает и оповещает, внушает и предписывает» [2: 78-81].

Миф, фиксируя, храня и передавая традиционные и поведенческие нормы, представляется моделирующей системой и воспринимается как актуальная программа. «При этом, - как замечает В.Н.Базылев, - миф пополняет модели внешнего мира, храня не только программы-стереотипы, но и средства корректировки этих программ (наряду с сохранением эволюции программы)» [1: 142].

Миф (и в целом мифология) понимается сегодня не как застывшее, законсервированное знание, не как реликт, а «дериват или адаптивный элемент системы и структуры» [1: 139]. А это свидетельствует об активной мифологической системе, способной активно порождать «ментальные парадигматические связи» [1: 21] и реализовывать на уровне речи «парадигматически организованное бессознательное» [1:21]. Такая мифологическая экспликация бессознательных парадигматических образований не является случайной, а лишь отражает способность человеческого мозга нести в себе «напластования миллионов лет биологической эволюции и тысячелетий общественного развития в виде генетической и «социальной наследственности» (термин академика И.П.Дубинина)» [1: 136.].

В этом ключе абсолютно понятной является этноцентрическая концепция мифа (текста и слова в частности как актуализаторов такой «памяти»). «Мифы составляют основу культуры народа, ее плоть и кровь и служат основным способом организации и хранения культурного и мыслительного материала» [1: 136.]. Но кроме упорядочивающей, консервирующей, организующей системы, мифы представляются как «актуальные программы, формирующие установки...» [1 :136].

И здесь возникает несколько вопросов связанных с вхождением мифа в социальный мир:

1. принимается ли социумом весь миф, или он актуализируется фрагментарно?
2. если фрагментарно, то что является основанием для избирательного восприятия мифа?
3. где более всего нуждаются в мифе?
4. что происходит с мифом, попадающим в социум?

Ответы на эти и другие вопросы – в работах этнолингвистов, лингвокультурологов, этнопсихологов... В зависимости от установки социума: что ищется в мифе: «истинное положение вещей или нечто другое», - миф входит в мир соответственно или целостно,

или фрагментарно: во втором случае социум ищет в мифе те или иные виды знания, которые он различает, в которых нуждается и которые способен «считывать», воспринимать. «Мифологически мыслят тогда и там, - говорит В.Н.Базылев, - где не могут дискурсивно высказывать (формулировать) ту истину, которую воображение столь же образно воспринимает, как и высказывает» [1: 137]. Поэтому осмелимся утверждать, что миф, нашедший свое место в социальной системе, прямо отражает «запросы» общества и его, если можно так сказать, уровень. При этом миф проходит все стадии «адаптации» в социуме: он реконструируется, инкультурируется, социализируется в данной картине мира. И – главное – интерпретируется в том ключе, который отвечает потребностям общества, то есть миф (фрагментарно введенный в социум) ищет свою нишу в идеологической системе.

Последнее положение (свободная интерпретация мифа в социуме) иллюстрирует коммуникативную функцию мифа, способного (как и слово) получать «смысл и значение из наращиваемого текста в процессе интеграции нового результата с наличным, уже известным, то есть в процессе интерпретации» [1: 139].

Так, миф и язык, будучи равноправными моделирующими системами, изучаются с помощью моделей. Если в языке это грамматические и т.п. модели, то интеграция концептуальной модели мира с языковой может быть интерпретирована с помощью информационных моделей, понимание которых связано с понятием «глубинных структур» (З. Харрис, Н. Хомский и др.). В качестве моделирующих конструкторов когнитивистами предлагаются такие структуры, как

- **фрейм** (М. Минский [1], Ч. Филлмор полагает, что большинство фреймов, определяемых им как понятийные структуры, существуют независимо от языка, в то же время есть фреймы, существование которых полностью зависит от связанных с ними языковых выражений [18: 61-65]). А.В.Заморева выделяет два вида образов-фреймов для общей оценки: статические фреймы (некий набор знаний о каком-либо объекте действительности) и динамические (сценарии), дающие представление о стереотипных ситуациях [8: 32]. По определению В. З. Демьянкова, фрейм - «...это единица знаний, организованная вокруг некоторого понятия, но, в отличие от ассоциаций, содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия... Фрейм организует наше понимание мира в целом... Фрейм - структура данных для представления стереотипной ситуации» [9: 188].

А. П. Чудинов в монографии «Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации» (Чудинов 2003) говорит, что «для описания модели в равной степени важен состав фреймов как в сфере-источнике, так и в сфере-магните. Нередко система фреймов предстает как своего рода когнитивный динамический сценарий, отражающий представления о типичной последовательности развертывания модели. Ученый выделяет составляющие каждый фрейм типовые слоты, «то есть элементы ситуации, которые составляют какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации. Например, фрейм «вооружение» включает такие слоты, как «огнестрельное оружие», «холодное оружие», «боевая техника», «боеприпасы», «средства защиты от оружия и маскировка» и т. п. При характеристике составляющих слота мы употребляем термин «**концепт**»; для обозначения этих концептов чаще всего используются слова естественного языка. Как отмечает Е. С. Кубрякова, концепт отражает представления «...о тех смыслах, которы-

ми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких **квантов** знания» [9: 90]. Концепт в отличие от лексической единицы (слова) - это единица сознания, ментального лексикона. По словам Е. В. Рахилиной, «главным свойством концептов нередко считается их неизолированность, связанность с другими такими же - это определяет то, что всякий концепт погружен в домены, которые образуют структуру... Домены образуют тот фон, из которого выделяется концепт» [1: 3]. Совокупность всех существующих в национальном сознании концептов образует концептуальную систему, концептосферу».

Л. Талми [1] указывал, что внутри одного и того же фрейма (события) или сцены некоторая часть обычно выделяется, помещается на первый план, что задает перспективу сцены. Выделенность определенного аспекта ситуации, т.е. фрагмента информации в пределах высказывания приводит к выбору определенного способа его кодирования, при котором его положение в составе высказывания становится приоритетным по сравнению с другими фрагментами информации [3, 40, № 4: 343-355].

Моделирующими конструктами считаются также:

- **сценарий** (Р.Лангаккер [1], У. Чейф [20], Т.ван Дейк [6], Р. Шенк);
- **ментальные схемы** (Ж. Фоконье);
- **ментальные модели** Ф. Джонсона-Лэрда: «Существенный контекст высказывания может быть представлен в ментальной модели, и коммуникативный смысл высказывания устанавливается путем соотнесения его пропозициональной репрезентации с этой моделью и со знаниями о мире. Когда референты идентифицированы, новая информация, передаваемая высказыванием, может быть добавлена к модели, чтобы привести ее в соответствие с текущим моментом» [10].
- **когнитивные операции** (Р. Шенк, Ч. Ригер);
- **прототипы** (Элеонора Рош: это те члены категории или подкатегории, которые имеют особый когнитивный статус, Б. Берлин);
- **идеализированная когнитивная модель** (Дж. Лакофф [10]);
- **образные схемы** (М. Джонсон). Лакоффом было разработано понятие образной схемы (image-schema) и рассмотрены некоторые важные типы схем (вместилище, часть-целое, путь, связь) и их языковые соответствия; среди образформирующих схем Талми наиболее подробно разработана категория конфигурационной структуры, в рамках которой рассматриваются такие грамматически зафиксированные понятийные категории, как количество, разделенность, протяженность, ограниченность, членение пространства и др.; подробно рассматривается пространственное сознание в многочисленных публикациях Джэкендоффа и Лэнекера [11]
- **концептуальная метафора**.

Так, Н.А.Мицанкина вслед за Резановой З.И. [1: 18-29] считает, что именно «метафора выступает основой для создания нового целостного ментального пространства, представляющего целостную модель фрагмента действительности, а затем выстраивающего некоторую картину мира, включающую не только декларативные модели, но и процедурные (сценарные фреймы)» [14: 20]. Такое привилегированное положение ме-

тафоры объясняется тем, что, основываясь на простых моделях, она «объединяет в себе фреймовые структуры, кинестетические образ-схемы, гештальты» [1: 20].

В рамках лингвокультурологии выделяют такие сегменты-конструкты информационного поля, как **культурный скрипт**, **кластер**.

Кластеры образованы в результате скопления относительно независимых объектов и их объединения в единую систему со сложными внутрисистемными связями. Хроленко А.Т. для раскрытия сущности концептов предлагает использовать метод кластерного анализа, предполагающего «лексикографическое описание всех входящих в кластер слов с одновременным установлением актуальных связей каждой лексемы с другими словами, представляющими один фрагмент картины мира» [19: 164.].

Культурный скрипт - это «констатация, - выраженная по большей части или целиком с помощью неэтноцентрического метаязыка семантических примитивов, - какого-либо отношения, оценки или мнения, которые предположительно, широко известны или являются общими для людей данной языковой общности» [5]. Методика «культурных скриптов», построенная на теории семантических примитивов Анны Вежбицкой [5; 6], основывается на положении, что «все многообразие значений может быть сведено к списку наиболее простых, с мыслительной точки зрения, семантических «атомов».

Культурные скрипты изучаются в рамках этнопрагматики изнутри самой культуры, являясь своеобразной установкой, алгоритмом, который задает стереотипные способы взаимодействия людей в том или ином обществе. Поэтому культурные скрипты актуализируют **этнические стереотипы**, которые способны самовоспроизводиться и превращаться в источник общественной психологии (один из важнейших, но не всегда улавливаемый, осознаваемый, различимый). Этнокультурные стереотипы, появляющиеся при повторяемом целенаправленном мифотворчестве, при соответствующих условиях оказывают воздействие на массовое сознание.

Материальные носители мифического сообщения (в числе которых находится и реклама) используют именно манипуляционные возможности моделирующей семиотической системы, актуализирующей доминанты ценностных ориентаций общества. «Язык опредмечивает идеологическую сетку /.../, которую та или иная социальная группа помещает между индивидом и действительностью; она принуждает его мыслить и действовать в определенных категориях, замечать и оценивать лишь те аспекты действительности, которые эта сетка задет в качестве значимых» [1: 183].

Так, этнокультурные стереотипы, материализуемые в источниках массового воздействия, контролируют как «дозированность» информации, получаемой в процессе развертывания в социуме определенного мифа, так и семантически-прагматические парадигмы слова и текста.

В современном мире наблюдаем активное моделирование мифологических сценариев. Исходя из того, что миф рассматривается чаще всего как форма коллективного мышления (а оно никуда не исчезает, на какой бы стадии развития общество не было), современный мир сохраняет определенное мифологическое поведение. Об этом писал неоднократно Мирча Элиаде. По утверждению ученого, современный человек все еще чувствует потребность периодически реактуализировать мифологические сценарии, которые, в большинстве своем десакрализируются. Многие мифологические темы, сюже-

ты живы в современном обществе, но их не так уж легко и различить, так как они прошли длительный процесс секуляризации. Секуляризованные, измененные, закамуфлированные, трансформированные порой до неузнаваемости, мифы и мифические сценарии встречаются везде: начиная от всевозможных вариаций космогонического мифа (мифа о начале), реализуемого, скажем, с празднованием Нового года, и заканчивая мифами о потерянном Рае (живущем в образах райского, эдемского сада) и всевозможными мотивами сценария инициации. Подобные мифологические сценарии-модели и являются объектом нашего дальнейшего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базылев В.Н. Язык – ритуал – миф (пособие по курсу). – М.: Издательство Московского государственного лингвистического университета, 1994. – 228 с.
2. Барт Р. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1989.
3. Бергельсон М.Б., Кибрик А.Е. Прагматический «Принцип приоритета» и его отражение в грамматике языка. Изв. АН СССР, СЛЯ, 1981, том 40, № 4. - С.343-355.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
5. А.Вежбицка. Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999.
6. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
7. Джонсон-Лэрд Ф. Процедурная семантика и психология значения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. – М., 1988. – С. 234-257.
8. Заморева А.В. Концепт «общая оценка» в русской картине мира. // Русская филология. Украинский вестник. – Харьков, 2009. - №2 (39), 2009. – 94 с.
9. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996.
10. Лакофф Дж. Лингвистические гештальты. / Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. Вып.10. – М.,1981.
11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. – В кн.: Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987.
12. Лангаккер Р.У. Когнитивная грамматика. – М., 1992.
13. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного. / Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. Вып. 23. – М., 1988.
14. Мишанкина Н.А. Метафорическая модель как маркер интертекстуальности в научном тексте // Вестник Томского государственного университета. Филология. Научный журнал. № 1 (2) 2008.
15. Рахилина Е.В. Когнитивная семантика: персоналии, идеи, результаты // Семиотика и информатика. – М., 1998, вып. 36.
16. Резанова З.И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2007. № 1. – С. 18-29.
17. Талми Л. Отношение грамматики к познанию. // Вестник МГУ, сер. 9. Филология. 1999, № 1. – С. 30 – 48.
18. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания. // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988.
19. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. – М., 2004.

20. Чейф У. Данное, контрастивность, определенность, подлежащее, топики и точка зрения. – Новое в зарубежной лингвистике, вып. XI. – М., 1982

21. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. – Екатеринбург, 2003. – 248 с.

УДК 811.161. 2'373. 611

*Науменко Л.О.
(Київ, Україна)*

КОНЦЕПТ ЯК ОСНОВНА СТРУКТУРА ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглядається проблема дослідження процесу концептуалізації в термінознавстві, визначено основне поняття концепта, звернено увагу на його багатозначність, здійснено лінгвістичний аналіз щодо використання термінологічних одиниць, зокрема термінів залізничної галузі.

Ключові слова: *концепт, терміноконцепт, концептосфера, термініз залізничної галузі.*

В статье рассматривается проблема исследования процесса концептуализации в терминологии, определено основное понимание концепта, обращено внимание на его многослойность, осуществлен лингвистический анализ использования терминологических единиц, в частности, терминов железнодорожной отрасли.

Ключевые слова: *концепт, терминоконцепт, концептосфера, термины железнодорожной отрасли.*

The article deals with the problem of conceptualization process in cognitive linguistics determines the basic notion of "the concept".

Keywords: *concept, concept sphere, term.*

На сучасному етапі розвитку лінгвістики та суміжних із нею науках у мовному процесі активізувалися такі наукові парадигми як антропоцентризм, когнітивна лінгвістика, ситуаційна семантика, лінгвокультурологія, дискурс, етнопсихолінгвістика тощо, основним поняттям таких лінгвістичних студій вважається концепт, який ґрунтується на уявленнях сучасних лінгвістів про співвідношення відповідних модусів – «картина світу», «мовна картина світу», «концептуальна картина світу» (А. Вежбицька, П.Рікер, Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов, В.М. Русанівський, В.Г. Склярєнко, Ю.О. Карпенко, С.Я. Єрмоленко, О.О. Тараненко, О.І. Чередниченко, Л.А. Лисиченко, О.О. Селіванова, Г.П. Півторак, М.П. Чочерган, І.О. Голубовська, С.Воркачов, Н.В. Слухай, Г.І. Халимоненко, В.Г. Жайворонок та ін.).

© Науменко Л.О., 2010

Посилений інтерес науковців до такого підходу висвітлення мовних явищ, продукує новий напрям у мовознавстві, пов'язаний із дослідженням процесу концептуалізації та запровадженням лінгвоконцептологічного підходу в термінознавстві. Наукові розвідки, що ґрунтуються на дискурсивному і концептуальному баченні галузевих термінологій в контексті лінгвістичного аналізу – дають можливість говорити про новий об'єкт наукових пошуків та пов'язану з цим проблематику у тісній взаємодії з термінознавством, у центрі уваги якої стає когнітивний підхід. «Когнітивна наука – це наука про знання й пізнання, про результати сприйняття світу і предметно-пізнавальної діяльності людей, накопичених у вигляді осмислених і приведених у певну систему даних, що якимось чином репрезентовані нашій свідомості і складають основу ментальних, або когнітивних процесів» [4, 34]. У різних галузях сучасної лінгвістики, у термінознавстві також, зростає когорта науковців, які у своїх наукових пошуках апелюють до нового методу аналізу мовних явищ – концептуального аналізу (Н. Арутюнова, Т. Волкова, Т. Скороспелова, К. Петров, Дж. Сартори, А. Соколова, Г. Огаркова, В. Кравченко та ін.). В. Зусман,

Дослідження процесу концептуалізації в термінознавстві загальноживаного лексики, семантичний аналіз термінів науки і техніки є **актуальним** на сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки, що дає можливість установити діяльність концепту в термінознавстві, визначити змістовні відмінності між терміном і загальноживаним словом, провести паралель між терміном і співвідношуваним з ним поняттям, розмежувати полісемію і омонімію в термінології, розглянути ступені розвитку його значення. Становлення термінології, її розвиток ініціюються позамовними чинниками, але самі процеси становлення і розвитку термінології, так само, як і результати цих процесів, регулюються законами мови.

Одним з активних шляхів появи термінів є термінологізація. Проблема формування термінологічного значення на основі загальноживаного останнім часом все більше привертає увагу лінгвістів (А. Ю. Белова, О. І. Білінова, М. Н. Володіна, Е. А. Войцева, С. В. Грінєв, В. П. Даніленко, А. Е. Ефімов, Т. Р. Кияк, Ф. П. Сороколетов, В. А. Татарінов, С. П. Хижняк, А. Н. Шилівський, Д. Н. Шмельов, А. Н. Шуригин та ін.), і хоча в науці вже існують певні думки з цього питання, багато в чому він ще залишається невирішеним.

Відомо, що у лінгвістиці розглядалися і аналізувалися лише окремі аспекти термінологічної лексики залізничного транспорту у зіставному дослідженні, пов'язаного з науково-технічною сферою [1]. Проте загальної характеристики термінів залізничної галузі, як концептуального аналізу, ще не було об'єктом дослідження науковців. Мета даної статті – висвітлити теоретичні засади концептуального моделювання та обґрунтування концептуально-лінгвістичного аналізу терміносистеми залізничної галузі, визначити поняття концепту, звернути увагу на його багатозначність, оцінити пропозиції щодо способів його дослідження, показати застосовність такого аналізу до термінологічних одиниць на матеріалі термінів залізничної галузі.

У сучасній лінгвістиці концепт, розуміння якого не можна вважати усталеним, оскільки він має різні дефініції та параметри кваліфікації, плумачиться як «інформаційна структура свідомості, ... яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних ... функцій свідомості й позасвідомого» [7; 256]. Якщо взяти до уваги термін технічний, то можна розглядати його як результат інформаційної будови свідомості індивіда, якому відповідає певна когнітивна структура, і лише частина цієї структури перетворюється на вербальний знак. Цей процес дістав назву концептуалізації, у

результаті чого створюється концептуальна система, складниками якої стають концепти – «інформаційні структури свідомості, різносубстратні за способами формування та представлення знань про певні об'єкти і явища» [6;258]. Концепт має двоїсту сутність – психічну та мовну. В. Заботкіна акцентує увагу на тому, що концепт – це «фрагмент світу, охоплений когнітивною структурою, яка найчастіше виступає у вигляді групи концептів, які, у свою чергу, виступають у ролі значення слів» [2; 82]. Ю.С. Степанов розглядає зміст концепту, починаючи від аналізу його «внутрішньої форми», або етимології. Далі через вивчення «пасивних», або «історичних» прошарків концепту визначаються найбільш «активні» й «актуальні» [8; 96].

Звернення до широкого мовного матеріалу щодо визначення поняття концепту показало, що термінологізації піддаються слова сучасної літературної мови, лексика загальнонародної мови, сталі терміни відвічного походження і запозичення, адаптовані російською мовою. Якщо в основі концептуального підходу до вивчення галузевих термінологій лежить лінгвальний принцип аналізу мовного матеріалу, з якого випливає, що лінгвістичне розуміння самого терміна полягає у його науковості, якщо термін і термінологічна одиниця в основному вживаються як синоніми на позначення того чи іншого елемента термінологічної системи [5; 32], то «лінгвоконцептологічний підхід» пов'язує фактично їх між собою, дає можливість чітко диференціювати у термінознавстві вид (термінопоняття) – рід (концепт), основною ознакою якого виступає «індивідуально-особистісний досвід суб'єкта пізнання, що він його здобув у тій чи іншій галузі своєї фахової діяльності» [3; 70-72], тим саме поєднуючи в собі термінологічне поняття/наукове поняття, термін чи вербальну форму вираження термінологічного поняття і термінологічну одиницю, фрагмент спеціального знання у тій чи іншій термінологічній системі.

Проблема термінологізації загальноновживаної лексики визначає вибір функціонально-семантичного підходу, залучення нових прийомів і методів дослідження, що відбуваються в семантичній структурі самого терміна. При цьому важливим виявляється коцептуалізація різних його ознак, оскільки формуванню термінологічного значення відповідає складний процес, що зачіпає не тільки семантику, але і системні зв'язки лексичної одиниці, її парадигматичні і синтагматичні властивості.

Концептосфера залізничної галузі, формування якої розпочалося наприкінці XVIII століття конструюванням мускульно-силових візків та саморухливих екіпажів, але українською мовою у названий період таких наукових розвідок ще не було зафіксовано, тому можна констатувати досить пізній час розробки залізничної лексики українською мовою, що пов'язане з надто короткою історією порівняно нової галузі людської діяльності, концептологічний підхід якої передбачає висвітлення даної проблеми за допомогою лексико-семантичної системи термінологічних одиниць, що асоціюються з відповідними технічними структурами, знаннями про світ, концептом, де зміст концепту може вербалізуватися, змінюватися залежно від суб'єкта пізнання, що знаходить своє вираження у запозиченні лексем, словах на позначення речей за подібністю форми, термінологічних словосполученнях, які мають у собі як спільні, так і відмінні ознаки.

Розглядати подібні слова як спеціальні терміни залізничного транспорту є неможливим. Уважаємо, що термінологія кожного напрямку науки потребує окремого викладу. Зупинимося на більш спеціальній лексиці залізничного транспорту. Однією з важливих особливостей термінологічного складу залізничної галузі є те, що термін має значну частину загальноновживаних лексем, використовуючи одне з наявних у лексемі значень або

ж утворюючи нове на означення потрібного спеціального поняття. Розширюючи, таким чином, семантику слова, терміносистема даної галузі має у своєму складі словосполучення, що функціонують як номінація одного певного денотата – речі або поняття. У цьому розумінні словосполучення виконують у спеціальному тексті ту саму функцію, що й окреме слово. Наприклад, із загальноновживаної лексики для туринної номінації, що утворює спеціальні терміни-концепти, нерідко запозичуються слова, які позначають частини людського тіла або ж поширені в побуті речі. Від концепту *голова* утворено зменшувальну форму *голівка*, у технічному лексиконі – *головка:початкова, забивна головка, головка рейки, верхня/нижня головка рейкової накладки*. Від концепту *палець*, на позначення речей за подібністю форми, походять терміносполучення *палець шарніра стріли, палець шарніра ковша*. Від лексеми *пазуха* – *пазуха рейки, пазуха склепіння*.

Так само за подібністю форми утворено терміни-концепти із словами *коробка, підкладка, вузол* стали основними елементами у термінологічних словосполученнях на позначення термінів залізничного транспорту: *розподільна/ сальникова/ топкова/ мастильна/ запобіжна/ фільтрувальна коробка; рейкова підкладка, плоскарейкова підкладка, клинчаста рейкова підкладка, одноробордна/двохрєбордна рейкова підкладка, рейкова підкладка змішаного/ роздільного/ нероздільного/напівроздільного скріплення; вузол коливань, залізничний вузол, телефонний вузол автоматичної комутації, автоматичний телефонний вузол квазіелектронної системи* тощо.

При називанні тих чи інших робіт виникають назви, близькі за своїм характером до побутових праць: *перешивання колії, перекидна вагонетка, перекидний карман, перекидний конденсатор*. Більш термінологічними можна вважати лексеми *перекидач* (як назва знаряддя чи машини): *вагонний/ електричний/лобовий перекидач, перекидач з криволініями, перекидач з підйомною платформою*. Термінологічний характер дістала лексема *отвір*: *болтовий отвір рейки, отвір рейкової підкладки, заправний/ топковий/ засипний/ мастильний/ ливниковий/ вентиляційний/ вихлопний/ отвір*. Для найменувань концептуально-термінологічних сполук використовуються загальнономовні засоби словотворення – префіксація та суфіксація. Можна назвати такі утворення: *Перехід* - позначає як дію (*перехід на новий видтяги, перехід нарезервну ланкусигналізації*), так і певну річ (*мостовий перехід*). Іменник утворює також прикметник *перехідний* (*стик, площадка, крива*).

Використання прикметника у словосполученні дозволяє термінологізувати загальноновживану лексику, надавши їй спеціального концептуального значення. Так, *переїзд* у сполученні з прикметниками *залізничний, подвійний* набуває більш спеціального значення (*залізничний переїзд, подвійний переїзд*).

Складені термінологічні словосполучення дозволяють розрізнити предмети, які мають у собі як спільні, так і відмінні ознаки. Так, наприклад, якщо термін *гальмо* має загальне значення пристрою для гальмування, зупинення руху, то з утворенням термінологічних словосполучень (переважно з прикметниками чи з іменниками) він має здатність розрізнити пристрої з цим функціональним призначенням: *аварійне/ запобіжне/ запасне/ автоматичне/ аеродинамічне/ саморегулююче/ електромагнітне/ масляне/ магнітне/ парове/ дискове/ колодкове/ осьове/ педальне гальмо, гальмо короткого замикання*. Відіменниковий прикметник *гальмовий* також є компонентом термінологічного словосполучення (*гальмовий пристрій/ башмак/ компресор*). Відієслівний іменник *гальмування* має таку термінологію: *гальмування коротким замиканням, примусове/ пневматичне гальмування*. Те саме можна сказати й про лексеми *міст*, що у словосполученнях виріз-

няє його функціональні, конструктивні та якісні характеристики: *пішохідний/ дорожній/ водопровідний/вентиляційний/ повітряний/ тимчасовий/розсувний/ арковий/ суцільнозварний/ балочний/ залізобетонний/ двоколіїний міст, міст метрополітену.*

Отже, утворення складних і складених термінів, одним компонентом яких є концепт, дозволяє значно розширити практично необхідне розрізнення предметів та явищ. Проте спеціальна фахова термінологія має інший шлях для свого поповнення – використання іншомовної лексики. До такої термінології належать словосполучення *габарит безпечності/ навантаження/ рухомого складу/ вагонів/ проїзду в тунелі/ ліній зв'язку/ повітряних ліній*, а також прикметник *габаритний (габаритні розміри,габаритні ворота)*. *Шарнір* (фр. *charniere*) – рухоме з'єднання деталей механізму, яке допускає їхні взаємні повороти й обертання. Термін *фреза* (фр. *fraise*) – обертовий інструмент з лезами, а також машина з таким інструментом. *Ресора* (фр. *ressort*) – сталева пружна частина підвіски машини, вагона, повозів різного типу (*підвісна/буферна/ жорстка/ пружинна/ напівеліптична/ консольна/ пластинчаста/стержньова/ спіральна/ четвертна ресора*). Від іменника утворено прикметник *ресорний (ресорний трос контактної мережі, ресорне підвищування залізничного екіпажу)*, похідний іменник професійного спрямування – *ресорник*, а також елемент складного прикметника *ресорно-пружинний*[1; 53].

Таким чином, концептуально-лінгвістичний аналіз терміносистеми залізничної галузі характеризується утворенням складних і складених термінів, одним (або й кількома), компонентом яких є загальнозживане слово, дозволяє значно розширити практично необхідне розрізнення предметів та явищ. Проте спеціальна термінологія залізничної галузі має й інший шлях для свого поповнення – це використання іншомовної лексики. Якщо традиційний підхід спирається на мовну однозначність терміна, то лінгвоконцептологічний спирається на концептуальну багатозначність термінологічної одиниці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багмут А. Й. Лексика ділового та науково-технічного стилів української мови. Монографія – К.: КУЕТТ, 2005. – 125 с.
2. Заботкина В.И., Степанов Г.М. Неологизмы в современном английском языке. – Калининград, 1982. – С. 124.
3. Івашенко В. Науковий концепт і науковепоняття: Проблема диференціації //Українська мова. – 2005. – №3. – С. 62 – 75.
4. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистка –психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – М.: МГУ. – 1994. – № 4. – С. 34-47.
5. Науменко Л. О. Науково-технічна термінологія. Стилїстика наукового тексту. Навч. посібник. – К.: КУЕТТ, 2007. – 132 с.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник [для студ-ів філол. спец.-ей вищ. навч.-их закладів] / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля. –К , 2006. – 716 с.
8. Степанов Ю.С. Константы: Сл. Русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. – М., 2004. – 992 с.

УДК 811.161.1”19/20”:165.242(420)

Тупчий А.В.
(Київ, Україна)

АНГЛИЙСКИЙ САД КАК ЛОГОЭПИСТЕМА

В статті аналізується логоепістема «англійський сад» у процесі створення образу Англії в російській мовній свідомості кінця 18 – початку 19 століть.

Ключові слова: логоепістема, мовна свідомість, образ.

В статье анализируется логоэпистема «английский сад» в процессе создания образа Англии в русском языковом сознании конца 18 – начала 19 века.

Ключевые слова: логоэпистема, языковое сознание, образ.

The article deals with logoepistema «English garden» in the process of creating the image of Britain in the Russian linguistic consciousness of the late 18 – early 19 century.

Key words: logoepistema , language consciousness, image.

На протяжении нескольких веков Англия играет значительную роль в мировой культуре, политике, экономике. Процесс формирования образа Англии актуален как для русского, так и для других национальных и языковых сознаний. Изучение влияния английского языка на современный русский язык приобрело широкую популярность. Однако истоки формирования образа Англии в русском языковом сознании еще не были предметом лингвистических исследований. Одному из аспектов этой проблемы посвящена данная статья.

18 век характеризуется первыми контактами русских и английских ученых, мыслителей и писателей. Англия, английская литература, мода и особенно политика все больше интересовала представителей русской интеллигенции. Путешествия в Англию участились и вошли в моду. Письменные свидетельства впечатлений от таких путешествий сегодня дают возможность изучить процесс формирования образа Англии в русском языковом сознании конца 18 — начала 19 века. Материалом для нашего анализа являются: «Письма русского путешественника» Н. М. Карамзина, «Письма из Лондона» П. И. Макарова, журналы «Вестник Европы» за 1802-1806 годы в количестве 120 экземпляров. В данных источниках упоминаются многие английские реалии, ставшие русскими либо повлиявшие на какую-либо сферу жизни представителей русского лингво-культурного сообщества. В данной работе проанализируем реалию «английский сад», ниже будем упоминать и другие словосочетания: английский парк, пейзажный парк. В 18 веке все эти понятия не только относились к одному семантическому полю, но часто были синонимами, хотя, безусловно, парком принято называть более обширную терри-

торию. Сегодня в статьях и монографиях по садоводству словосочетания английский сад и английский парк часто используются как синонимы. Считаю целесообразным применение к понятию «английский сад» термина логоэпистема. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. термином «логоэпистема» обозначают равноуровневые лингвострановедчески ценностные единицы (слова-понятия; крылатые слова, фразеологизмы, прецедентные тексты, «говорящие» имена и названия), представляющие аккумулярованное знание фактов культуры [1: 37].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров подчеркивают, что логоэпистемы нельзя сводить к известным лингвистическим категориям, то есть к словам, словосочетаниям, фразеологизмам, метафорам т. д. Логоэпистема – это знание, «несомое словом как таковым – его скрытой внутренней формой, его индивидуальной историей, его собственными связями с культурой» [2: 257].

Еще будучи во Франции и восхищаясь парками и садами, Н. М. Карамзин пишет: «...сад Трианона есть совершенство садов английских; Нигде нет холодной симметрии; везде приятный беспорядок, простота и красоты сельские...» [3: 395].

Восхищение английскими поэтами также вызывает у Н. М. Карамзина ассоциации с английским садом: «В английских поэтах есть еще какое-то простодушие, не совсем древнее, но сходное с гомеровским, есть меланхолия..., есть какая-то странная, но приятная мечтательность, которая, подобно английскому саду, представляет вам тысячу неожиданных вещей» [3: 480].

В 17 веке английские сады называли регулярными, то есть в их основании лежал принцип строгости линий, они как бы были продолжениями богатых дворянских залов, но в 18 веке мода резко изменилась. В это замечательное время, названное «эпохой просвещения», искусство вновь обратилось к естественности, а девизом стал призыв Жан-Жака Руссо «Назад, к природе!». В основу композиции пейзажных, или «английских», парков образца 18 века был положен принцип творческой переработки мотивов естественной природы.

«В. Г. Орлов писал в своем дневнике: «При расположении оных ..., стараются они подражать природе и скрыть работу, которая необходима и часто много труднее бывает, нежели в регулярных... садах» [6]. В книге о **дворянской и купеческой сельской усадьбе говорится**, что уже в 1764 г. И. И. Шувалов писал из Англии: «Сады прекрасные, совсем иного от других вкусу. По возвращении моем дам идею, как ... подобный опыт завести; все искусство в том, чтоб было сходно с натурой. Мне кажется, что сие лучше» [6].

Д. С. Лихачев отмечал, что в указанный период «началось поистине триумфальное наступление естественного ландшафта на обрубленную и остриженную растительность регулярных садов» [7: 211], а «враждебность к регулярным садам приобрела формы политических обвинений. Регулярный сад стал символом тирании, господства абсолютизма, попыткой насильственно подчинить себе природу стрижкой кустов и деревьев, приданием геометрических форм водоемам и т. д.» [7: 211]. Д. С. Лихачев приводит также оригинальные слова крупнейшего искусствоведа Николааса Певзнера о том, что «пейзажный парк был изобретен в Англии, ибо это был сад английского либерализма ... свободный рост дерева был очевидным символом свободного роста индивидуума, змеевидные (серпантинные) дорожки и ручейки - свободы английской мысли, и убеждения, и действия, а верность природе местности - верности природе в морали и политике»

[7: 212]. Возможно, что именно так воспринимала английский сад русская интеллигенция, то есть в связи с социальными и политическими свободами, практически недостижимыми в то время для России. Английский либерализм был привлекателен для русских, как и свобода вообще.

К концепту свободы обращались многие лингвисты: В. А. Маслова, Ю. Д. Апресян, А. Вежбицкая. В. А. Маслова наполняет концепт свобода в русском языковом сознании следующей семантикой: необузданность, подобная стихийным бедствиям; бескрайнее пространство; опьяняющая свобода движений, а также — нечто возвышенное, Божественное [8:167]. Дополнением концепту свобода является концепт воля, который характерен исключительно для русского характера. В. А. Маслова отмечает, что воля «заявляет себя в форме бунта, деструкции.» Сравнивая понятие свободы в английском и русском языковом сознании, мы соглашаемся с утверждением Солохиной А. С.: «Англоязычное философское понимание свободы связано с осознанием индивидуальной свободы и закона как условия свободы, русские философы ставят на первое место соотношение свободы и высших религиозно-моральных ценностей» [9]. Историк И. П. Кончаловский считал, что свобода не для русского человека. Так же считают и многие современные общественные деятели, которые связывают свободу прежде всего со вседозволенностью и даже анархией.

Понятие английский сад встречаем и у А. С. Пушкина в повести «Барышня-крестьянка». О русском барине Григории Ивановиче Муромском Пушкин пишет: «Развел он английский сад, на который тратил почти все остальные доходы» [4: 238].

Интересно, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля понятие английский сад либо английский парк нет, возможно, потому, что сама мода на данный тип сада пошла на убыль в конце 19 века. «Словарь русского языка» С. И. Ожегова также не дает пояснения данным понятиям. Сегодня интерес к ландшафтному дизайну возродил и интерес к английскому саду. О нем много пишут в современных журналах для садоводов. Понятие это включает в себе в 21 веке не совсем то, что раньше, оно живет и развивается. Отчасти английский сад стал семантическим неологизмом. Например, в современном журнале «Садовник» отмечается: «Английский пейзажный стиль, начавший завоевывать Европу с XVIII века, и сегодня не сдает позиций. Но сегодня мы видим природу не так и не такой, как, скажем, английский художник викторианской эпохи. Современный этап развития английского сада можно назвать «эрой сорняков», если иметь в виду растения, в прошлом населявшие выгоны и канавы, а сейчас красующиеся на обложках садовых каталогов» [5].

Выводы: 1. Слово сочетание английский сад является лингвострановедчески ценностной единицей, а значит целесообразно применять к нему термина логоэпистема.

2. Логоэпистема английский сад может служить для изображения русского менталитета и сравнения его с английским менталитетом, так как, по утверждению Л. П. Ивановой, «менталитет формируется под влиянием экономических условий, политических изменений, социально - политических процессов, природных явлений, контактов с другими этническими группами» [10:360].

3. Рассмотренный пример служит для отображения образа Англии в русском языковом сознании конца 18 – начала 19 века и доказывает значимость английских реалий для русской языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века./ В. Г. Костомаров, Н. Д. Бурвикова Спб., 2001, 72с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного./ Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров – М., 1990.
3. Карамзин Н. М. Письма русского путешественника/ Н. М. Карамзин – М. : Правда, 1988.
4. Пушкин А. С. Драматические произведения. Проза/ А. С. Пушкин. – Москва: Художественная литература, 1981.
5. Черняева Е. Сад идей [Электронный ресурс] / Екатерина Черняева — Садовник - январь 2006 - Режим доступа : <http://www.sadovnikmag.ru>
6. Дворянская и купеческая сельская усадьба в России XVI - XX вв.: Исторические очерки. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 784 с. Режим доступа : <http://dlib.eastview.com/browse/doc/4158822>
7. Лихачев Д. С. Жак Делиль - учитель садоводства // Делиль Ж. Сады: пер. с франц. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1987. - (Литературные памятники). - С. 210 - 213.
8. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В. А. Маслова. - Мн.: ТетраСистемс, 2004. – 256 с.
9. Солохина Анна Сергеевна. Концепт «свобода» в английской и русской лингвокультурах : Дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 Волгоград, 2004. -191 с. - РГБ ОД, 61:04-10/1597
10. Иванова Л. П. Общее языкознание. Курс лекций. Научное пособие/ Л. П. Иванова — К.: «Освита України», 2010. – 432 с.

УДК 80/81

Любецкая Е.П.
(Минск, Беларусь)

ПРО ВАРИАТИВНОСТЬ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКЕ
(на материале переводных словарей
с фиксацией общественно-политической терминологии)

Стаття присвячена розгляду явища варіативності на матеріалі перекладних словників. Проводиться аналіз даного явища й визначаються типи варіантів, а також визначаються причини варіативності.

Ключові слова: *варіативність, варіант, лексикографічні джерела, перекладні словники, термінологічна лексика.*

Статья посвящена рассмотрению явления вариативности на материале переводных словарей. Проводится анализ данного явления и определяются типы вариантов, а также определяются причины вариативности.

Ключевые слова: *вариативность, вариант, лексикографические источники, переводные словари, терминологическая лексика.*

The article is devoted to consideration of the phenomenon of variability on the material of translation dictionaries. The analysis of the given phenomenon is carried out and types of variants are defined, and also the variability reasons are defined.

Key words: *variability, a variant, lexicographic sources, translation dictionaries, terminological lexicon.*

Объектом исследования в представленной статье является общественно-политическая терминология, отраженная в переводных специальных словарях [1-8]. Анализ языкового материала показал значительную вариативность общественно-политических терминов.

“Проблема вариативности языковых единиц – одна из постоянных, что объясняется внешними (языковая ситуация, сосуществование кодифицированных и старых архаичных норм литературного языка и др.) и внутриязыковыми (бесконечный процесс вариативности в языке) факторами развития языка” [9:11]. Несмотря на то, что в белорусском языкознании проблема вариативности разрабатывалась многими исследователями (В. Лепёшкиным, И. Шкрабой, А. Лукашанцем, В. Сенкевичем, П. Стецко и др.), нельзя признать ее решенной и всесторонне исследованной.

“Вариантность – это лексико-грамматический феномен языка, который проявляется в историческо подвижном сосуществовании видоизменений формы одного и того же слова и обеспечивает материальную базу для выработки наиболее рационального в пер-

спективе способа проявления” [10: 184]. При этом под вариантом принято понимать разные проявления одной и той же сути, которая при всех изменениях остается сама собой.

Изучение вариантности обусловлена требованиями нормализаторской практики и находит непосредственное отражение в лексикографии. Отличия кодификации лексических норм, которые в значительной степени являются факультативными, наиболее выразительно проявляются в переводных словарях, поскольку их создатели при поиске эквивалентов интуитивно стремятся отразить существующий языковой узус. При этом в переводных словарях близкородственных языков наблюдается часто неосознанная тенденция к дифференциации, что делает их загодя неполными, в том числе и в плане отражения существующих лексических норм. В этой связи переводные словари неродственных или отдаленно родственных языков дают более полный рисунок, поскольку создатели вынуждены искать “нейтральное” соответствие для каждого иностранного слова, независимо от того, обозначает ли оно общее понятие, или является узкоспециальным термином.

Явление вариантности свойственно, как известно, всем языкам и свидетельствует о наличии натуральных сдвигов в системе. “Параллельное сосуществование разных форм и способов выражения одного и того же понятия – натуральное явление в языке” [11: 94]. Однако в сфере терминологии вариантность нежелательна, что следует из самой сути термина, к особенностям которого принадлежат: системность, наличие дефиниции, тенденция к моносемичности в рамках своего тематического поля, отсутствие экспрессии и стилистическая нейтральность. От терминов-синонимов и терминов-дублетов термины-варианты отличаются тем, что они есть “разновидности того же самого термина, которые отличаются между собой фонетическими или словообразовательными элементами, средствами выражения грамматических отношений, но не имеют никаких семантических оттенков и полностью совпадают своим значением” [12: 27].

Одни исследователи (О.С.Ахманова) отличают фонетические и морфологические варианты, относя к последним все однокоренные слова с близким значением, другие (Ф.П.Филин) выделяют фонетические, акцентологические и формально-грамматические варианты слов, а также акцентные, фонетические, фонематические и морфологические (К.С. Горбачевич). Необходимо расграничивать однокоренные синонимы и однокоренные варианты, понимая под первыми слова, в которых общая корневая часть выражает лексико-семантическую общность, а разные аффиксальные морфемы выражают лексико-семантическое отличие. В однокоренных вариантах разные аффиксальные морфемы не выражают никакой лексико-семантической дифференциации, поэтому их еще называют морфемными дублетами (синонимические аффиксы присоединяются к одной основе) [13: 76]. Таким образом, как отмечает Л.А. Булаховский, к вариантам относятся семантически равнозначные и частично отличные в материальном аспекте слова [14: 134].

Причина возникновения терминов-вариантов кроется, вероятно, в том, что в лексикографических источниках отражена авторская позиция и продемонстрированы разные подходы к способам и принципам формирования белорусской части. Кроме того, сами источники готовились в разные периоды формирования белорусского научного языка: начало и конец XX ст. Можно высказать предположение, что работа по нормализации белорусской лексики в начале столетия в некоторой степени нашла свой отпечаток в словарных справочниках, которые на момент создания лексиконов, безусловно, стали сво-

образным средством организации национального языка. Серьезной помехой в развитии белорусской словарной деятельности в это время выступает как неупорядоченность белорусского языка, так и недостаточность собственной лексикографической традиции. При формировании терминологического аппарата определенной сферы знаний авторы лексиконов выступали иногда первопроходцами, опыт которых не всегда был удачным. Вместе с тем в словарных источниках того времени отражены значительные практические наработки, интересные и ценные для использования в современной лексикографической практике. Характерным для словарных справочников конца столетия является усовершенствование качества обработки словарных источников: создание словарей базируется на значительных теоретических и практических лексикографических достижениях. Создатели лексиконов, как правило, ориентируются на имеющийся опыт словарного наследия (преимущественно русскоязычного): справочники готовятся по образцу уже существующих словарей с включением русского языка или русский язык исполняет роль предварительного словаря, или вводится в состав справочника как язык-посредник для сопоставления разноязычных эквивалентов. Определяющим в этой связи является тот факт, что в значительном количестве случаев разработанные лексиконы многоязычные. Созданием словарей занимаются преимущественно специалисты-предметники совместно с лингвистами.

В результате анализа переводной части лексиконов можно отметить существование параллельных вариантов для передачи одного понятия. При этом проявляются различные возможности фиксации этих вариантов: они предлагаются или в качестве синонимов в одном словарном источнике, или конкурируют на протяжении нескольких лет либо целого столетия, периодически “исчезают” и “появляются” в справочниках разных лет.

Преимущественное большинство в словарях составляют словообразовательные варианты: *аріекунства* и *апекаваньне*, *апекя*; *рагісціел* и *заручнік*, *заручніца*, *даручыцель*, *паручнік*, *даручнік*. В результате творческого подхода к формированию белорусской части переводных лексиконов при передаче одного понятия письменное бытование получили такие лексемы, как: *згода* и *згоднасьць*, *угода*, *згаджэньне*, *пагадненьне*. Уже к середине столетия слово *пагадненьне* получает значительное преимущество, однако в 80-е годы под непосредственным влиянием русского языка в терминографическое употребление вводится еще один эквивалент понятию – лексема *дагавор*.

Необходимо отметить, что, начиная с лексикографических источников 20-х лет встречаются такие предложения, как: *рапрайка* и *направа*, *напраўленьне*; *разука* и *пазычка*; *пірагёйніца* и *запярэчаньне*, *супярэчаньне*; *роткуп* и *падкупляньне*, *закуп*; *спадчына* и *спадак*, *спадковасць*, *спадкі*; *збожystwo* и *забой*.

Вошла в современную белорусскую терминологию также группа номинаций, что пережили словообразовательные изменения, сравните: *abwinawaśeǰnie* и *abvīnavachvanʹne*. Вариант *спун* (*sprawy*) заменяется с течением времени на *спынненне* и *прыпыненне*. Полонизм *niedbalstwo* теряется еще в 20-е годы и вместо него распространяется *нядбайнасць*, *нядбаласць*, *заядбаньне*.

Из-за устарелости приметы, которая положена в основу номинации, словарная практика не приняла лексему *uradnik*, которая заменяется на *служнік*, *службовец*, *служачы*; вместо *prysiażny zasiedaciel* закрепляется *засядацель*, но в 20-е годы есть и *асэсар*, *засядаталь*, *лаўнік*, *засядач*, *падсудак*. Еще в “Словаре белорусского наречия” (1870) И.

Носовича приводятся как живые слова *заручэнне, маётнасць*, но начиная с 20-х, в терминотворчестве постепенно проявляется нежизнеспособность этих номинаций, и вместо них предлагаются: *зарука, парука, ручаньне, запарука*, с пометой *гіст. – рукаёмства*.

В лексикографических работах иногда отражены и варианты, которые находятся на границе нормы и окказианализмов. Введение новообразований можно разъяснить, вероятно, авторским стремлением интуитивного упорядочения данной сферы знаний, поэтому в словарях рядом с *kraža* в словарях 20-х годов встречаем: *крадзьба, крадзежа, покрадзь, крадзеж*, а в словарях середины столетия – *накража*; рядом с *razwaleńnie – дазвол, дазваленьне, згода, адабрэнне*; рядом с *umysl* в словарях 20-х: *намысел, замер, намер*, а в словарях середины и конца столетия: *задума*.

Рядом со словообразовательными вариантами отмечаются так называемые акцентологические: *majorat* и *маярат, процэс* и *працэс, kredytor* и *крэдытар*.

В группе терминологических словосочетаний также наблюдается конкуренция, сравните: *падзел маёмасці* и *раздзел маёмасці; falšawańnie dakumentaj* и *падробка дакументаў; abawiazak dowadu* и *абавязак аказвання; prawa zakładu* и *залаговая права; права пераважнай пакупкі* и *права пераважнай куплі; абвяшчэнне памёрлым* и *аб'яўленне памёрлым; прадмет спрэчкі* и *пытанне спрэчкі; склад злачынства* и *састаў злачынства; zmiena kary* и *замена пакарання; цялеснае калецтва* и *калечаньне, пакалечаньне, калецтва*.

Хотя на протяжении столетия в условиях конкуренции находятся варианты *sprańnie* и *srahon, сысканьне, зысканьне; ustupka* и *atstupka*, но в последнее время в сфере функционирования преимущество получают первые варианты.

Таким образом, анализ белорусской части лексикографических справочников с фиксацией общественно-политической лексики, позволяет констатировать наличие в них разных типов вариантов. Такая ситуация обусловлена интуитивным подходом к формированию терминосферы, а также свидетельствует о том, что вопрос кодификации и стандартизации данной сферы остается открытым, поскольку унификация лексических эквивалентов продолжается до сегодняшнего дня. Возникновение акцентологических вариантов обусловлено, вероятно, непрерывным процессом изменения языка. Словообразовательная вариантность вызвана стремлением авторов словарных источников упорядочить словообразовательную систему терминотворчества вообще и тем самым способствовать формированию наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кароткі руска-беларускі грамадска-палітычны слоўнік / Ін-т павыш. кваліфікацыі і перападрыхт. кіруючых работнікаў і спецыялістаў адукацыі; Скл. М.Ц.Аўсіевіч. – Мн., 1993. – 19 с.

2. Карповіч Л.Т., Казыра Л.А.. Англа-беларускі слоўнік грамадска-палітычнай лексікі = English-Byelorussian dictionary of social and political vocabulary. - Мн.: Навука і тэхніка, 1993. - 458 с.

3. Русско-белорусский словарь общественно-политической терминологии = Руска-беларускі слоўнік грамадска-палітычнай тэрміналогіі / АН БССР. Ін-т языкознання ім. Я. Коласа; Сост. Н.В. Бирилло, Л.А. Ванкович, А.И. Журавский, Н.И. Крюковский,

- А.И. Киселевский, Н.П. Колас, В.П. Лемтюгова, А.С. Соколовская, М.Р. Судник, Е.И. Янович; Под ред. Н.В. Бирилло и М.Р. Судника. - Мн.: Наука и техника, 1970. - 451 с.
4. Беларуская навуковая тэрміналогія. Вып. 11. Тэрміналогія грамадазнаўства / Ін-т Беларускае Культуры. Адзел беларус. мовы і літаратуры. Галоўная Тэрміналагічная Камісія. Адзел першы. Сэрыя V. Кніга 11. - Менск, 1926. - 96 с. - На вокл.: Грамадазнаўства = Sociologie / Ін-т Беларускае Культуры. Гістарычна-Археалагічная Сэкцыя. Адзел першы. Сэрыя V. Кніга 11. - Менск, 1927.
5. Кароткі тлумачальны слоўнік філасофскіх, сацыяльных і культуралагічных тэрмінаў / Гродз. дзярж. ун-т; Скл. М.Н. Бяспамятных, А.А. Бародзіч, Л.А. Гусакоўская, І.А. Змітровіч, Г.А. Марціросаў, У.К. Пісараў, Я.У. Піульскі, Д.Я. Смоль; Адк. рэд. І.А. Змітровіч. - Гродна, 1992. - 51 с.
6. Лойко М.О., Штоп И.И. Краткий русско-белорусско-английский словарь для юридических институтов и факультетов / Грод. гос. ун-т. - Гродно, 1997. - 130 с.
7. Слоўнік юрыдычнай тэрміналогіі: Беларуска-Расейска-Польскі / Апрац. А.Галаяк. - Б.м., [1994]. - 80 с.
8. Юрыдычны энцыклапедычны слоўнік / Беларус. энцыклап.; Рэдкал. С.В. Кузьмін, Я.В. Малашэвіч, Г.А. Маслыка, С.П. Самуэль, І.Ф. Сашчэка, В.І. Семянкоў, С.Ф. Сокал, М.А. Ткачоў, І.П. Хаўратовіч, І.А. Юхо. - Мн.: БелЭн, 1992. - 636 с.
9. Агаркава В.А. Праблема варыятыўнасці ў беларускім мовазнаўстве // Працы кафедры сучаснай беларускай мовы. Да 80-годдзя БДУ. Мн., 2001. Вып. 1. - С. 11 - 13.
10. Шкраба І.Р. Варыянтнасць у сучаснай беларускай мове / І.Р.Шкраба. - Мн., 2004. - 240 с.
11. Варыянтнасць і норма // Асновы культуры маўлення і стылістыкі. / Пад рэд. У.В. Анічэнкі. Мн., 1992. - 254 с.
12. Красней, В.П. Аб сінонімах, дублетах і варыянтах у тэрміналогіі // Веснік БДУ. Сер. 4. - 1995. - №1. - С. 25-27.
13. Квитко Н.С. Термин в научном документе./ Н.С. Квитко. - Львов: Вища школа, 1976. - 126 с.
14. Булаховский Л.А. Введение в языкознание: В 2-х ч. Ч. II. - М., 1954. - 175 с.

АБСТРАКТНІ НАЗВИ У СЛОВОТВІРНИЙ
СИСТЕМІ ПРАСЛОВ'ЯНСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлюються погляди О.О. Потебні на становлення категорії абстрактності, йдеться про місце абстрактних назв у індоєвропейській системі словотворення, про розвиток типів творення абстрактних назв у слов'янських мовах та про зв'язок групи абстрактних назв з іншими семантичними групами.

Ключові слова: праслов'янська мова, слов'янські мови, індоєвропейські мови, історичний словотвір, абстрактні назви.

В статье рассматриваются взгляды А.А. Потебни на становление категории абстрактности, говорится о месте абстрактных наименований в индоевропейской системе словообразования, о развитии типов образования абстрактных наименований в славянских языках и о связи группы абстрактных наименований с другими семантическими группами.

Ключевые слова: праславянский язык, славянский язык, индоевропейские языки, историческое словообразование, абстрактные наименования.

The article highlights the views of O.O. Potebnia on the formation of abstract categories, there is a place of abstract names in Indo-European system of word formation, the development of creating abstract types of names in the Slavic languages and the relationship of a group of abstract names with other semantic groups.

Key words: pre-Slavic language, Slavic languages, Indo-European languages, historical word formation, abstract names.

Абстрактна лексика належить до найскладніших і недостатньо вивчених пластів лексичної системи мови, передусім через те, що вивчення її формування тісно пов'язане з такими науками, як психологія, філософія, окремими галузями мовознавчої науки. Абстрагування в мові зумовлене складними процесами взаємозв'язку мови й мислення, які проектується в мові й реалізуються за допомогою словотвірних засобів за активними в мові словотвірними моделями.

Становлення абстрактної лексики належить до індоєвропейського періоду розвитку мови. За часів праслов'янської єдності абстрактні іменники були вже досить розгалуженою категорією слів, про що свідчать еквіваленти багатьох з них у різних слов'янських мовах [1: 7–8]. Питанням логіко-філософського трактування абстрактності приділяли увагу багато вчених минулого й сучасності, цікавими й актуальними залишаються до сьогодні погляди О.О. Потебні на становлення категорії абстрактності. Учений, висвітлюючи еволюцію мислення, показав семантичні процеси в мові, які зумовили формування абстрактних значень на ґрунті первісних конкретних; спрогнозував зворотній семантичний зв'язок, у результаті якого абстрактні іменники можуть знову набути конкретного значення.

Питання становлення абстрактності розглядається в третьому томі праці „Из записок по русской грамматике”, який є публікацією чернеток ученого. Незважаючи на те, що розділи цього тому не були остаточно відредаговані автором, у них міститься багато цінних наукових спостережень. Тут, серед іншого, О.О. Потебня прагнув встановити в історії російської мови загальні історичні закономірності розвитку таких категорій, як категорія дії, категорія збірності й абстрактності іменників.

У другому розділі, який має назву „Первообразна ли отвличенность в существительном качества”, через вивчення еволюції мислення у світлі мови, О.О. Потебня показує становлення категорії абстрактності. Він вважає, що здатність до абстрактного мислення набувається народами поступово, а отже, колись не існувала, і якість предмета або дії сприймалася у вигляді речі (предмета або речовини). Піднятися над образом, що міститься в слові і сприйняти якість метафорично – це, на думку О.О. Потебні, потребує певних зусиль, на які здатен філософ. Шляхом тонкого аналізу великої кількості мовних фактів з народної творчості, світської та релігійної літератури О.О. Потебня показує, що в мові речовинність, субстанціальність і людиноподібність явищ є не фігурою, не формою висловлення, а справжнім його змістом. Для багатьох, пише О.О. Потебня, розуміння якості як речі, що має певну силу, яка теж є річчю й може виганяти іншу річ (тобто якість), зовсім не метафоричне. Ілюструє вчений цю думку матеріалами багатьох давніх світських текстів, у тому числі вибраними з Українського „Лечебника” 18 ст.: „*хрѣнь есть мокрой и теплой натури (теплая натура „теплота” – тлум. авт.), содержит въ себѣ силу сицевую: кто его рано на-тще изопьет или ясть, тому придасть теплоты, а силою своею вигонитъ излишнія розниѣ рѣчи*”; „*сок хрена пуцать в ухо, то всю глухоту (вещь) вигоняетъ; „уксус з медом прикладать до больних очей, то выйдет очная болезнь*”; „*когда человек хор, разгорится, то до горячего тѣла прикладать, стовкшишкалярицу днѣрровой черепахи (холодной), и вигонитъ огонь*” [2: 18]. Учений говорить, що річ і якість – взаємопов’язані, що дія речі залежить від її якості, а отже, діє не сама річ, а її якість, звідси, наприклад, у російській у мові: „*если я печален и пою, то не я пою, а горе поет*” [2: 20]. Розуміння якості як субстанції й речовини стосується і дії: „*въ лоуноу хоудѣние есть вложено*” („Шестоднев”); або „*лїд середу не годитья покидати на гребенї мичку, а то середа буде її допрядати, спїх одбирати*” (записано в Харківській губ.) [2: 23].

Сприйняття якості, що певним чином діє, властиве було не лише представникам простолюду, а й , як пише О.О.Потебня, до недавнього часу багато учених вважали горіння і тепло, світло і електрику особливими субстанціями (*флоригон, теплород, електрична рїдина*). Згадує О.О. Потебня й Плінія, який вважав, що *зубка морська* (*Spongia officinalis*) набуває якості білизни тому, що вона, „*впиваючи воду*”, „*впиває*” у такий спосіб білизну місячного світла й інею. Риси субстанціалізації якості О.О. Потебня виявив також у працях отців церкви та у Святому письмі і висловив думку, що християнство, успадкувавши стародавні погляди на стихії, знайшло цьому підтвердження в 1-му розділі Книги Буття [2: 20–21].

Стосовно словотвірного аспекту вчений стверджує, що в історичний період розвитку індоевропейських мов, щоб говорити (думати) про якість, треба було її виражати похідним іменником. Такий іменник, переважно жіночого (хоча й не завжди), або середнього роду вважається більш абстрагованим, ніж мотивувальний прикметник, від

якого він утворений. Цю тенденцію О.О. Потебня спостерігає в текстах найдавніших слов'янських пам'яток, де іменники на -ство, -тво, -ость означають лише якість, пор. похідні з суф. -ство: *сладство, брідость, тр'їность, кисльство, оц'їтво* (від *оц'їть*); -єсть (*горєсть*); -ость (*сланость*); тоді як відприкметникові іменники середнього роду містять у собі й значення того, якою власне є ця якість (*тепло, студено, мякко, жестото, плазиво, остро, тоуно, тяжько, лекько*). При цьому вченій зауважує, що іменник середнього роду є більш абстрагований, ніж твірний прикметник. Так, іменник *тепло* за своєю родовою ознакою та за відсутністю означуваного є більш абстрактним, ніж прикметник, який виступає атрибутом певного предмета. На підтвердження цього висновку О.О. Потебня цитує Слово о полку Ігоревім: „свѣтлоє и трєсвѣтлоє слнце! свєм тепло и красно єси” [2: 17].

Таким чином, розглядаючи питання про співвідношення абстрактних і конкретних значень у давньому слові, О.О. Потебня доводить вторинність абстрактних значень, порівняно з конкретними. Отже, за Потебнею, абстрактне значення – значення метафоричне, похідне, є результатом семантичних процесів у стародавній мові, які можуть бути кваліфіковані як семантична деривація за типом „конкретне – абстрактне” .

У розробленні питання про становлення категорії абстрактності вченій, у притаманному їйому стилі, відштовхується від критики відомих їйому поглядів. Він вступає в полеміку з німецьким ученим-філософом Фрідріхом Максом Мюллером (1863-1930), який жив і працював також в Англії. У 1888 році в Лейпцигу вийшла в перекладі з англійської мови на німецьку його праця „Das Denken im Lichte der Sprache” („Мислення у світлі мови”), яку О.О. Потебня часто цитує в третьому томі й у контексті співвідношення конкретного й абстрактного заперечує думку Мюллера, який вважав, що „мовознавство незаперечно довело, що людське мислення, тобто людська мова спрямована не від конкретного до абстрактного. Корені, з яких вибудовується будь-яка мова, зовсім не конкретні, а абстрактні. Через віднесення цих абстрактних понять, як предикатів до того чи іншого, шляхом застосування до коренів категорії субстанції, закладені перші основи нашої мови й мислення” [2: 9].

До взаємопов'язаності значень конкретності й абстрактності О.О. Потебня підходить діалектично, висловившись у розділі 5-му третього тому „Происхождение разрядов существительного” про те, що первинність конкретності іменника не протистоїть тому, щоб абстрактні іменники, утворені від конкретних, не могли знову набути конкретного значення [2: 82]. Так, первісна конкретність назви дії, яка характеризується незалежністю від інших обставин, зокрема місця, де виконується дія, може висунути на перший план ці інші обставини, таким чином найменування дії, такі як *вихід, вхід, захід* можуть набути значення місця [2: 82]. Як бачимо, цей „прогноз” О.О. Потебні збувся і поява таких назв – звичне явище в сучасній мові.

Залежність конкретного значення від абстрактного для пізніших періодів історії мови є, таким чином, зворотною стосовно тієї, яка була характерною для давнього періоду. Ці протилежні за напрямком співвідношення („конкретне – абстрактне” – „абстрактне – конкретне”), пов'язані генетичною послідовністю, можуть сходитися у певний період історії мови і одночасно діяти в його дериваційній системі. Розмежовуються ці процеси, як правило, у плані вихідної бази: модель „абстрактне – конкретне” діє у сфері морфологічних похідних імен абстрактної дії і якості (з суф. -ѡ, -ние, -ка, -ость, -не, -ство та ін.)

у той час як модель „конкретне – абстрактне” функціонує у сфері непохідних утворень: пор., напр. утворення іменників зі значенням дії типу *чай* „чаювання”, *сніг* „снігопад”, *буряки* „копання буряків”.

Праслов'янська мова успадкувала основні тенденції індоєвропейського словотвору й зберігала його давні риси. У подальшому формування її словотворчої системи відбувалося в подвійному напрямі: з одного боку спостерігалось відмирання старих індоєвропейських способів словотворення або перехід їх в інші словотвірні утворення, а з іншого, – виникали нові словотворчі засоби та тенденції [3: 113]. Абстрактні іменники в праслов'янській мові семантично поділяються на два класи: найменування дій і станів та назви властивостей і якостей. Утворення першого класу є похідними переважно від дієслівних основ, а утворення другого класу є видад'ективами. За своєю структурою абстрактні іменники праслов'янської мови також поділяються на дві групи – тематичні утворення і суфіксальні.

Так, у складі девербальних абстрактних назв виділяється найцікавіша з точки зору генези і способів функціонування група тематичних утворень, до яких належать утворення з первісними дериваційними морфемами -o- (-io-), -ā (-iā-), -i-, -u-, -ū. Близький до цієї групи утворень тип з суфіксом -ьї, хоча він типологічно є вторинним, виступає поміж утвореннями тематичними і суфіксальними. Вказані морфемі виступають одночасно в дериваційній функції та виконують роль флексії [4: 33].

Основним способом іменникового словотвору, успадкованим праслов'янською мовою з індоєвропейської мови, є спосіб суфіксації. Він виник у ранньоіндоєвропейський період у результаті перетворення самостійних лексичних елементів з найбільш абстрагованою семантикою на суфікси, які згодом стали регулярно використовуватися при творенні нових похідних слів за відомими зразками [5: 47]. У групі абстрактних назв тематично та суфіксальні утворення відрізняються між собою як структурно, так і функціонально. Первісні тематичні морфемі несуть значення номінальності й окреслюють функціонування слова в реченні. Тематичні девербативи, наприклад, є джерелом утворення багатьох назв предметів (*nomina acti, rei*), вони позначають предмети, що становлять результат дії, або об'єкти, пов'язані з певною дією. Тематичні девербативи з точки зору їхньої будови, функції й семантичного потенціалу кваліфікують як розгалужені семантими [6: 20], які можуть, залежно від умов, реалізовувати свій семантичний потенціал і як структури, що позначають опредметнену дію, і виступати в ролі лексичних еквівалентів особи, предмета, а також мети, місця, способу дії або часу виконання дії. Натомість суфіксальні формації таких рис не виявляють. Структурна й семантична еволюція тематичних абстрактних утворень відбувалася в напрямку від первинної деривації до її усунення або нівеляції і переходу до категорій парадигматичних. Розвиток ішов ніби в напрямку до минулого, повертаючись до вихідного стану у формі кореневих іменників. Цей процес відбувався поступово, шляхом поетапної конкретизації абстрактів, розширення частоти вживання переосмислених назв, їхнього етимологічного затемнення тощо. Очевидна тенденція до пов'язування абстрактних значень з парадигматичними в групі іменників жіночого роду на -a, -ia, -ī-. Формації, що належать до іменників чоловічого роду такої тенденції не виявляють. Проте слід зауважити, що модель абстрактних девербативів тематичного типу постійно відновлюється й до сьогодні функціонує в слов'янських мовах.

У цих умовах поступово виникала потреба в підтриманні функціонування категорії абстрактних назв, у відновленні абстрактності, що забезпечувалося використанням нових словотвірних засобів переважно в межах відомих моделей суфіксального словотворення. Основним засобом утворення похідних абстрактних назв є суфіксація. Суфікс виступає носієм значення, яке вказує на абстрагованість ознаки чи дії, названої мотивувальним словом. Так, серед суфіксів з компонентами -н-, -т- носіями таких значень є -нп-, -на, -но, -(s,z)нп-, -(a,e)нпје, -(a,e)нп-, -(a,e)нина, -(a,e)нпка; -т-, -та, -то, -т-, -тје. Ці суфікси виступають ендосентричними елементами, які чітко категоризують дериват, створюють певного роду блокаду, позбавляють структуру рухомості [6: 22]. Проте ця властивість суфікса не є перешкодою для конкретизації значення, бо тенденція до конкретизації зумовлена структуральною відкритістю класу найменувань категорії абстрактності. Конкретизація таких структур відбувається інакше, ніж конкретизація утворень тематичних. Тут конкретизується ціла морфологічна структура, але подекуди вона, конкретизувавшись, зберігає і значення абстрактне. Ці процеси можна спостерігати на прикладі утворень на -нпје, -тје типу *пиптя, читання*, які первісно позначали процес, опредметнену дію, але згодом конкретизувалися і набули предметного значення. У разі, коли певний тип втрачає свою життєздатність, продуктивність, коли суфікс стає елементом індивідуальної характеристики слова, а не цілого словотвірного типу, позбавляється зв'язку з категорією, тоді такий суфікс може утворювати слова, які не будуть семантично пов'язаними з категорією абстрактності, а набуватимуть інших значеннєвих характеристик.

Розглянемо похідні абстрактні назви зі значенням стану, властивостей, ознак, дій, процесів, утворені за допомогою словотвірних формантів з компонентом -т-. Суфікси з компонентом -т- утворювали в праслов'янській мові девербативи(-ът-, -отъ, -ъstvo), деад'єктиви (-остъ, -ъstvo), десубстантиви (-ъstvo), у яких сема мотивувального слова втратила виразність, перестала сприйматися як дія чи атрибут конкретного предмета, а дериват набував транспозиційного словотвірного значення абстрактності. За допомогою суфіксів -ът-, -отъ формувалися назви, що позначають опредметнену дію, переважно слухові враження від звукової дії предметів живої та неживої природи: **бахъть, *гъръть, *groxotъ, *klekotъ*. Суфікс -отъ надавав також похідним утворенням значення процесуальності: **loskotъ, *klekotъ*. Лексеми на позначення психічного та фізичного стану творилися за участю суфіксів -ът-, -отъ, -ъstvo, -ostъ: **гъръть, *xlopotъ, *moldьčъstvo, *neplodьstvo, *nemostъ*. Суфікс -ostъ охоплював найбільший семантичний діапазон, утворюючи, крім найменувань стану, назви якостей, властивостей, ознак, субстантиви зі значенням стосунків між людьми, соціальних відносин: **moldostъ, *mьdьlostъ, *nizьkostъ, *vernostъ, *nepravostъ*.

У похідних абстрактних назвах часто поєднується кілька значень: опредметнена дія і процес; стан і ознака; найменування процесів позначають також звукові враження від дії тощо. На прикладі багатозначних утворень виникає можливість простежити розвиток семантики слова. Окремі досліджувані лексеми, зберігаючи семантичний зв'язок з вихідною лексемою, або в результаті переосмислення новоутвореної абстрактної назви, виступають як найменування конкретних предметів.

Праслов'янська система словотвору має своє продовження в сучасному слов'янському словотворенні, як у словотворчому інвентарі, так і в основних його функціях. При цьому слов'янські мови демонструють як спільні, так відмінні риси. Успадковані з попере-

дніх періодів лексичний склад та склад основних словотворчих засобів забезпечують спільність тенденцій розвитку словотворення в сучасних слов'янських мовах. Відмінності в цій галузі постали у зв'язку з різними умовами існування окремих слов'янських мов і складають їх специфіку, але в цілому не змінюють картини спільнослов'янської єдності мов. З розвитком процесу абстрагування та вдосконалення його вираження, слов'янські мови розвинули нові типи творення абстрактних назв, зокрема з суфіксами -ька/-ька, -аька, -іса, які мали інші, ніж утворення з давніми суфіксами -ьба, -ьје, -ота, семантичні відтінки. Для абстрактних назв в сучасних слов'янських мовах характерне явище конкретизації значень, що виявляється, зокрема в появі форм множини, загалом невластивих абстрактним назвам [3: 148]. У зв'язку з цим група абстрактних назв в слов'янських мовах генетично пов'язана з іншими семантичними групами конкретних речей і збірними назвами.

Категорія абстрактних назв у індоевропейських та слов'янських мовах має довгу історію, пройшла складні етапи на шляху свого становлення і перебуває у стані постійного розвитку і змін, оскільки тісно пов'язана з екстралінгвальними чинниками, у центрі яких людина, її мислення, душа – „чужа душа – темінь, а тим більше душа далекої давньої людини. Що в ній, про це можна судити лише за знаками, з яких найважливішим є слово, за знаками, які тлумачаться змістом нашої власної думки, тобто нашої власної мови” [2: 6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Українська мова: енциклопедія. – [вид. 3-є зі змінами і доповненнями]. – К.: Українська енциклопедія імені М.П. Бажана, 2007. – 856 с.
2. Потєбня А.А. Из записок по русской грамматике: [том 3 : Об изменении значения и заменах существительного] / Потєбня А.А. – М. : Просвещение, 1968. – 552 с.
3. Вступ до порівняльного вивчення слов'янських мов / [за редакцією О.С. Мельничука]. – К. : Наукова думка, 1966. – 596 с.
4. Wojtyła-Świerzowska Maria. Prasłowiańskie abstraktum. Słowotwórstwo. Semantyka : I. Formacje tematyczne / Wojtyła-Świerzowska Maria. – Warszawa, 1992. – 186 s.
5. Историческая типология славянских языков: фонетика, словообразование, лексика и фразеология / [под. редакцией А.С. Мельничука]. – К. : Наукова думка, 1986. – 288 с.
6. Wojtyła-Świerzowska Maria. Prasłowiańskie abstraktum. Sufiksálne nomina actionis (formacje z podstawowym sufiksálnym *-n-*, *-t-*) / Wojtyła-Świerzowska Maria. – Warszawa, 2003. – 174 s.

УДК 821.111-32-21/ 22 “19”

Кадочников О.П.
(Винниця, Україна)

«УКРАИНСКАЯ ПРОЗА» ВИКТОРА АСТАФЬЕВА
(биографический и этногеографический контекст)

У статті розглядається пізня «українська проза» видатного російського письменника ХХ століття Віктора Астафьєва. Предметом дослідження постають твори “Обертон” та “Веселий солдат”. Значна увага приділяється аналізу української тематики і винницького періоду в житті письменника. Автор вивчає роль етнічного та автобіографічного у зображенні подій та героїв творів.

Ключові слова: *повість, пошуки правди, етнообраз, біографізм, автобіографізм.*

В статье рассматривается поздняя «украинская проза» известного русского писателя ХХ века Виктора Астафьева. Предметом исследования выступают произведения “Обертон” и “Весёлый солдат”. Значительное внимание уделяется анализу украинской тематики и винницкого периода в жизни писателя. Автор изучает роль этнического и автобиографического в изображении событий и героев произведений.

Ключевые слова: *повесть, правдоискательство, этнообраз, биографизм, автобиографизм.*

The paper deals with the late period of «Ukrainian prose» by Victor Astafiev, a famous Russian writer of the XXth century. The research objects are the stories «Oberton» and «A Merry Soldier». Considerable attention is paid to the analysis of the Ukrainian themes, and the Vinnitsa period, in the life of the writer. The author studies the role of the ethnic and the autobiographical elements, in the depiction of the events and characters of the stories.

Key words: *story, truth seeking, ethno-image, biographism, autobiographism.*

Для изучения украинской темы надо внимательно страница за страницей исследовать почти все основные художественные, художественно-публицистические, очерковые произведения, письма и дневниковые записи Виктора Петровича Астафьєва. Для понимания значения украинской темы в творчестве Виктора Астафьєва необходимо обратиться к его поздней «украинской прозе». Автор выделял украинское в общерусском, различал украинское начало в характерах людей и метко воплощал их во множестве персонажей-украинцев, знал Украину и на Украине не только воевал и получил тяжелые ранения в боях, но успел пожить и попутешествовать, нашёл друзей на всю жизнь, обрёл жену, тематику и героев ряда своих произведений, которые можно с полным правом назвать «украинской прозой» Виктора Астафьєва.

© Кадочников О.П., 2010

Из-за возникших границ между двумя, ныне самостоятельными государствами, из-за длительного периода кризисных явлений в культурной жизни обеих стран, в связи с конъюнктурой времени несколько последних повестей и рассказов писателя остались вне поля зрения литературоведов Украины.

Это роман «Прокляты и убиты», повести «Весёлый солдат», «Обертон», «Очень хочется жить», рассказы конца 90-х.

Оказались без внимания и биографическая составляющая «украинской прозы», маршруты военного времени В.Астафьева через Украину, почти годичное проживание под Винницей, украинский акцент в творчестве в целом и посещение писателем Винниччины в 70 и 80-е годы.

Винницкая тема, как отдельный аспект украинской темы выделен мной не случайно и не искусственно. Винниччина, расположенная в сердце украинского Подолья стала центральным местом, где развернулись военные события в хронологически сжатой биографии одного «весёлого» солдата, определила хронотоп военной прозы писателя, в поздних ретроспективных повестях, в лирических этюдах его малой прозы – «затесях».

География Подолья (а это Винницкая, Житомирская и части других пограничных областей) представлена в ранних повестях «Пастух и пастушка», в «Звездопаде», в некоторых рассказах с узнаваемыми топонимами – Ольгополь, Крыжополь, Казатин, Тюшки, Жмеринка, Житомир, Винница.

География, топонимы, пейзаж очень узнаваемы, реалистично изображены и романтически преображены в подражание любимому писателю Астафьева Николаю Васильевичу Гоголю.

«Самый фантастический и в то же время самый реалистический писатель XIX века — Гоголь. В нем совместились великий реалист и великий выдумщик. Реализм его основан на прекрасном знании жизни, на знании множества явлений и фактов. Взять хотя бы «Старосветских помещиков». На первый, беглый, взгляд персонажи этого произведения только едят и пьют и ничего там особенного не происходит. А ведь это повесть о любви! Там есть такая, еще потрясая меня в школе, деталь: девку послали за арбузом, она убежала и голой пяткой почувствовала за день нагретые плахи крыльца. Таких точных реалистических деталей у Гоголя тьма. И он же написал про невероятный нос, про панночку, которая заморочила голову славному философу Хоме, про чертей, про кума, про великого Тараса и про сумасшедшего Поприщина, и про то, что редкая птица долетит до середины Днепра, а ведь Днепр и воробей может перелететь!» [5: 102] - восхищенно замечал о творчестве Гоголя писатель в ранней литературной публицистике, чтобы потом горько согласиться с ним в военной прозе о штурме Днепра, в словах одного из героев повести «Очень хочется жить» Николая Хахалина.

Менее обобщен характер украинца. Он в ранней прозе в экзотическом ракурсе – языка, «мовы», южно-русских диалектизмах, бытовых деталях которые не чужды слуху сибиряка, с детства, выросшего в широком многонациональном культурном и языковом пространстве Сибири. Он в интерьере дома, в пейзаже, в неброском обычае. В поздней прозе, повестях «Весёлый солдат», «Обертон», «Очень хочется жить», рассказе «Улыбка волчицы» ярко высветится образ украинца, проблемы и правда истории, участие солдат с Украины в войне.

Особо можно выделить в повести «Очень хочется жить» лирическую новеллу, которую условно можно было бы озаглавить «Вишня», её художественно-историческое понимание возникнет благодаря знанию об отношении автора к своему пребыванию на Винничине. Эта новелла становится самостоятельной главой в книге «Затеси» - «Горсть спелых вишен». Винничину он выделил в особое мифо-утопическое место.

Край похожий на рай!

С горькой иронией писатель часто повторял, что может быть одним из смыслов той страшной войны была компенсация его детдомовского полуголодного детства. «Не будь войны, не оказался бы я на Украине. А там хоть яблок отъелся на всю жизнь» - любил повторять не то в шутку, не то всерьёз В.Астафьев (из беседы автора статьи, О.П.К. с вдовой писателя).

На близкое к «раю» расположение Винничины указывают и наблюдения ряда литературоведов. Так П.Гончаров, российский литературовед из Тамбова, пишет про Ольвию, что это вымышленное место на карте, где нереалистичным является только название, а не романтизированный край [7: 55].

У Астафьева страницы из повестей, посвященные посещению винничины персонажами произведений отличаются особым романтическим настроем. Пейзаж в них и тот особенен. Кажется вечная весна, цветение садов застыли навсегда, природа умиротворена и гармонична с человеком.

«Ольвия – благословенный райгородок, стоящий чуть поодаль от железной дороги и от всяких других важных и беспокойных магистралей. Ольвия, совсем почти не тронутая войною, была тем райским местечком, где можно было отъездаться, стрельбы не бояться, офицерам заводить романы, иногда заканчивающиеся женитьбой, и солдатам – правда реже – случалось встретиться с любовью, этим вечно обновляющимся даром господним» [7: 155].

Райгород так и сегодня называется на Винничине, расположенный за городком Гайсин, небольшой посёлок у Южного Буга.

«В.Астафьев «свою» Ольвию помещает «на Житомирщине, может на Подолии» [7: 201], - в места более знакомые ему по фронтовой одиссее. Почему же «благословенный городок» именуется в повести изысканным именем? Ответ находится, по видимому, в значении, в смысле этого топонима, который А.И. Мартынов вслед за другими исследователями склонен истолковывать как «счастливая». Ольвия – «миф», «райское место», «армейская утопия» и послевоенная идиллия одновременно. Место, полное садов и влюблённых, наверное, единственное на Украине. – Функция этой исторической, историко-культурной реминисценции, вероятно, в том, чтобы подчеркнуть красоту мирной жизни и молодости в сравнении с войной и смертью. Но не в меньшей мере эта ассоциация воспроизводит призрачность утопии, идиллии – «земногорая» - он обречён вместе со своим населением. Не только потому, что тут «идёт настоящая война» теперь уже с бандеровцами, но и потому, что в земной жизни «рай» эфемерен» [7: 360].

Рай земной и рай утопический обозначен в двух повестях («Обертон», «Так хочется жить», упоминается в «Затесях» и часто упоминается в контексте других «украинских произведений» писателя). Известно это географическое место и в биографии писателя. Его реальные координаты – Винницкая область, Жмеринский район, с.Станиславчик. А совсем близко и географически, и, видимо, по карте фронтовых дорог писателя такие

населенные пункты Винницкой области, как Райгород, Ольгополь, Томашполь, с греческой составляющей в корне названия. Там, в одном из подразделений военно-почтовой службы завершит свой боевой путь солдат В.Астафьев, там будущий писатель встретит познакомится и вступит в брак с Марией Каряжиной (упоминание о брачном свидетельстве со знаменитым «прошлюбом», тема частых семейных разговоров, - автор). Оттуда уедет навсегда в северную Россию, а затем в Сибирь, на родину, совершив своё знаменитое свадебное путешествие по Украине в ноябре 1945 года, чтобы постоянно возвращаться в Винницу и Винницкую область, в своих писательских и дружеских поездках в 70-80-е годы.

Эти посещения найдут своё отражение в прямом упоминании винничины, её поселений (Соколец, Немиров, Райгород) в его лирических циклах «Затеси» и их отдельных новеллах, в рассказах и письмах. Про отдельные биографические приезды на Подолье напишут винницкие журналисты-краеведы М. Рябый и В.Мельнык.

Но более всего найдёт свое отражение винничина в украинской теме, сквозной теме его малой прозы, поздних повестей, не только как отдельная тема, как образующий хронотоп, но как эстетическое ядрообразующее начало в поиске правды. В поиске философских итогов о пути человека, его «всечеловеческом» лице, проступающем сквозь маски героев и подлецов, солдат и генералов, воевавших и не воевавших, представителей разных народов и национальностей. В поиске того вектора в поведении представителей разных национальностей, когда узбек и поляк, готовы реставрировать красоту, разрушенную военными действиями скульптуру, во имя красоты, во имя отрицания молоха войны. «...два «чокнутых» человека – наш солдат, по национальности узбек, и престарелый поляк – собирали под деревьями, на аллеях и возле прудов отбитые взрывами от мраморных и гипсовых фигур руки и ноги и пытались прилепить обратно» («Как лечили богиню») [3: 255]. Во имя светлых минут счастья в Виннице в новелле «Вишня», в страницах об идиллической Ольвии.

Наиболее ярко и сюжетно последовательно это описано в повести «Очень хочется жить», в которой в автобиографическом образе Николая Хахалина ясно проступает автор – В.Астафьев.

«Глазом опытного скитальца Коляша определил, где река, пошёл к ней, перебрёл на зелёный уютный остров среди города Винницы – на реке Буг было не перечислить их, развёл костёр, вымылся в речке с мылом, постирал бельё-амуницию» [4: 88].

«Коляша топал по уютным, почти не тронутым войною улицам города Винницы, где совсем недавно бывал Гитлер, хотел увидеть что-либо, оставшееся от фюрера, но ни одной приметы, даже вони его нигде не ощущалось...» [4: 88].

«Милые девочки из далёкой Винницы! Почему-то хочется верить, и Коляша верит до сих пор, что судьба у них была такой же светлой и доброй, какими сами они были в голодном послевоенном детстве» [4: 93].

«Что бы подарить девчущкам? Ничего у солдата-бродяги нету: ни безделушки, ни сахарку, ну ничего-ничего. Он притянул девчушек к себе и поочерёдно поцеловал их в кисленькие от вишневого сока щёки – и они, дети несчастного времени, почувствовали, что ли, его неприкаянность, обхватили худенькими руками за шею, прижали изо всех сил к себе и разом зашептали на уши солдату, будто молитву, заговор ли, со взрослым, страстным чувством: - Нэ надо грустить, дяденьку! Нэ надо. Вийна-то скинчилась...» [4: 93].

«Я поел на кухне каши, взял в комнате у патрулей толстую книгу «Кобзарь», вышел в ближайший скверик, лег на траву и стал читать:

Рэвэ тай стогнэ Днипр широкий,
Сэрдытый витер завыва...

Днепр широкий. Ветер сердитый. Как это все знакомо. Как это все еще близко. Закроешь глаза, и вот оно, продырявленное висячими фонарями черное небо, и внизу распорота очередями трассирующих пуль черная вода, и крики, крики, крики.

Десятки тысяч людей кричали разом. Им надо было добраться до другого берега, а плавать умели не все, и добирались совсем немногие...

Ревет и стонет Днепр широкий!

Широкий, очень широкий Днепр, особенно когда переплываешь его под пулями и минами, в одежде и с автоматом. Нет тогда на свете шире реки!

Не переплыли эту реку, в ночи кажущуюся без берегов, мои друзья Ванька Мансуров, Костя Выгонов, Венька Крюк. Мы вместе росли, вместе учились. И чьих только друзей нет в этой реке!..

Неужели всегда? Устал. К черту Днепр! К черту самолеты! К черту фонари!..

Я опустил глаза. Я не слушаю. Я не знаю, о чем вы шепчетесь, девочки. Совсем не знаю! Я не слышу робких шагов по траве. Я читаю «Кобзаря»: «Рэвэ тай стогнэ Днипр широкий!.. Рэвэ тай стогнэ...». Никак не могу уйти дальше этой строчки («Горсть спелых вишен», [3: 420-421]).

Вероятно, и поэтому так важна для писателя Винниччина, край, где сходятся дороги и Гоголя и Т.Шевченко, мир и война, подвиг и измена, вечная память и беспокойство вечно живой жизни.

«...чтоб продлилось в его сердце то ощущение родства со всеми живыми людьми, которым одарили его маленькие девочки» [4: 93].

Настроение персонажа этой повести и повести «Весёлый солдат» по отношению к Украине в целом меняется после житомирских и ровенских страниц.

Чтобы понять почему – необходимо понять всё более пристальное внимание писателя к национальному началу в героях писателя, его особый взгляд на представителей разных национальностей.

Нисколько не желая вносить публицистичность в статью, мы желаем толерантно мыслящему читателю, прочесть побольше астафьевской прозы, для того чтобы в творчестве Астафьева насладиться достаточно большим количеством прекрасных образов воплощенной в характерах всечеловечности, образов обобщенного человеческого начала, обратим свой взгляд на этническое или национальное, подмеченное писателем, переведенное им в художественную деталь, наиболее ярко характеризующую характер персонажа и человека.

В.П. Астафьев художник не только метко живописующий природу, мир животных, наблюдательный точно ботаник или анималист, но и психолог, который подмечая черты присущие представителям разных национальностей, становится историком и футурологом, этнопсихологом. Он всепонимающе и вселюбяще объясняет причины застарелых обид между народами, высвечивает теньевую сторону замалчиваемых проблем, обнажает корни комплексов в характерах людей, или заштампованность их суждений. Он как футуролог предвидит то, что отсутствие правды вообще и между народами не только не

лечит общество, столь многонациональное по составу, но готовит конфликты, готовит парад суверенитетов, который станет толчком в разрушении Советского Союза и основным смыслом идеологии молодых элит в постсоветских национальных государствах.

Виктор Астафьев очень тонко различал национальное начало в человеке, в культуре и поведении, как одного человека, так и целой общины или страны, в облике городов и сел, которые писатель посетил, в их пейзажном антураже, традициях. Писатель верно понимал и чувствовал иные языки и наречия, метко подмечал черты в национальных характерах людей, любопытно удивлялся быту поляков и украинцев, немцев и литовцев, грузин и русских. Виктор Астафьев глубоко понимал инонациональную литературу и искусство, ценил культуры разных народов и в первую очередь русскую культуру, русскую классическую литературу и её вклад в мировую литературу и историю. Его острый и внимательный взгляд художника видел перспективу в развитии народов и подмечал недостатки, которые, являясь детально изображенными в прозе писателя, становились жесткой критикой национальной спеси и природной глупости. Наиболее строг и безжалостен он был к порокам того народа, к которому принадлежал и который более всего любил, к русскому. Юмор ранних произведений сменялся сарказмом и сатирой в обобщениях и портретах персонажей. Такая позиция, вместе с ростом художественного мастерства писателя и созданием онтологической мифологии русского народа XX века, позволили ему в романе «Прокляты и убиты» заявить о греховной ответственности русских за совершенные преступления отречения от веры и истории, законной власти и родительского наследия, за грех братоубийственной гражданской войны. Не раскаявшиеся наследники преступлений, отрехшиеся от Бога и не чувствующие вины, должны быть страшно наказаны. «...Все, кто сеет на земле смуту, войны и братоубийство, будут Богом прокляты и убиты», - так повествуется в старообрядческой притче, которую пересказывает один из нравственных героев романа «Прокляты и убиты» Николай Рыддин. Писатель, по-философски поднялся над чувственностью и сердечностью национальной гордости, чтобы отечески подсказать, уставшему от земных неустroений народу, путь к самоочищению, чтобы указать источник бед и вместе начать возвращение на историческую дорогу христианской цивилизации. В поздних произведениях Виктор Астафьев, словно Одиссей спешит вернуться на родину памяти, на родину юности, на тот военный перекресток, который распял страну, дал возможность испить чашу страданий и горя, но не вывел на верную дорогу.

Именно в таком месте происходит водораздел в творчестве писателя по отношению к национальному характеру русских. Русские из далекого цельного детства, дядя или бабушка, односельчане из «Последнего поклона» или хлебнувшие войны фронтовики – исторически цельные русские.

Представители российских поселков, деревень и городов в произведениях о послевоенном времени («Печальный детектив», «Царь-рыба», рассказах «Пионер значит первый», «Людочка») словно бы люди без национальности.

Национальное лицо проявляется только в момент экзистенциальных переживаний, в момент пороговых ситуаций, на миг освещающее биографию героя, его ценностный мир и качество человеческого материала.

Астафьев один из первых уловил поползновения в поведении советских людей любой ценой «отмыться» и очиститься от общего греха народов коммунистической империи.

Грех, являясь общим, тянул ко дну представителей всех национальностей, без разбору, русского, татарина и поляка, азиатов, славян и кавказцев. Надежды на сигнал о покаянии не поступало. Русский народ, понесший самые большие жертвы, словно забыл великую национальную культуру, православный образ жизни, утрачивал узнаваемое лицо. И тогда спасительной идеей для представителей других национальностей Советского Союза оказалась мысль об отсутствии общей ответственности за преступления гражданской войны и братоубийство. Национальная специфика и культурная непохожесть стала приобретать националистическую спесь особенности в едином мире людей и равноудаленности, как от прошлого, так и от бремени за будущее. Начинается процесс, который писатель понимает как продолжение гражданского противостояния, переходящий из противостояния по партийно-классовым убеждениям в плоскость национально-языковых конфликтов 80-90-х годов.

Прикосновение к теме этнонациональной жизни народов, вместо традиционных очерков о новостройках и положительных изменениях в социальной сфере республик, об исторических подвигах и совместной борьбе против самодержавия, задевали нерв зарождающейся проблемы и беспокоили застарелую болезнь. Писатель обнаруживал то, что пришло на смену интернационализму и безликому советскому человеку, - не возвращение к высоким ценностям национальных культур, а выпячивание накопленных обид и обвинений в адрес не только властям, теряющих авторитет, но представителем других национальностей. Анализ переписки писателя, его очерковых произведений ясно указывает на озабоченность в отношении места русского человека в стране, которая отказалась от своей истории.

Где истоки, и каковы основные этапы, по которым пошло накопление обид и разрыв между народами? В повестях вышедших после романа «Прокляты и убиты» «Так хочется жить», «Обертоне» и «Весёлом солдате», тематически украинских повестях, писатель трезво вспоминает и реалистически описывает картины замещения коренного населения недавно присоединённой западной Украины приехавшими с востока гражданами Союза. Может быть, всё это начиналось так!? Вокруг все дышит иной природой, иным является и край, отличен от сибиряков местный народ. Это как – будто не смущает переселенцев, потерявших во время войны свои дома и имущество. Страна нашла для них новую родину и вот уже среди мягкой украинской речи звучит акающая речь приезжих.

«...Пустующую окраину города (Ровно – авт. прим.) заселяли переселенцы из России...» [4: 70]. «...семья та рассеялась, деревня под Брянском стореда вся, и они вот клюнули на подачку (советских властей – прим. авт.), как и другие русские люди, кто от безысходности, кто от жажды пожить на дармовщинку.» Заселение шло параллельно с массовыми выселениями, обвиненных в сочувствии бендеровцам населением Западной Украины. «... выселяли ... раньше деревнями, теперь целые районы гонят. Грузят да увозят. Прежде давали людям собраться, хоть чего-нибудь необходимое взять с собой. Ныне дают час на сборы и, как скот, табуном на станцию. Но многие мужики разбежались по лесам. Нападают на военных, вырезают переселенцев. ...Местные на нас волками смотрят. И правильно. Чего явились то? Чего на чужое добро обзарились?» [4: 74] – словно предчувствуя страшную смерть, причитает одна из героинь повести, беременная жена пришлого из России госслужащего Гурьяна Феодосевича Гуська. Бендеровцы убьют

и её вместе с младенцем и мужа и домашний скот заодно, чтобы ничего не оставлять захватчикам.

Авторская позиция однозначно не на стороне подобной политики государства, хотя главный персонаж, современник происходящего, еще не скоро поймет это. Зато автор и персонаж едины в правдивом отображении жертв той политики, где основные пострадавшие простые люди.

Отчего так плохо воюющие с немцами западэнцы-украинцы, так беспощадно и свирепо партизанят против Красной армии.

«Боевые эти вояки звались «западниками» - это по сёлам Западной Украины заскребли их, забрили, немножко подучили и пихнули на фронт. Изъезженная вдоль и поперёк войнами, истерзанная нашествиями и разрухами, здешняя земля давно перестала рожать людей определённого пола, бабы здешние были храбрее и щедрее мужиков, характером они, скорее, пошибали на бойцов, мужики были «ни тэ ни сэ»... Но кем бы они ни были, воевать они в открытую отвыкли, «всех врагов» боялись, могли «бытись» только из-за угла, что вскорости успешно и доказали, после войны вырезая и выбивая друг дружку. Истребляя наше оставшееся войско и власти битьём в затылок» [2: 248].

В «Весёлом солдате» горько звучат авторское отступление, о впечатлениях будущего писателя от послевоенной поездки по Западной Украине: «На ровненском кладбище большая территория была заселена свежими могилами. Пирамидки в отдалении уже смыкались в этакий голый, срубленный лесок, на пеньки которого воткнуты стандартные железные звёздочки. «Это ж по всем западным сёлам и городам такие украшения?! Да тут идёт война!» - ахнул я и скоро убедился: да война! И очень непонятная, но жестокая, и в ней больше всего достается мирному, ни в чём неповинному люду да недобитым на фронте солдатам» [2: 336].

Обнаруживается художественная и тематическая переключка с В.Приставкиным и его повестью «Ночевала тучка золотая...», с публицистикой А.Солженицына, в её аввакумовском протесте жить не по лжи, даже если это не близко твоему любимому народу.

Несомненно, авторский опыт шире мировоззрения ряда персонажей прозы писателя. Правда творчества Виктора Астафьева в эволюции правдоискательства, как средства сбережения художественной эстетики освоения мира и в том числе, такого выраженного и такого деликатного, как национальный мир. Война очищает и отмывает кровью лучших и метит клеймом безликой деградации, тех, кто продолжил путь редательства и отречения, спрятался за спину брата, соотечественника. Подвиг у писателя интернационален.

Лейтмотивом проходит ожидание окончания войны и возвращение на Родину.

При этом у героев военной прозы поздних произведений В.Астафьева географической родины нет. И в этом не проявление космополитизма. Здесь иное. Родина понимается героями поздних повестей как мир в отсутствии войны.

В этом контексте Винница и Винниччина изображается писателем с мировым именем как мифологизированный топос, где возможна реализация мечты солдата.

В контексте компаративистики перспективно сопоставление ретроспективной военной прозы В.П.Астафьева и Г.Бёлля. Происходит интересная переключка с упоминанием Винницы в творчестве немецкого писателя-фронтовика, лауреата Нобелевской премии Генриха Бёлля, где город также изображается на перекрёстке идеального и реального ми-

ров, становится связующим звеном в трагической судьбе немецких фронтовиков, перед вечным выбором между добром и злом, неправдой и правдой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев В.П. Собрание сочинений в 4-х т. / Астафьев В.П. – М.: Молодая гвардия, 1985. т.1, 494 с.
2. Астафьев В.П. Повести, рассказы, эссе / Астафьев В.П. – Екатеринбург.: У- Фактория, 2000. 696 с.
3. Астафьев В.П. Затеси / Астафьев В.П. – Красноярск: Вся Сибирь; Красноярское книжное изд-во, 2003. 688 с.
4. Астафьев В.П. Так хочется жить / Астафьев В.П. – М.: Книжная палата, 1996. 446 с.
5. Астафьев В.П. Всею своей час / Астафьев В.П. – М.: Молодая гвардия, 1985. 254 с.
6. Бобкова Ю.Г. Культурная память художественного текста и идиостиль В. П. Астафьева // Винница, Сборник материалов научно-практической конференции Константинополь - 4, 2009. – 215 с.
7. Гончаров П.А.Творчество В.П.Астафьева в контексте русской прозы 1950-1990 годов / Гончаров П.А. - М.: Высшая школа, 2003. – 355 с.
8. Курбатов В.Я. Высшая ценность //Предисловие В.П.Астафьев в 4-х т., - М. : Молодая гвардия, 1979. - т.1, с.6.

УДК 82-31.111

Смолянчук Н.В.
(Горлівка, Україна)

ДВОЇСТІТЬ У БРИТАНСЬКІЙ ЖІНОЧІЙ ПРОЗИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ (на матеріалі роману Дж. Денбі “Історія Біллі Морган”)

Дана робота присвячена особливостям сучасної англійської жіночої прози. У центрі дослідження – встановлення своєрідних властивостей та характерних рис тексту сучасної жіночої романістики. Стаття містить аналіз та інтерпретацію роману популярної британської письменниці Джулз Денбі “Історія Біллі Морган”. Особлива увага сконцентрована на виявленні постмодерних прикмет та ознак реалізму, їхньому функціональному значенні.

Ключові слова: роман, жіноча проза, постмодернізм, реалізм, тема.

В даній роботі розглядаються особливості сучасної англійської жіночої прози. У центрі дослідження знаходиться визначення своєрідних ознак та характерних рис тексту сучасної жіночої романістики. Стаття містить

© Смолянчук Н.В., 2010

анализ и интерпретацию романа популярной британской писательницы Джулз Денби «История Билли Морган». Особое внимание сконцентрировано на определении постмодернистских признаков и свойств реализма, их функциональном значении.

Ключевые слова: роман, женская проза, постмодернизм, реализм, тема.

The article is devoted to female discourse peculiarities of Modern English Literature. Therefore, the center of the investigation is identification of fundamental points and characteristic features of up-to-date women's writing. The article includes the analysis and interpretation of the novel "Billie Morgan" by Joolz Denby, a renowned woman novelist. Special attention is paid to testing of postmodern indicators, features of realism and their purposeful meaning.

Key words: novel, women's writing, postmodernism, realism, subject matter.

Художня література, як правило, асоціюється з образом слова. Слово є органом мислення, обов'язковою умовою глибокого та всебічного розуміння поняття світу, що насамперед є символом, ідеалом та має всі властивості художнього твору [1: 2]. Слово доступне все, що доступне думці, а думкам доступні всі сфери та області дійсності. Таким чином, література, поступаючись багатьом видам мистецтва у мірі конкретності відтворення тих чи інших сторін життя, надає найбільш багатовимірне охоплення буття у цілому. Отже, література сконцентрована на людині та всіх можливих сферах її діяльності. Художні твори будь-якої епохи намагаються відтворити образ досконалої та мудрої, бездоганної та чудової особистості. При цьому, зображуючи людей, які далекі від ідеалу, брутальні та зухвалі, або навіть бридкі та мерзотні, митець оцінює їх з точки зору свого бачення взірцевої людини [2: 16]. Встановлено, що саме роман є жанром, який найбільш пристосований зображувати буденне, звичайне життя у цілісності, враховуючи його багатогранні прояви. Проте, сьогодні не існує чіткого визначення цього жанру, але постійно виникають питання, дискусії та суперечки щодо його виникнення, типології, постійних рис та ознак, тощо. Слід визнати, що романний жанр має досить мінливий характер, різниться у залежності від епохи та культури. Роман, згідно з М.М.Бахтінім, відбиває “живий контакт” людини “з неготовою сучасністю, що знаходиться у стані становлення (незакінченим теперішнім)”. Головним є те, що роман здатний розкривати у людині не тільки властивості, які визначаються її поведінкою, але й нереалізовані можливості, певний особистісний потенціал: “Однією з основних внутрішніх тем роману є саме тема неадекватності герою його долі та його положенню”, у такому випадку людина може бути “або вище своєї долі, або нижче своєї людяності” [3: 451–479]. Роман минулого століття описується звичайно як постмодерний з такими рисами, як багатовимірний, інтертекстуальний простір, відкритий текст, нелінійне письмо, впритул до втілення формули “текст як світ”, цитування, фрагментарність, настанова на стирання грані між високим та тривіальним мистецтвом. У 90-х роках минулого століття очевидним стає відродження реалістичного імпульсу, точніше зародження компромісу між постмодернізмом та реалізмом. М.Н.Липовецький справедливо стверджує, що мова йде не про звичайне повернення до реалізму, а про драму людської долі, що розігрується у хаотично багатоплановому всесвіті постмодернізму [4: 22]. В.І.Фесенко зазначає, що починаючи зі 70-х років ХХ століття основними векторами розвитку роману є повернення до добре забутого старого, класичного і пошук у ньому відгомону сучасного, власної ідентичності, зв'язку поколінь [5: 206]. Взагалі, на думку А.А.Бельського, історія роману – це у

значній мірі історія реалізму [6: 7]. Отже, метою цієї роботи є визначення особливих рис жіночої прози сучасної Великобританії та, як результат, окреслення стилю жіночого дискурсу. Задля розв'язання таких цілей необхідним є реалізація наступних завдань: на основі аналізу та інтерпретації роману сучасної авторки виявити та дослідити атрибути постмодернізму та властивості реалізму.

На нашу думку, доцільним буде звернутися до творчості письменниці Джулз Денбі, яка у 2006 року отримала звання культурного революціонера та є культурним послом міста Бредфорд, Велика Британія.

Роман Джулз Денбі «Історія Біллі Морган» (2004 рік) – це міркування про страшне гноблення та тягар таємниці. У творі зображується Англія нового покоління, ера пустоти та віроломності, панування хіпі, байкерів та т.д. Біллі Морган є персоніфікованим оповідачем, головною діючою особою, яка згадує своє минуле, кається та намагається звільнитися від душевного болю, спокутувати вину. При цьому, день у день тягар скоєного навалюється на неї все з більшою силою, героїня не впевнена, що коли-небудь “відчує себе чистою”, бо душа вкрита “шарами застарілої гязі, нанесеннями брехні та жорстокості” [7: 347]. Оповідальний текст має широкі та різнопланові просторово-часові характеристики та, крім цього, важливою рисою роману є демонстрація пересікання особистого простору героїні з соціальним простором. Так, ще дівчинкою, вона прийняла за кредо, що «краще ні на що не сподіватися, нічого не очікувати, окрім розчарування. Тоді все буде не так погано» [7: 49]. Біллі Морган з дитинства й постійно переживає внутрішній дискомфорт від вторгнення чужого світу, бо суспільство нав'язує соціальні стереотипи, що пригнічують її самобутність та оригінальність. Героїня не раз відчуває потребу сповідатися, саме тому веде щоденник, якому й довіряє усі свої почуття та переживання, бо її ставлення до релігії досить скептичне: «релігія – забавна річ, нею можна цікавитися, коли нічого робити, на дозвіллі ... » [7: 39]. Взагалі, очима Біллі Морган читач бачить її домашній устрій та вуличне життя. Тема сім'ї займає досить вагоме місце у романі, родина дівчини не стає місцем її соціалізації, хоча для неї важко стати й однією із банди міста. Зрозуміло, що у такий спосіб авторка характеризує навколишній світ та суспільство.

Безперечно, роман – це у певній мірі змодельований світ, своєрідний аналіз людського буття. Даний твір «Історія Біллі Морган» є відображенням деяких пріоритетів специфічної групи сучасної молоді Великобританії, а саме байкерів, при цьому порушується така тема, як злочин та кара. Іншими словами, предметом авторського осмислення та оцінки стає доля дівчини, яка за юних літ ненавмисно скоїла вбивство, яке не викривається, але вона живе з цими спогадами та наслідками. У цілому, можна сказати, що цей художній твір відбиває буття як ціле, у даному випадку, як дисгармонійну картину світу, та таку грань, як людське життя.

Слід відмітити, що мотив моря є домінуючим у романі. Біллі Морган, яка мешкає в острівній державі Велика Британія, мріє про втечу від буденних та гнітючих проблем, жорстоких спогадів та переживань до моря. Море вважається частиною людського буття, такою природною стихією, що важко підкорюється людині, але вона одночасно лякає й вабить своєю красою та силою, несподіваністю та раптовістю. Як правило, звертаючись до описання тієї чи іншої природної реалії, художник акцентує увагу на співвідношенні поведінки героя та природної стихії. Зазвичай вони корелюють, що є очевидним й у даному випадку. Услід за романтиками ми можемо сприймати море як притулок та за-

хист для вільного духу. Письменниця Джулз Денбі обмежується зображенням морського пейзажу – місця урятування для її героїні, яке пробуджує у неї мрії про щастя, спокій та свободу від душевного каяття, мук, минулих подій та наслідків. Щодо типізації природи, то море зображується реальною, через сприйняття головної героїні, тобто не є вигадкою з чарівними рисами або алегорією. Так, через мотив моря з'являється образ автора, який формує образ героїні. Хоча характеристика Біллі Морган є досить різнобічною, наприклад, у прямій мові її чоловіка вона порівнюється з диким та шаленим маленьким соколеням, що знаходиться серед канарків. Як результат, образ героїні складається через її внутрішню мову, пряму мову її друзів та членів родини та невласно-пряму мову. Крім цього, описи природи не обмежуються лише морським мотивом. У спогадах Біллі часто характеризує своїх друзів через порівняння з тваринами або рослинами. Взагалі, світ природи, що протистоїть людському буттю, зображується опозиційними семантичними полями: темний, холодний ліс (біля якого проживає героїня з чоловіком до вбивства) та тепле, біле, синє море, що спочатку є мрією, а згодом домівкою. Знову ж таки звернемо увагу на неоднозначність морської стихії: з одного боку, спокій, безмежність та душевна рівновага, а з іншого, непередбачуваність та небезпека. Так, коли у Біллі починається депресія від того, що й серед членів банди вона мусить кимсь прикидатися та зображувати механічні посмішки, вона відчуває, що намагається доплисти до якогось далекого берегу. Її переповнюють почуття, що нагадують приближення бурі з моря. Такі метафори та описи втілюють стихійність образу головної героїні. Біллі Морган нібито знаходиться між двома протилежними берегами, на стику світів. Так, один з другорядних персонажів твору зауважує, що дівчина «не знає свого місця» [7: 110]. З народження вона схожа на батька і зовнішньо, і рисами характеру, отримує не зовсім жіноче ім'я, як наслідок проклинає свою стать та мріє про життя поза законом. Подвійна суть моря постійно перекликається з характером героїні. При цьому, у художньому світі роману білий пісок, сонце, тепло, синє море, тощо знаходяться в одному смислового ряді – щастя, радість, свобода. Ми можемо припустити, що авторською концепцією є зображення положення особистості на межі культури та субкультури.

Необхідно зазначити, що відтворення відмінного від попереднього, навіть протилежного стилю життя: у якійсь мірі екзотичного, спокійного, насиченого голубим кольором, що прийшов на зміну чорному та сірому, представлене у формі листа до найближчої подруги та помічниці у власному магазині героїні. Безперечно, лист, як і щоденник, є особистою та розсудливою, сердечною та широю річчю, хоча, на відміну від щоденника, має конкретного адресата, тобто розрахований на деяку публічність. У даному романі епілог-лист є своєрідним зверненням до близької людини, спорідненої душі, з одного боку, але не ознайомленою з таємницями душі головного персонажу, з іншого. Можливо, героїня оберегала почуття подруги, або усвідомлювала, що дівчина з іншого оточення не зрозуміє її помилки та моральний занепад. “У неї не було такого життєвого досвіду...” [7: 176]. При цьому, саме ця людина є важливою, рідною, дорогою для серця Біллі Морган. На нашу думку, для глибшого розуміння твору необхідно провести паралель між головною героїнею та її подругою Леккі. Очевидно, що будь-який персонаж художнього твору, що з'являється перед читачем, має потенціал реалізувати творчу ідею, навіть той, що у більшості випадків знаходиться у тіні головного героя та лише побічно впливає на хід подій. Проте, аналіз зовнішності такої людини, її рис, поведінки та мовлення дозволяє

збагнути авторську задумку, концепцію та ідею у повному обсязі. Так, почнемо з їхніх імен. Леккі, як до неї звертається та називає завжди героїня, не є справжнім ім'ям дівчини, а прізвиськом. Біллі пояснює, а таким чином, її характеризує подругу, що вона просто “е – лек – трична” [7: 176]. Безперечно, що цей один прикметник досить емко надає уявлення не тільки про характер людини, а й про зовнішність, вплив на оточуючих її людей. Щодо ім'я головної героїні, то воно є не зовсім жіночим, як наслідок, її натура її, думки мають дещо чоловічий характер. Так, поведінка та образ мислення і дівчини, і жінки Біллі Морган у більшості випадків демонструють домінування чоловічої сутності. Героїня майже завжди була впевненою, що ніколи не вийде з колії, буде стійкою і не дозволить, щоб її “розмазало так, як барви на полотні Джексона Поллока” [7: 148], американського експресіоніста. В своїх спогадах вона посилається на слова матері й сестри, що вона є точною копією батька, не лише зовнішньо. У формі непрямой мови надається характеристика відносин між матір'ю та донькою. Біллі не протистоїть, а сприймає як належне той факт, що для матері вона нікчемна та жадлива егоїстка, зовсім як батько, котрого мати ненавидить. Отже, дві жінки з досить дивними, але значущими іменами та різними характерами легко знаходять спільну мову. Як пише сама героїня, вони різні, але протилежності завжди сходяться. Хоча вони мають й дещо спільне – це бажання досягти успіху, амбіциозність та родини, що пригноблюють їхню самотність. При цьому, Леккі завжди логічна, послідовна та приземлена, чого не скажеш про Біллі, яка не може терпіти, коли їй вказують, що робити, але йде на компроміс з подругою. В цих відносинах вона знову на межі, у даному випадку між покірністю та бунтарством.

За покликанням головна героїня роману є художником, творчою натурою та досить обізнаною у живописі. Беручи до уваги цю деталь, необхідно відмити її неоднозначне ставлення до кольорової гами життя та її робіт. Біллі Морган обожає кольори, особливо рожевий, голубий, її картини сповнені яскравих відтінків, але її одяг переважно чорний. Певною мірою, для неї це покарання, вона не заслуговує на різнокольорове вбрання, воно просто недоречне в її положенні. При цьому, ще до вчинення злочину Біллі виходить заміж у чорному костюмі з букетом лілій. Відомо, що чорний колір сигналізує про трагедію, сум, лихо та нещастя, але не зовсім однозначне ставлення до квітів. Символ білих лілій багатозначний і динамічний та має протилежні інтерпретації, що типово для героїні. Біллі Морган постійно на грані між двома крайностями, у невизначеному стані, так й у день весілля: чорний костюм – білі лілії. Білі лілії для матері демонструють смерть та загробний світ, а для неї – чистоту та сонце. Тут слід акцентувати увагу на тому, що й у випадку з квітами позиція дівчини не зовсім стійка. Так, згадуючи місто та його визначні місця, вона подумки описує будівлю, що присвячена пам'яті художника Девіда Хокні та має вигляд “позбавленого життя мавзолею з ритуальними вазми наповненими ліліями” [7: 27]. Можна припустити, що так вона виражає своє ставлення до інституту шлюбу, бо саме вона купує собі квіти на весілля. В той час вже підсвідомо, ще юною дівчиною, вона не зовсім вірить в довічний союз між чоловіком та дружиною. Згодом у своїх спогадах Біллі Морган занотує, що “багато людей заміжніх, але вони розходяться, розлучаються і все що завгодно, ніхто не розраховує на святу поведінку” [7: 173]. Взагалі, відношення героїні до життя можна назвати песимістичним. Розмірковуючи про смисл існування, вона приходить до думки, що “змолоду люди гупі, згодом мудрі, але старі та можуть лише віддаватися жалю й суму, а потім померти” [7: 262]. На

відміну від неї подруга має позитивне мислення. Можливо, саме завдяки контрасту, та на межі двох протилежних ставлень до дійсності й існує їхня дружба. Саме на такому ґрунті розвивається їхній бізнес – Біллі спеціалізується на різних прикрасах та “вишуканих штучках”, так помітним стає її відчуття краси, орієнтація на інтелігентного покупця, а Леккі займається тим, що приносить прибуток – амулетами, книжками із яскравими обкладинками та ін. У цьому ми вбачаємо прояв авторської концепції репрезентувати контраст між певною унікальністю й неординарністю, химерністю та невизначеністю, неозначеністю, та втілення таких протиріч в одній особі. Слід також відмітити, що ця ідея знаходить реалізацію і в просторі головної героїні. Невелике місто Бредфорд асоціюється з долею Біллі Морган. Він змальовується як “дивний, суперечливий, жорсткий, непостійний та хиткий”, сприймається героїнею як “сцена буття, частина її самої” [7: 30]. Задля контрасту у просторі рідного місця Біллі з’являється журналістка Софі зі славного та висококультурного Лондона. У формі вербалізованих думок героїні цей персонаж отримує характеристику, оцінку зовнішності, що у певній мірі свідчить й про її внутрішній стан. Звертаючи увагу на лексичний план цієї невласно-прямої мови, читач, перш за все, помічає прислівник з негативним значенням та заперечні форми дієслів – “вона мала вигляд, ніби ніколи не їла досита та не бачила денного світла” [7: 270]. Таким чином, нестримний ритм життя мегаполісу створюється людською невгамовністю, але перетворюється в безживність його мешканців. Так, мінливий та бездушний Бредфорд відбивається у рисах Біллі, але й стимулює розвиток почуття прекрасного та її творчого потенціалу. При цьому, неможливість гармонійного співіснування таких протилежних просторів, а лише їхнє пересікання акцентується описом емоційного стану героїні – “невичне холоднокровне відсторонювання не проходило” [7: 270]. Крім цього, через такий діалог хронотопів міст, що не входить до самого твору, пересікаються й світи автора та читача, саме так знаходить своє місце цей діалог. Отже, очевидним є факт, що норолливий характер Біллі Морган знаходить рефлексію у просторово-часових характеристиках. Взагалі, підсумовуючи можна констатувати, що з одного боку, зображується можливість приборкання такого характеру (відносини між Біллі та Леккі), а з іншого, змальовується виплеск духу сперечання (існування Біллі та її родини, ширше суспільства).

Події, звісно, змальовуються через сприйняття головної героїні, увага письменниці сконцентрована на внутрішньому світі Біллі та житті її емоцій. Певна річ, що розповідання від першої особи проявляється такими ознаками як суб’єктивність, певна достовірність, обмеженість зображуваного просторово-часовою точкою зору розповідача, досвідом героїні та її світоглядом. Тут ми можемо припустити, що орієнтація авторки на форму щоденника обумовлена специфічним завданням – репрезентувати реальність. При цьому, помітним є використання такого постмодерного засобу як метафікція: текст у тексті, точніше, щоденник у щоденнику. У цілому, над формою одного щоденника надбудовуються інші оповідальні форми, такі як, листи, газетні статті, тощо. Взагалі, домінуючою ознакою є стягнення різноманітних форм, що, з одного боку, допомагає створювати реалістичність буття, а з іншого, може бути розглянуте як відгомін постмодерної романної поетики з її нелінійним письмом, цитатністю, фрагментарністю, іменними алюзіями на міфи та ін. Крім того, існує можливість проведення паралелі між романним стилем та характером і стилем життя героїні. Так, Біллі Морган завжди знаходиться на межі світів, культур, взаємовідносин, поєднує жіночі та чоловічі риси, а сам твір набуває подвійного

характеру. Як бачимо, сучасна жіноча проза має досить глобальний, змішаний постмодерний та реалістичний стиль, що, напевно, відбиває естетико-філософські пріоритети сучасного світу та світобачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / Александр Афанасьевич Потебня. – М.: Высш. шк., 1990. – 344с.
2. Кожин В. В. Основы теории литературы (Краткий очерк) / Вадим Валерианович Кожин. – М.: Знание, 1962. – 47 с.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 504 с.
4. Пестерев В. А. Постмодернизм и поэтика романа: историко-литературные и теоретические аспекты: учебно-методическое пособие / Валерий Александрович Пестерев. – Волгоград: изд-во Волгоградского гос. Ун-та, 2001. – 40 с.
5. Фесенко В. І. Алхімія слова живого. Французський роман 1945 – 2005. Навчальний посібник / Валентина Іванівна Фесенко. – К.: Промінь, 2005. – 383 с.
6. Бельский А. А. Пути развития реализма в английском романе первой трети XIX века: автореф. дис. на соискание ученой степени доктора филол. наук: 644 / Александр Андреевич Бельский. – М., 1969. – 46с.
7. Денбі Джулз. История Билли Морган / Джулз Денби. – М.: ЭКСМО, 2006. – 384 с.

УДК 821.21.01

*Сорокина Е.Р.
(Киев, Украина)*

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПАССИОНАРИИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ТВОРЧЕСТВО Н.С.ГУМИЛЕВА

В статті йде мова про творчість М.С.Гумільова, про вплив літературних пасіонарій на його життя та поезію.

Ключові слова: творчість, дослідження.

В данной статье мы рассматриваем творчество Н.С.Гумилева, влияние литературных пассионариев на его жизнь и поэзию.

Ключевые слова: творчество, исследования.

The article deals with the creative activity of M.S. Gumilev.

Key words: creative activity, research.

Николай Степанович Гумилев – один из самобытных поэтов «серебряного века», блестящий переводчик и теоретик стиха, создатель такого литературного направления,

© Сорокина Е.Р., 2010

как акмеизм... Его заслуги перед российской и мировой литературой можно продолжать и продолжать.

Но остановимся непосредственно на нашей теме. Как известно из устных и письменных воспоминаний его современников и друзей, он с детства слыл начитанным человеком. И именно эта любовь к чтению сделала его настоящим поэтом, настоящим мужчиной, поскольку он в детстве был хилым и слабым ребенком. Читал он очень много – от французской литературы до охотничьих журналов. Но на этом диапазон его чтения не ограничивался. Увлекался он и приключенческой литературой. Его увлекали произведения о мужественных и бесстрашных людях. Мальчик жаждал романтики, приключений. Ему были интересны герои Буссенара, Майн Рида, Жюль Верна, Густава Эмара и Фенимора Купера. Он зачитывался приключениями «Детей капитана Гранта» и «Путешествиями капитана Гаттераса», «Всадником без головы» и «Оцеолой». Его современники изумлялись, видя, как Гумилев, которому уже за тридцать, с увлечением читает Майн Рида.

Из выше перечисленного списка книг мы видим, что будущего поэта привлекали герои-пассионарии, независимо от возраста. Т.е., люди, у которых пассионарность была в характере. Так кто же такие пассионарии¹ вообще, литературные – в частности, и какое влияние они имели на творчество Н.Гумилева?

На рубеже веков в России началась новая эра не только в науке, но и в литературе и искусстве. В русской литературе появился новый герой – европеец, с загорелым лицом, в пробковом шлеме, сражающийся со львами и прочими тварями тогда еще экзотических стран, который пробирался сквозь непроходимые дебри тропических лесов, переправлялся через бурные реки и везде выходил победителем.

Но юный поэт увлекался классической литературой, а не новомодными романами. Именно той литературой, которую читал его отец.

Впоследствии, многие годы спустя сын поэта – Лев Николаевич Гумилев, вспоминая свое детство, говорил: «К счастью, тогда в маленьком городе Бежецке была библиотека, полная сочинений Майн Рида, Купера, Жюль Верна, Уэллса, Джека Лондона и многих других увлекательных авторов, дающих обильную информацию, усваиваемую без труда, но с удовольствием. Там были хроники Шекспира, исторические романы Дюма, Конан Дойла, Вальтера Скотта, Стивенсона. Чтение накапливало первичный фактический материал и будило мысль».

Наверное, нечто аналогичное мог бы сказать и сам поэт, поскольку без знания этой литературы, без ощущения этой романтики невозможно понять ни его творчество, ни его жизнь.

В детстве Николай Гумилев любил читать книги, в основном, о людях сильных и смелых, что способствовало развитию его мировоззрения и формированию как личности. «Мальчик без Майн Рида – это цветок без запаха», – это мнение А.Аверченко можно отнести и к юному Гумилеву.

Мир подростка был волшебным и недоступным для понимания непосвященных. Он жил в нескольких измерениях и парил на крыльях фантазии. Но детство, как самая интересная, длинная и волшебная сказка, очень быстро заканчивается. Мгновение – и со-

¹ Пассионарии—личности, пассионарный импульс поведения которых превышает величину импульса самосохранения. Пассионарный импульс – поведенческий импульс, направленный против инстинкта личности и видового самосохранения.

всем другой мир раскрывается перед ним, непростой и обыденный, в котором так мало удивительного! Благодаря воспоминаниям современников (Э.Голлербах, Вас. Немирович-Данченко, Н.Оцуп, Вс.Рожественский, В.Шкловский, и др.) мы знаем, что Николай Гумилев за время своего детства сумел совершенствовать себя таким образом, что и дальше воспринимал жизнь как нечто удивительное.

В старших классах гимназии его увлек мир древней Эллады. Юношу волновали подвиги героев античности – Одиссея, Ахилла, Геракла. В своих произведениях, посвященных героям античности, он рассматривает содержание и движущую силу такого явления, как подвиг и воспевает величие их подвига. Впечатления от «Илиады» Гомера отразились в его творчестве.

Мы сказали, что «...увлечение рыцарскими романами не прошло даром», поскольку одним из главных образов юношеского периода творчества поэта был конквистадор. Этот образ фигурировал во многих приключенческих романах XX века. Именно под влиянием прочитанных книг, под впечатлением судеб литературных героев – Дон Кихота, Синбада (должны заметить, что, как романтик, он не мог не читать сказок «Тысячи и одной ночи»), поскольку в более поздних сборниках встречаются стихотворения на восточные темы) и др., Гумилев и публикует первый полудетский сборник «Путь конквистадоров», где впервые встречается именно образ конквистадора. В отличие от реального конквистадора, беспринципного и алчного искателя богатств и золота, лирический герой Гумилева предстает скорее как странствующий рыцарь, герой средневековых романов, гордый и неуязвимый, бесстрашный покоритель неизведанных стран.

Я конквистадор в панцире железном,
Я весело преследую звезду,
Я прохожу по пропастям и безднам
И отдыхаю в радостном саду.

После выхода в свет сборника «Путь конквистадоров» поэт надолго надел на себя маску конквистадора. Именно в этом сборнике отображен протест поэта против существующих канонов в поэзии и брошен вызов окружающему его миру. Он стремится постичь непознанные глубины, раскрыть образы экзотических стран.

В последних классах гимназии ему стали близки герои произведений Ницше, который стал входить в моду. Мысли о «сверхчеловеке» отображены автором в произведениях «Так говорил Заратустра», «По ту сторону добра и зла». Отголоски мыслей Ницше нашли отображение в творчестве Н.Гумилева. В особенности поэту импонировал образ Заратустры. Именно этот образ подталкивает начинающего поэта к созданию «Песни Заратустры», где раскрывается характер героя. Само стихотворение также вошло в первый сборник. На увлечение Гумилева идеалами Ницше обращали внимание некоторые исследователи творчества (А.Комольцев). Названный автор упрекает поэта в «философской и поэтической несамостоятельности», поскольку, продолжая свою мысль, указывает, что «повальное увлечение философией Ницше в начале века, литературная мода на его идеи и образы ставит под сомнение самостоятельность молодого Гумилева к поискам «сверхчеловека». Но данная оценка творчества поэта субъективна, т.к. он не следовал моде, а создавал ее. Образ «сверхчеловека» встречается и в более поздних сборниках, но это уже

не Заратустра. Это может быть и конквистадор, и капитан.

Нас было пять... Мы были капитаны.
Водители безумных кораблей...

В данном отрывке автор показывает, что хоть их и немного, но они все равно готовы ради приключений пожертвовать своей жизнью, как истинные пассионарии.

Именно под влиянием литературных героев-пассионариев формируется жизненное кредо Николая Гумилева, который хотел активно создавать свою жизнь, поскольку (по утверждению некоторых исследователей творчества поэта – А.Доливо-Добровольского) сам являлся пассионарием. Мещанское, обывательское прозябание, мерный уклад жизни не для него:

Всегда ненужно и непрошено
В мой дом спокойствие входило,
Я клялся быть стрелою брошенной
Рукой Немврода иль Ахилла.

Для Гумилева, как и для многих литературных героев-пассионариев, главное – подвиг, стремление к подвигу, и поэтому риск во имя идеи, пассионарность постоянно превосходит инстинкт самосохранения:

И если нет полдневных слов звездам
Тогда я сам звезду свою создам
И песней битв любовно зачарую.

Как любой пассионарий, Гумилев был верен своим замыслам, стремился к развитию собственных идей и приобщения к ним окружающих. Для поэта были важны новые свершения и открытия, прославление своего имени как первооткрывателя, чем материальное благополучие.

Я всю жизнь отдаю для великой борьбы,
Для борьбы против мрака, насилия и тьмы.

Исторические личности – Колумб, Одиссей, Кук и др., ставшие лирическими героями произведений поэта, по мнению некоторых исследователей, «...мечутся по морю жизни и вынуждены без конца открывать, что нет цели, помимо Сверхмира. 2 Мы считаем, что данное утверждение также субъективно, поскольку исторические личности всегда следовали поставленной цели.

И позже, в годы 1-й мировой войны, у Гумилева пассионарность проявляется достаточно ярко. О бесстрашии поэта, о его смелости в полку ходили легенды. Он, как Дон Кихот, следовал поставленной цели, не сходил с намеченного пути, и с блеском преодолевал трудности:

Я не раз в упованье великой борьбы
Побеждаем был вражеской силой.

И не раз под напором жестокой судьбы
Находился у края могилы.
Но отчаянья не было в сердце моем
И надежда мне силы давала.
И я бодро стремился на битву с врагом,
На борьбу против злого начала.

Гумилев, как истинный пассионарий, не стремился утверждать право победителя бранью и насилием. Он вел себя как настоящий рыцарь духа:

Но тому, о Господи, и силы
И победы царский час даруй,
Кто поверженному скажет: «Милый,
Вот прими мой братский поцелуй».

В лирике военных лет отразилась горячая любовь к своей Родине – России и к своему народу, но особенно остро проявились патриотические чувства поэта, когда он находился вместе с солдатами в окопах во время военных действий. Военная биография стала подтверждением его приверженности юношеской идее пассионарности. Будучи пассионарием в душе, он смог подтвердить в деле свой героический порыв и верность героям Буссенара, Верна и др. В военное время он, непрофессиональный военный, попавший вольно-определяющимся в кавалерийский полк, был для товарищей по оружию вдохновляющим примером. Он умел передавать окружающим пассионарное напряжение. Гумилев заражал своими идеями и энтузиазмом всех окружающих.

Я волей своей заражаю людей.

Все испытанное и пережитое им на войне стало гимном его пассионарности.

Свое стремление к подвигу он сохранил до конца своих дней. Его арестовали летом 1921 г. якобы за участие в контрреволюционном заговоре. В застенках ЧК он держался мужественно, и, на вопрос конвоира, есть ли в камере поэт Гумилев, ответил:

-Здесь нет поэта Гумилева, здесь есть офицер Гумилев.

Слова одного из его стихотворений можно отнести и к нему самому, хотя они обращены к читателям:

Но когда вокруг свищут пули,
И волны ломают борта,
Я учу их, как не бояться,
Не бояться, и делать, что надо.

Именно к тем читателям, которые по характеру такие же романтики и скитальцы, и как истинные пассионарии, ставят честь и свободу превыше всего. Он учит их не бояться трудностей, опасностей, преодолевать их.

В заключение хочется отметить, что именно такие люди, как Гумилев, т.е. пассионарии, всегда окружены легендами, созданными друзьями, знакомыми, почитателями, потому что никто не воспринимает таких людей, как заурядность, поскольку они занимают умы многих поколений. Он стремился быть искренним, прежде всего, перед собой, чтобы собственные взгляды на жизнь не расходились с концепцией его поэзии. Литературные пассионарии оказали на творчество поэта огромное влияние, поскольку Гумилев через всю жизнь смог пронести юношеский максимализм, гордость духа, пассионарность, веру в себя, и именно эта вера сделала его поистине «бессмертным русским поэтом»!

ЛИТЕРАТУРА

1. Давидсон А. Миры Николая Гумилева, поэта, путешественника, воина. - М.: «Русское слово», 2008.
2. Делич И. Николай Гумилев. // История русской литературы: XX век: Серебряный век / Под ред. Ж.Нива, И.Сермана, В.Страды и Е.Эткинда. – М.: Изд. группа «Прогресс» – «Литера», 1995.
3. Доливо-Добровольский А. Николай Гумилев: поэт и во-ин. – СПб.: «Русская военная энциклопедия», 2005.
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.:ООО «Издательство АСТ», 2002.
5. Гумилев Н.С. Сочинения в 4-х тт. – М.: «Тerra», 1990. – Т. 1, 2.
6. Кихней Л.Г. Николай Гумилев: художественная литература и магия слова // Николай Гумилев: художественная онтология и магия слова // Анна Ахматова и Николай Гумилев в контексте отечественной культуры (К 120-летию со дня рождения А.А.Ахматовой). Мат. Межд. научно-практ. конф. Тверь-Бежецк, 21-22 мая 2009 года. Тверь: На-учная книга, 2009. С.62-70.
7. Комольцев А. Русское нищестанство и особенности композици-и сборника Н.С.Гумилева «Путь конвистадоров». //Гумилевские чтения. Материалы международной конференции филологов-славистов. – 15 апреля 1996 г. СПб.: 1996.
8. Шубинский В. Николай Гумилев. Жизнь поэта. – СПб.: «Вита Нова», 2004.

**РЕЦЕПЦІЯ НАПИСАННЯ ТА СПАЛЕННЯ
ДРУГОГО ТОМУ «МЕРТВИХ ДУШ» У «ПОВІСТІ ПРО ГОГОЛЯ»
О. І. ПОЛТОРАЦЬКОГО**

У статті на прикладі «Повісті про Гоголя» О.І. Полторацького досліджується рецепція написання та спалення другого тому «Мертвих душ».

Ключові слова: рецепція, інтерпретація, рецепційна стратегія.

В статтє на примєре «Повєсти о Гоголє» А.И. Полторацкогo исследуєтєся рецепция написання и сожжєния второгo тома «Мертвєх душ».

Ключевые слова: рецепция, интерпретация, рецепционная стратегия.

The reception of writing and burning of the second volume of «The Dead Souls» is investigated through the prism of «Story about Gogol» by O. Poltoratskiy.

Key words: reception, interpretation, reception strategy.

Українське письменництво 80–90-х років ХХ століття відзначається пожвавленістю інтересу до життєтворчості Миколи Гоголя, про що свідчить поява таких книг, як «Прелюди Гоголя» (1984) та «Осії Гоголя» (1986) Г. Колісника, «Жовтий цвіт кульбаби» (1985) Ю. Мушкетика. З-поміж названих митців «охудожнити» біографію Гоголя стало завданням українського письменника Олексія Івановича Полторацького (1905–1977). Він є автором циклу повістей про Гоголя («Дитинство Гоголя», «Юність Гоголя», «Гоголь у Петербурзі», «Мандри Гоголя», «Повість про Гоголя»), сценарію художньої кінокартини «Як посварились Іван Іванович з Іваном Никифоровичем».

Оминаючи випадки письменника проти українських політичних емігрантів, неоднозначні оцінки його окарікатурених зображень відомих літераторів, критиків, зосередимо свою увагу на «Повісті про Гоголя», яка є однією зі спроб інтерпретації останніх років життя М. В. Гоголя та долі другого тому поеми «Мертві душі».

У першій частині діалогії «Повість про Гоголя» йдеться про петербурзький період життя письменника, його літературно-мистецьке оточення, етапи роботи над творами цього періоду. Друга частина привертає увагу читача роздумами письменника над душевною драмою Гоголя, його роботою над продовженням «Мертвих душ» та останніми роками життя.

Як же розвивається тема закінчення поеми «Мертві душі» на сторінках повісті Полторацького? За сюжетом, Гоголь, розуміючи, «що без прагнення до дальшого вдосконалення душевного всяка праця буде суєтою» [1: 24], планує дописати твір, який би став «справжнім гімном життю нашому, Богом даному, щоб збуджував у читачів бажання одне одному лише добро робити» [1: 18]. «Друга частина – це ж чистилище, – передає міркування Гоголя Полторацький, – і саме тут слід показати, як змінюються люди на краше...» [1: 159].

Більшість сюжетних епізодів «Повісті Гоголя» – вивірені за Гоголевими листами факти, «огорнені» в художню манеру викладу. Наприклад, майже дослівно передано розмову М. Погодіна та М. Гоголя: «Всю оновлену душу свою вкладу я в Поему. І вона буде такою значною, що ти ридатимеш над твором моім, як заплаче багато хто в Росії! – Голос його тремтів, і сльози хвилювання зволожили очі: – Прошу тебе в ім'я Господа Бога повірити словам моїм!» [1: 24] – порівняймо з листом Гоголя до Погодіна від 8 липня 1847 року: «Я сказав тебе тільки, що случилось внутри меня что-то особенное, которое произвело значительный переворот в деле творчества моего, что сочиненье мое от этого может произойти слишком значительным. Я сказал, что оно так будет значительно, что ты сам будешь от него плакать и заплачут от него многие в России, тем более что [оно] явится во время несравненно тяжелеее и будет лекарством от горя. Ничего больше я не умел сказать тебе. Знаю только: я просил со слезами тебя во имя Бога поверить словам моим. Ты был тогда растроган и сказал мне: “Верю”» [2 (XIII: 337)], – чи інтенції Гоголя дописати твір: «І все ж таки не могу не бачити, якою малозначною виглядає перша частина в порівнянні з тим, що мрію написати. З кожним днем і годиною все урочистіше стає мені на душі! Уже тепер я далеко кращий, ніж був тепер. Та чистішою за гірський сніг і світлішою за небеса мусить стати душа моя – тільки тоді здобуду я сил почати справжній твір і здійснити подвиг життя свого. Тільки тоді зрозуміють люди, для чого прийшов я на цю землю!» – порівняймо листи письменника до П. Плетньова від 6 травня 1851 р.: «Что второй том “М[ертвых] д[уш]” умнее первого – это могу сказать как человек, имеющий вкус и притом умеющий смотреть на себя, как на чужого человека...» [2 (XIV: 229)] та до В. Жуковського від 26 червня 1842 р.: «Много труда и пути и душевного воспитания впереди еще! Чище горного снега и светлей небес должна быть душа моя, и тогда только я приду в силы начать подвиги и великое поприще, тогда только разрешится загадка моего существования» [2 (XII: 69)].

Прагнучи якомога точніше передати деталі й факти того чи іншого епізоду творчого шляху Гоголя, Полторацький буде діалоги, залучаючи у свій твір текст другого тому «Мертвих душ». Наприклад, порівняймо репліки Гоголя під час розмови з Олександрою Смирновою: «Та може спитати мене читач, чому ж ти у своїй Поемі й слова доброго ні про кого не сказав, лише в недоліках людських порпаєшся?.. Що ж робити, – зітхнув, – коли автор, захворівши на власну недосконалість, не може змальовувати нічого, як тільки вбогість душевну, нищість людську? (порівняймо: «Что ж делать, если уже такого свойства сочинитель и, заболев собственным несовершенством, уже и не может изображать он ничего другого, как только бедность, да бедность, да несовершенство нашей жизни, выкапывая людей из глуши, из отдаленных закоулков государства» [2 (VII: 7)]). В героях своїх я з власними хібами розправляюся» [1: 155] (порівняймо: «Я уже от многих своих гадостей избавился тем, что передал их своим героям, обсмеял их в них и заставил других также над ними посмеяться» [2 (VIII: 296–297)]).

Не оминає Полторацький також Гоголевого наслідування Біблії. Письменник ототожнює біблійний ідеал побудови світу з наміром Гоголя «преобразити дійсність», який, звісно, виходив за межі реалізму: «Як же змальовувати тих, кого в житті бачити не траплялося? Як зображувати те, що ти тільки хотів би, аби воно існувало?.. Нічого неможливого в тому немає! Адже знову-таки до Святого Письма звернутися: і в ньому таке ви-

читаєш, чого в житті немає, але до чого прагнути – найперший обов'язок усіх християн. Отак і в мене має бути...» [1: 157].

Та чи вдалося змінити світ Гоголеві? Не зовсім, вважає Полторацький, підтверджуючи свої слова такими роздумами Гоголя після написання книги «Вибрані місця з листування з друзями»: «...Ну, листи листами, а Поема? Коли Гоголь заходив до майстерні свого друга, його охоплював неспокій: хоча образ Христа так і залишався невиразним, зате скількох людей, гідних наслідування, створив Іванов, протиставив негідникам. А в “Мертвих душах”?.. Дедали більше відчай охоплював письменника: нема в його нових героях тієї доброї зернинки! Вони точнісінько такі ж, як і ті, кого зображував у першому томі!» [1: 159].

Аналізуючи змістову складову книги Полторацького, відзначимо, що вона відображає всі етапи роботи Гоголя над закінченням поеми «Мертві душі»: зокрема, *обіцянки* «через два роки подарувати другий том» [1: 104]; *хід роботи*: «Ховаючи копію чергового листа до заповітної валізки, Гоголь з тривогою поглядав на чернетку другого тому. Так нічого й не написалося за ці місяці... Витягне, було, з валізки оті розділи з Тентетніковим, посидить над ними, закаж'янілий, зітхне й назад сховає. Спробуй з того ж таки Петуха справжнього страсотерпця зробити – хіба такого проймеш? А головне, чим його твір зможе читачеві прислужитися? Адже нічого, крім зневіри, оці «свинячі пики» не породять...» [1: 178]; *душевні сумніви щодо письменництва*: «Чого ще не зробив я, щоб прийшло натхнення? – мучився в пошуках виходу. – Може, вся біда в тім, що немає тут кого повчати, себе самого душпастирем почувати й з власними хибами в образах грішників розправлятися? Може, тим накликав на себе гнів Господній?...» [1: 182]; *перше читання*: «І став читати. Спочатку про гірські вершини на тисячі верст навколо, про безмежні простори рівнин, річку, яка блищить на сонці, як вогонь, про золоті бані церков і хрести над ними...» [1: 185]; *відвідини Єрусалима; триразове знищення твору*.

Описуючи останнє спалення другого тому поеми, О. Полторацький використовує свідчення М. Погодіна про обставини спалення твору у присутності слуги Семена. Причин спалення другої частини «Мертвих душ» Полторацький торкається у кількох місцях поеми. Загалом, автор схиляється до думки про вмісне знищення написаних глав, використовуючи власні слова Гоголя про причину спалення: «Тому, що це було потрібно!» [1: 221] (порівняймо зі словами Гоголя у «Чотирьох листах до різних осіб з приводу “Мертвих душ”»: «Затем сожжен второй том “Мертвых душ”, что так было нужно» [2 (VIII: 297)].

У творчому відношенні Полторацький схильний вбачати поразку Гоголя. На думку автора, коли ми читаємо ті уривки, де «Гоголь намагається від сатири, викриття перейти до оспівування своїх нових “ідеалів”, – нас охоплює глибоке розчарування. Згадаємо, наприклад, як розповідає він про “переродження” Павла Івановича Чичикова під впливом христового дідуся Муразова» [1: 310]; сторінки другого тому поеми «вражають нудним моралізаторством, дуже недосконалою мовою, а найприкріше – поряд з блискучими портретами петухів і кошкарьових в рукописі є й отака фальш, як “переродження” Чичикова...» [1: 310].

Серед причин, що складають, на думку автора, «душевну драму Гоголя», наступні: «хвороблива уява великого письменника, схильність до містицизму, надмірна самовпевненість, а також незліченні хвороби його, постійне безгрозів'я, яке Гоголь теж вважав

за божу кару...». Гоголь знищив другий том «Мертвих душ», пише Полторацький, що не міг «не відчувати, що все те, що вийшло з-під його пера після молитов, благань у “вищої сили” натхнення, було фальшиве, що всі його позитивні герої виглядали штучними, вигаданими...» [1: 315]. Звичайно, вдаючись саме до такої оцінки тексту другого тому поеми, Полторацький наслідує ідеї, котрі панували у тогочасній літературно-критичній думці та й мають місце у сучасному гоголезнавстві. Так, на думку Абрама Терца, «раціональний монтаж» дійсності у пізнього Гоголя виходить на перший план, заміщуючи фантазію («рассудок убил искусство» – словами дослідника): «Утративши можливість творити, Гоголь починає орієнтуватися на дійсність, доводячи, що віднині він має послуговуватися не карикатурою, а вертепним дзеркалом життя, уникаючи перебільшень та відволікань в ідеальність» [3: 341].

З-поміж людей, котрі «відіграли фатальну роль у долі Гоголя», Полторацький схильний вважати Матвія Константиновського. Сучасні дослідження, зокрема В. Воропаєва, свідчать про позитивний духовний вплив священика як на Гоголя, так і на його творчість: «Протоіерей Матвій Константиновський, немов передбачаючи майбутнє непорозуміння щодо себе, говорив незадовго до кончини: “Будуть сварити мене, ох, сильно сваритимуть. – За що ж? Ваше життя таке бездоганне! – Будуть сварити, будуть. – Чи не за Гоголя? – Так, і за Гоголя, і за все життя моє. Але я не каюся за життя своє, не каюся також за своє ставлення до Миколи Васильовича» [4: 318].

Аналіз «Повісті про Гоголя» свідчить про наявність у творі трьох рецепційних стратегій: пієтету перед талантом Гоголя; наслідування усталеним поглядам щодо постаті Гоголя та її оцінка крізь призму тогочасного ідеологічної обстановки; обстоювання реалістичного завершення поеми. Остання стратегія оприявнює не лише творчу манеру Гоголя останніх років, але й торкається висвітлення питання стосовно творчої еволюції письменника загалом. Слушною є думка Ю. Манна, згідно з якою «у міру того як добувалася й завершувалася будівля поеми, друга, умовно кажучи “гротескна”, тенденція мала звужитися й відступити на користь першої (універсальності – Н. С.). Але як насправді виглядав би той процес і якою мірою він виглядав би природним і органічним, сказати важко» [5: 312]. На окрему увагу й подальші роздуми, звичайно, заслуговує питання про вектор еволюції письменника: «процес *повернення* Гоголя до романтизму» (О. Киченко), «результат його подолання» (В. Звиняцьковський) чи пошук нових художніх форм?

Інтерпретації того чи іншого епізоду книги О. Полторацького прочитуються власне як переказ того чи іншого задокументованого факту, оцінка ж спалення твору дається крізь призму різноманітних трактувань, котрі були відомі автору на час написання твору. Окремі епізоди співвідносяться з твором Гоголя чи з епістолярієм. Біографія письменника у даному випадку є тим генеруючим фоном, на якому створив свою повість Полторацький, запозичуючи матеріал і вводячи його у свій текст як органічну частину.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полторацький Олексій. Повість про Гоголя / Олексій Іванович Полторацький. – К. : Радянський письменник, 1976. – 319 с.
2. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений : В 14 т. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1937–1952.
3. Терц А. В тени Гоголя / Терц Абрам (Андрей Синявский). – М. : Колибри, 2009. – 672 с.
4. Воропаев В. А. Николай Гоголь : Опыт духовной биографии / В. А. Воропаев. – М. : Православный Паломник, 2008. – 320 с.
5. Манн Ю. В. Творчество Гоголя : смысл и форма / Ю. В. Манн. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2007. – 744 с.

УДК 81'25:001.891

Кузьміна К.А.
(Київ, Україна)

РОЗБІЖНОСТІ У ЗАСТОСУВАННІ ТРАНСФОРМАЦІЇ НОМІНАЛІЗАЦІЇ МІЖ АНГЛО-УКРАЇНСЬКИМ ТА УКРАЇНСЬКО-АНГЛІЙСЬКИМ НАПРЯМКАМИ ПЕРЕКЛАДУ

Стаття присвячена якісному та кількісному аналізу трансформації номіналізації, яка застосовується в англо-українському та українсько-англійському напрямках перекладу. Результати дослідження підтверджують думку вчених про те, що багато англійських мовних одиниць є більш структурованими і більш дієслівними по відношенню до їх українських еквівалентів. Даний факт може бути одним з основних критеріїв при оцінці якості означених напрямків перекладу.

Ключові слова: трансформація номіналізації, синтаксичні розбіжності, морфологічні розбіжності, повна номіналізація, зменшення динамічної семантики.

Статья посвящена качественному и количественному анализу трансформации номинализации, которая используется в англо-украинском и украинско-английском направлениях перевода. Результаты исследования подтверждают мнение ученых о том, что многие английские языковые единицы являются более структурированными и более глагольными по отношению к их украинским эквивалентам. Данный факт может выступать одним из основных критериев при оценке качества обозначенных направлений перевода.

Ключевые слова: трансформация номинализации, синтаксические различия, морфологические различия, полная номинализация, уменьшение динамической семантики.

The article deals with quantitative and qualitative analyses of the transformation of nominalization occurring in English-Ukrainian and Ukrainian-English translations. The results of the research confirm the belief of many scholars that many English language units tend to be more structured and more verbalized as compared to their Ukrainian equivalents. This fact is one of the most important criteria in assessing the quality of the abovementioned directions of translation.

Key words: transformation of nominalisation, syntactic differences, morphological differences, diminishing of dynamic semantics.

Однією з основних перекладацьких проблем є питання співвідношення між трансформаціями номіналізації та вербалізації, які обумовлюють стилістику як тексту перекладу, так і тексту оригіналу. У даній статті розглядаються результати дослідження авто-

ра щодо якісного та кількісного аналізу застосування однієї з названих трансформацій в англо-українському та українсько-англійському напрямках перекладу, а саме трансформації номіналізації, що і обумовлює актуальність та новизну обраної теми [1].

Процеси номіналізації як в англо-українському, так і в українсько-англійському напрямках перекладу виявляються у частковому чи повному зменшенні динамічної семантики англійських та українських дієслівних форм та дієслівних конструкцій. Першопричинами всіх процесів номіналізації як в англо-українському, так і в українсько-англійському перекладі є синтаксичні та морфологічні розбіжності між англійською та українською мовами. У більшості випадків саме на них базуються словотвірні та мовленнєві причини міжмовної трансформації номіналізації. Синтаксичні розбіжності між англійською та українською мовами зумовлені багато у чому аналітичністю першої та синтетичністю останньої. Так, дуже часто при перекладі з англійської мови на українську відбуваються процеси спрощення та граматичних заміни в українському перекладі англійських аналітичних утворень з допоміжними дієсловами, зі службовими та напів-службовими елементами. Одним із наслідків таких заміни може бути повна номіналізація в українському перекладі вищеназваних англійських утворень:

1. *All I did was sort of turn over on my side and watched him cut his damn toenails [7:6].*
– *Тільки повернувся трохи на бік і дивлюсь, як він обрізає паскудні свої нігті [8:37].*

Так, у наведеному прикладі трансформація номіналізації в українському перекладі англійської усталеної підсилювально-видільної конструкції “All I did was”, утвореної на основі дієслова-зв’язки “to be”, відбувається в результаті вилучення останньої та заміни структури “all I did” українським прислівником “тільки”.

Носії аналітичної англійської мови для вираження різних відношень до дійсності користуються різними синтаксичними конструкціями, які компенсують відсутність флективних зв’язків і сприяють організації мови. Носії синтетичної української мови, де існує досить широкий спектр синтетичних засобів, що сприяють гнучкості синтаксису, не мають потреби у структуруванні свого синтаксису за допомогою усталених дієслівних конструкцій, як це спостерігається в англійській мові. Саме цим і пояснюється твердження Сепіра про те, що у синтаксисі синтетичних мов головне місце посідає одиначне слово [2: 85- 86], з усіма різновидами його форм, а не цілісна граматизована конструкція. Вищепроаналізований приклад якраз й унаочнює більшу важливість, на відміну від української мови, для аналітичної англійської мови наявність різних дієслівних синтаксичних конструкцій.

В українсько-англійському перекладі синтаксичні розбіжності між українською та англійською мовами зумовлені тенденцією аналітичної англійської мови до компактності, що виявляється у компресії в англійському перекладі українських синтаксичних структур. Одним із проявів компресії є також повна чи часткова заміна українських дієслівних структур англійськими номіналізованими структурами:

2. *...він ще повен гріхами, в яких тут каялись, і сповідями, і сльозами, і екстазом людських поривів, надій... [9:5] – It is still filled with repented sins, and confessions, and tears, and ecstasy of human passions and hopes... [10:16]*

У цьому прикладі українське підрядне речення з дієсловом-присудком в особовій формі трансформується в англійський дієприкметник II, який використовується тут в атрибутивній, тобто іменній функції.

Номіналізація українських синтаксичних структур в англійському перекладі також може зумовлюватися аналітичністю англійської мови, тобто тенденцією до “розчленованого зображення дійсності” [3], що виявляється у передачі повнозначних особових форм дієслова англійським складним іменним присудком:

3. *Це, насамперед, враховують і інвестори, які вкладають в Угорщину величезні гроші [11:14]. – This is the primary factor for consideration when investing great money into Hungary [12:16].*

Цей переклад є дуже типовим прикладом аналітизму англійської мови, оскільки тут складний іменний присудок утворює вже досить сталу лексико-граматичну конструкцію.

Морфологічні розбіжності між англійською та українською мовами спричинені функціональними розбіжностями між англійськими та українськими частинами мови, вилучення чи номіналізація яких у тексті перекладу призводить до зменшення дієслівності цілої синтаксичної структури:

4. *Just as society may use its law to prevent treason, it may use it to prevent a corruption of that conformity which ties it together [13:243]. – Так само, як суспільство має право використовувати свій закон для запобігання державній зраді, вона може використати його, щоб запобігти підризові міє відповідності, що тримає його в куп [14:344].*

5. *Сьогодні розжене тих бреньочків, а завтра вони знов тут, знов бренькають, регочуть під вікнами... [9:8] – He chases the stummers away today, but tomorrow they will be back, strumming and guffawing under the windows... [10:18]*

Передача англійського інфінітива українським віддієслівним іменником та українських особових форм дієслова англійськими дієприкметниками I зумовлена різними синтаксичними функціями цих частин мови в англійській та українській мовах.

Однак, незважаючи на те, що процеси номіналізації досить широко представлені як в англо-українському, так і в україно-англійському напрямках перекладу підрахунки загальної кількості номіналізацій показали, що в англо-українському перекладі відбувається утричі більше трансформацій номіналізації, ніж при перекладі з української мови на англійську. Для наочності наведемо дані стосовно номіналізації особових форм дієслова, оскільки саме перетворення конструкцій з особовими формами дієслова у функції присудка на конструкції з тим чи іншим ступенем номінативності є одним з найчастотніших видів трансформації номіналізації у досліджуваних напрямках перекладу.

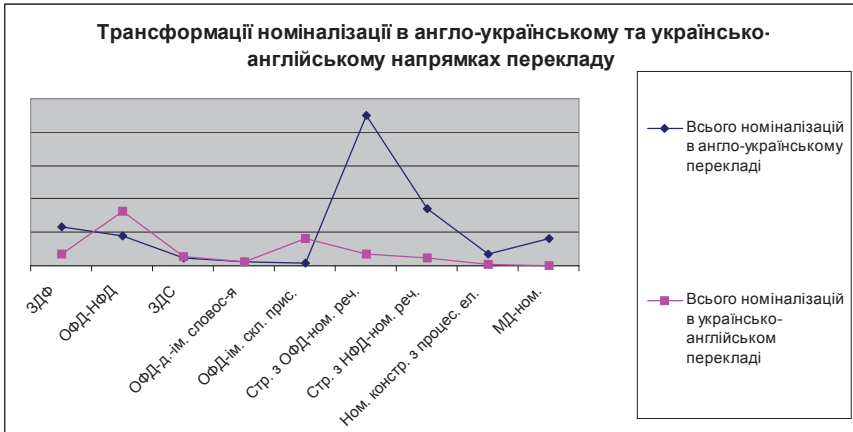
Отже, в англо-українському перекладі конструкції з особовими формами дієслова повністю номіналізуються у 13 разів частіше, ніж у зворотному напрямку перекладу. Значна різниця між досліджуваними нами напрямками перекладу особливо виявляється при порівнянні способів номіналізації конструкцій з особовими формами в текстах інформативного стилю. Так, в англо-українському перекладі інформативних текстів кількість повних номіналізацій конструкцій з особовими формами дієслова перевищує у 19 раз кількість номіналізацій в українсько-англійському перекладі. Цікаво зазначити, що при перекладі художніх текстів кількість трансформацій номіналізації вищезначених конструкцій в англо-українському перекладі перевищує кількість трансформацій номіналізації в українсько-англійському перекладі лише в 11 раз. Наведемо приклади зазначених номіналізацій в інформативному стилі:

6. *It argues from majority's right to follow its own moral convictions in defending its social environment it opposes [13: 242]. – Він іде від права більшості дотримуватись власних*

моральних переконань при захисті свого соціального середовища від небажаних для неї змін [14:343].

7. Взаємовплив історії наших народів настільки сильний, що було б дуже великою помилкою забути про це зараз в епоху, коли світ стрімко міняється [11: 14]. – *Reciprocal influence by the histories of our people had been so strong that it would be the gravest mistake to forget it now at the age of the world changing so rapidly* [12:16].

Крім того, більшу кількість номіналізацій в англо-українському перекладі у порівнянні з українсько-англійським перекладом можна побачити на наступному графіку:



Умовні позначення видів трансформації номіналізації:

ЗДФ – зменшення дієслівних форм

ОФД – особові форми дієслова

НФД – неособові форми дієслова

ЗДС зменшення дієслівної семантики (перетворення процесуальних дієслів на статичні дієслова та перетворення дієслів зі статичною семантикою на дієслова із широкою семантикою)

Д-ім. словос-я – дієслівно-іменні словосполучення

Ім. скл. прис. – іменний складений присудок

Стр. з ОФД – структури з особовими формами дієслова

Стр. з НФД – структури з неособовими формами дієслова

Ном. реч. – номінативні речення

Ном. констр. з процес. ел. – номіналізація номінативних конструкцій з процесуальними елементами

МД – модальні дієслова

У наведеному графіку застосування перекладацьких трансформацій номіналізації найбільша кількість загальних номіналізацій, тобто тих, що відбуваються при перекла-

дах текстів різних стилів та жанрів, припадає на англо-український переклад. Причому найбільша фаза коливання лінії на графіку, яка відповідає англо-українському напрямку перекладу, припадає на точку “структури з особовими формами дієслова – номінативні речення”. Лінія, що відповідає українсько-англійському напрямку перекладу, таких значних коливань не знає. Однак, ця остання більшого, у порівнянні з англо-українським напрямком перекладу, коливання знає у точках “особові форми дієслова – неособові форми дієслова” та “особова форма дієслова – іменний складений присудок”. Важливим спостереженням є те, що трансформації номіналізації в англо-українському перекладі, що перевищують кількість трансформацій номіналізації в українсько-англійському перекладі, стосуються повної номіналізації в українському тексті перекладу англійських дієслівних структур. Трансформації номіналізації в українсько-англійському перекладі, що перевищують кількість трансформацій номіналізації в англо-українському перекладі, стосуються лише зменшення динамічної семантики, що є тільки початком процесу номіналізації. Останні спостереження та порівняльний аналіз прикладів застосування трансформацій номіналізації в англо-українському та українсько-англійському напрямках перекладу можуть свідчити про високий ступінь процесуальної семантики англійської мови, що виявляється як в структурах з особовими та неособовими формами дієслова, так і в різних типах іменних елементів з процесуальною семою.

Таким чином, проведене дослідження трансформацій номіналізації, що спричинені синтаксичними та морфологічними розбіжностями між двома мовами, підтверджує думку багатьох вчених про те, що на багатьох мовних ділянках англійська мова є структурованішою, а звідси, і дієслівнішою, по відношенню до української мови [1; 4; 5; 6]. Даний факт може виступати одним з найголовніших критеріїв при оцінці якості одного з досліджуваних напрямків перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьміна К.А. Мовна структура і явище номіналізації у перекладі // Мовні і концептуальні картини світу: Спеціальний випуск з нагоди відзначення Європейського Року Мов. – Київ: КНУ імені Тараса Шевченка, 2001 – С. 203 – 206.
2. Сепир Э. Язык. – М – Л.: Гос. соц.-эконом. изд-во, 1934. – С. 84 – 115.
3. Николаевская Р.Р. Некоторые замечания относительно ослабления английского финитного глагола и сдвига в сторону именного выражения / *Tesstilinguistica ja stilistika = Лингвистика текста и стилистика. Linguistica XIV.* – Tartu, 1981. – С.86 – 89.
4. Аполлова М. Ф. Specific English: Грамматические трудности перевода. – М.: Международные отношения, 1977. – 136 с.
5. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: Учебное пособие. – М.: УРАО, 1998. – 207с.
6. Михеев А.В. Общественно-политический перевод и современная риторика // *Тради переводчика / Под. ред. Гончаренко С. Ф.* – М., 1987. – Вып. 22. – С. 65 – 73.

Джерела ілюстративного матеріалу

7. Селінджер Джером Д. Над прірвою у житті: Пер. з англ. з різн. видань. – К.: Молодь, 1984. – 269 с.

8. Salinger Jerome D. *The Catcher in the Rye*. – М.: Progress Publishers, 1968. – 246 p.
9. Гончар О. Собор. – К.: Дніпро, 1989. – 269 с.
10. Honchar O. *The Cathedral* / Transl. from Ukr. by Y. Tkatch, L. Rudnytzky. – Washington; Philodelphia; Toronto: St. Sophia Religious Association of Ukrainian Catholics, 1989. – 308 p.
11. Бондаренко В. Життя – п'єса, що написана Господом // Президент: Міжнар. громад.-політ. жур. – К., 2002. - № 9. – С. 12-16.
12. Bondarenko V. *Life is a Play Composed by God* // Президент = The President: Міжнародний громадсько-політичний журнал = International Social & Political Quaterly / tr. from Ukr. by V. Mylovzorov. – К. – № 9. – 2002. – P. 17 – 18.
13. Дворкін Р. Серйозний погляд на права / Перекл. з англ. А. Фролкіна. – К.: Основи, 2000. – 519 с.
14. Dworkin R. *Taking Rights Seriously*. – London: Duckworth & Co. Ltd., 1977. – 293 p.

УДК 378.079

*Онкович Г.В.
(Київ, Україна)*

ТЕОРІЇ СУЧАСНОЇ МЕДІАОСВІТИ

Медіаосвіта, проголошена ЮНЕСКО одним із пріоритетних напрямів у педагогіці XXI століття, досить впевнено входить у коло сучасних гуманітарних наук як інтегративна дисципліна. Це засвідчують теорії медіаосвіти, творці яких представляють різні галузі наукового знання.

Ключові слова: *медіаосвіта, теорії медіаосвіти, медіадидактика, медіадидактична теорія освіти, медіадидактична теорія медіаосвіти, засоби масової комунікації.*

Медиаобразование, провозглашенное ЮНЕСКО одним из приоритетных направлений в педагогике XXI столетия, достаточно уверенно входит в круг современных гуманитарных наук как интегративная дисциплина. Об этом свидетельствуют теории медиаобразования, создатели которых представляют разные отрасли научного знания.

Ключевые слова: *медиаобразование, медиадидактика, медиадидактическая теория образования, медиадидактическая теория медиаобразования, технологии медиаобразования, средства массовой коммуникации.*

Media Education, declared by UNESCO as one of the priority directions in the pedagogy of the XXI century, is confident enough in terms of modern humanities as an integrative discipline. This is evidence of Media education theories, the creators of which represent various fields of science prove it.

Keywords: *media education, theory of education, theory of media education, theory of media didactics, technologies of media education, mass communication.*

Медіаосвіта (англ. *media education*) - напрям у педагогіці, спрямований на вивчення масовокомунікативної й інформаційної природи ЗМІ (преси, телебачення, радіо, кіно, відео і т.ін.) та принципів їх використання для актуалізованого оволодіння основами знань. Основні завдання медіаосвіти: підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різноманітної інформації, навчити людину протистояти впливові на психіку, оволодівати засобами спілкування на основі вербальних та невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів. Попри те, що поняття „медіаосвіта” вперше було сформульовано 1973 року на спільній нараді сектора інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення, дослідники досі повертаються до визначення цього складного міждисциплінарного явища [15]. Від 2001 р. медіаосвіту й медіакомпетентність, за ЮНЕСКО, послідовно пов’язують і з розвитком

демократичного мислення, і з підвищенням громадянської відповідальності особи. Як засвідчують підсумкові документи багатьох міжнародних форумів, де обговорювалися проблеми медіаосвіти, нині у світовій педагогіці її використовують для розвитку громадянської відповідальності, гуманізму і демократії [2; 4; 6; 10; 11; 14].

Російський дослідник О.В.Федоров розглядає медіаосвіту як процес розвитку особистості (*а ми додаємо* – і саморозвитку – *Г.О.*) з допомогою і на матеріалі засобів масової інформації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здатностей, критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання найрізноманітніших форм самовираження за допомогою медіатехніки. Набути і результати цього процесу медіаграмотність допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернет [12-14], допомагає краще зрозуміти мову засобів соціальної комунікації.

Інша російська дослідниця І.А.Фатеева під терміном „медіаосвіта” розуміє „всі цілеспрямовані і систематичні дії, призначені для задоволення освітніх потреб, котрі породжені фактом існування мас-медіа” [11], а І.В.Жилавська вважає, що медіаосвіта – це „сукупність системних дій суб’єктів медіаосвітньої діяльності, спрямованих на формування особистості, котра володіє культурою спілкування з засобами масової комунікації на основі гуманістичних ідеалів і цінностей” [4]. При цьому дослідниця наголошує, що в цивілізованому суспільстві метою медіаосвіти може бути винятково виховання особистості на гуманістичних, духовних ідеалах, інакше це – антиосвіта. Під медіаосвітньою діяльністю І.Жилавська рекомендує розуміти цілеспрямовані дії як медіапедагогів, так і журналістів, інших членів медіаспільноти, котрі забезпечують реалізацію завдань медіаосвіти, а культура спілкування з засобами масової комунікації (медіакультура) – це показник рівня розвитку особистості, її здатності засвоювати нові знання в галузі медіа, сприймати, оцінювати, аналізувати медіатекст, взаємодіяти з каналами масової комунікації, займатися медіаторчістю. Зауважимо, що цей медіаосвітній напрям освіти нині став предметом підвищеної уваги не тільки педагогів і журналістів, а й багатьох фахівців гуманітарної сфери. Досить звернутися для прикладу до переліку теорій як медіа, так і медіаосвіти [1; 5; 10; 11; 13; 2].

Щоб ефективно користуватися медіаресурсом, треба знати принципи, за якими діють ЗМІ, а це потребує розгляду основних теорій в галузі мас-медіа. На формування багатьох з них значно вплинули класичні праці Г.Лассуела і М.Маклюєна - засновників теорії медіа. Аналіз наукової літератури засвідчує виокремлення таких основних теорій медіа: ін’екційна, ідеологічна, семіотична, культурологічна, споживання і задоволення потреб. Розмаїття теорій свідчить про те, що практичними підходами відзначаються майже усі концепції медіаосвіти, що підтверджує необхідність збалансованості медіаосвітнього процесу.

Так чи інакше, у більшості випадків теорії медіаосвіти відводять центральні ролі суб’єктові навчання або самонавчання. Ця тенденція відповідає принципам рівності, свободи, співрозвитку в психологічних стосунках між педагогом та учнями.

Однак подальше просування шляхом медіапедагогіки буде малоєфективним без знання основних етапів історичного розвитку, теорій та технологій медіаосвіти у світі, без розуміння її перспектив, зокрема, й в Україні. Щоб пересвідчитися в цьому, досить

звернути увагу спільноти на функції мас-медіа (інформаційна, виховна, освітня, соціально-управлінська, рекреативна, релаксаційна, компенсаторна, естетична та ін.), на класифікаційні параметри медіатехнологій (за категорією об'єктів, за рівнем застосування і засвоєння досвіду, за філософською основою, за базовим фактором розвитку, за орієнтацією на сфері розвитку особистості, за характером змісту та структури, за видом соціально-педагогічної діяльності, за типом управління соціально-виховним процесом, за організаційними формами, за методами й засобами, за напрямком модернізації тощо), соціально-педагогічну класифікацію медіа (за типом основного засобу - преса, радіо, кіно, телебачення, відео, комп'ютерні мережі та ін.; за каналом сприйняття - аудіо, відео, аудіовізуальні, знакові – текстові, графічні; за місцем використання (індивідуальні, групові, масові, домашні, робочі, транспортні та ін.); за змістом інформації, напрямку соціалізації (ідеологічні, політичні, морально-виховні, пізнавально-навчальні, естетичні, екологічні, економічні); за функціями та цілями використання (одержання інформації, освіта, спілкування, розв'язання проблем, розвага, соціальне управління); за результатом впливу на особистість (розвиток світогляду, самопізнання, самовиховання, самонавчання, самоствердження, самовизначення, регуляція стану, соціалізація). Варто згадати й про цільові орієнтації (з позицій соціальної політики, системи освіти, медіаагенцій і замовників медіатекстів) і про варіанти негативного впливу медіатекстів на аудиторію.

А відтак важко переоцінити потенціал медіаосвіти в плані розвитку людської особистості: емоцій, інтелекту, самостійного творчого й критичного мислення, світогляду, естетичної свідомості (сприйняття, умінь художнього аналізу тощо), активізації знань, набутих у процесі вивчення традиційних дисциплін гуманітарного циклу [3; 5]. Тож – без перебільшення – коло гуманітарних наук, дотичних до медіаосвіти, надто широке. До того ж можна з успіхом розглядати медіаосвіту й в колі інших наук. Для початку звернімося до теорій медіаосвіти, які досить докладно проаналізував і представив російський дослідник О.В.Федоров і представники його наукової школи, інші дослідники, й пересвідчимося в цьому [12; 6; 2].

«Ін'єкційна» («захисна», «протекціоністська», «прищеплювальна») теорія медіаосвіти (Inoculatory Approach, Protectionist Approach, Hypodermic Needle Approach, Civil Defense Approach, etc.) та її теоретична база - «ін'єкційна» теорія медіа (теорія «магічної кулі»). Ключові цілі «ін'єкційної» теорії медіаосвіти (запобігання шкідливим впливам медіа, протиставлення «вічних культурних цінностей» негативному впливові медіа, навчання розуміння відмінностей між реальністю і медіатекстом; пом'якшення ефекту надмірного захоплення медіа – переважно щодо дитячої та молодіжної аудиторії і т.ін.). Педагогічна стратегія: розкриття негативного впливу медіа (наприклад, телебачення) на конкретних прикладах, доступних для розуміння конкретної аудиторії.

Теорія медіаосвіти як джерела задоволення потреб аудиторії та її теоретична база (теорія «споживання і задоволення» в галузі медіа). Її педагогічна стратегія: спрямованість на допомогу аудиторії видобувати з медіа максимум користі відповідно до своїх потреб (з урахуванням стимулювання розуміння тих, хто навчається, ролі медіа в їхньому житті, здатностей до аналізу й оцінювання окремих елементів медіатекста), що розглядається як головна мета медіаосвіти.

Ідеологічна теорія медіаосвіти (Ideological Approach) та її теоретична база: ідеологічна теорія медіа. Головні цілі медіаосвіти: стимуляція бажання аудиторії змінити сис-

тему масової комунікації (якщо у влади в країні перебувають сили, далекі від ідеології педагога), або навпаки - прищеплення думки, що система медіа, котра склалася, - найкраща (якщо влада в державі належить лідерам, ідеологію яких педагог цілком поділяє). Основний зміст медіаосвіти: політичні, соціальні та економічні аспекти медіа. Педагогічна стратегія: аналіз численних протиріч, котрі містять політичні, соціальні та економічні аспекти медіа з погляду того чи іншого класа.

Семіотична теорія медіаосвіти (Semiotic Approach). Семіотична теорія медіа (Р.Барт, Ж.Берже, К.Метц та ін.) як теоретична база семіотичної теорії медіаосвіти. Головна мета медіаосвіти: навчання аудиторії «правильно читати» медіатекст. Основний зміст медіаосвіти: коди й «граматика» медіатексту, тобто мова медіа. Педагогічна стратегія: навчання правил декодування медіатексту, опис його змісту, асоціацій, особливостей мови і т.ін. (denotation/connotation).

Культурологічна теорія медіаосвіти (Cultural Studies Approach) та її теоретична база (культурологічна теорія медіа). Головна мета медіаосвіти: навчання аудиторії розуміння того, як медіаможуть збагатити сприйняття, знання і т.ін. людини. Основний зміст медіаосвіти: «ключові поняття» медіаосвіти, ролі, котрі відіграють у суспільстві стереотипи, що ширяться за допомогою медіа. Педагогічна стратегія: оцінка й критичний аналіз медіатекстів. Провідні представники культурологічної теорії медіаосвіти (Д.Букінгем, К.Безелгет, Е.Харт, Б.Дункан, К.Ворсноп та ін.).

«Практична» теорія медіаосвіти (Practical Approach) та її теоретична база: адаптована теорія «споживання і задоволення» в галузі медіа. Тип стосунків медіа й аудиторії (вплив медіа на аудиторію обмежений, вона може сама правильно вибрати й оцінити медіатекст відповідно до своїх потреб). Головна мета медіаосвіти: допомогти аудиторії видобути з медіа максимум практичної користі відповідно до своїх потреб. Основний зміст медіаосвіти: навчання учнів (або педагогів) використовувати медіаапаратуру, медіатехнології, програмне забезпечення. Педагогічна стратегія: вивчення технічного пристрою медіаапаратури й формування практичних умінь її використання, в тому числі й для створення власних медіатекстів.

Теорія медіаосвіти як формування «критичного мислення» (Critical Thinking Approach, Critical Democratic Approach) та її теоретична база (синтез «захисної», «семіотичної» та «ідеологічної» теорій; остання адаптується у пом'якшеному, позбавленому відверто «класового» й «марксистського» вигляду). Тип стосунків медіа та аудиторії: медіа – «четверта влада», котра ширить моделі поведінки й соціальні цінності серед різнорівної маси індивідуумів. Головна мета медіаосвіти: захистити учнів від маніпулятивного впливу медіа, навчити орієнтуватися в інформаційному потоці сучасного демократичного суспільства. Основний зміст медіаосвіти: вплив медіа з допомогою так званих «кодів» (умовностей-символів). Педагогічна стратегія: аналіз впливу медіатекстів на індивідів та суспільство, розвиток «критичного мислення» аудиторії щодо медіаінформації. Л.Мастерман – провідний прихильник теорії медіаосвіти як розвитку критичного мислення.

Естетична (художня) теорія медіаосвіти (Aesthetic Approach, Media as Popular Arts Approach) та її теоретична база (культурологічна теорія медіа). Головна мета медіаосвіти: навчання аудиторії основних законів і мови художнього спектру медіаінформації, розвиток естетичного (художнього) сприйняття й смаку, здатності до кваліфікованого

аналізу художніх медіатекстів. Основний зміст медіаосвіти: мова медіакультури, авторський світ творця художнього медіатексту, історія медіакультури (історія кіномистецтва, художнього телебачення, фотографії і т.ін.). Педагогічна стратегія: критичний аналіз художніх медіатекстів, їх інтерпретація та оцінка.

Соціокультурна теорія медіаосвіти (Social and Cultural Approach) та її теоретична база: культурологічна теорія (необхідність освіти як результат розвитку медіакультури) й соціологічна (як результат усвідомлення в педагогіці значущості соціальної ролі медіа). Основні положення соціокультурної теорії медіаосвіти (за О.В.Шариковим): 1) розвиток медіа закономірно призводить до необхідності виникнення спеціальної професійної освіти в кожній новій сфері, зв'язаній із появою нових ЗМК; 2) враховуючи масовість медіааудиторії, у професіоналів, щонайперше викладачів спеціальних медіадисциплін, виникає потреба навчати більш широкі прошарки населення мови медіа; 3) ця тенденція посилюється у зв'язку з тим, що суспільство усвідомлює все сильніший вплив медіа на своє життя, а це породжує осмислення соціальної ролі медіа і, як наслідок, переконуює медіапедагогів у подальшому розвитку медіаосвітнього процесу. Російський дослідник О.В.Федоров, зокрема, зазначає, що у соціокультурній теорії медіаосвіти О.В.Шарикова зроблено спробу подолати перегини як теорії розвитку критичного мислення (з її акцентом на «викриття» негативних або брехливих тенденцій в медіакультурі), так і (значною мірою оснований на семіотичній теорії медіаосвіти) концепцій «візуальної грамотності», «медіаграмотності», котрим, зазвичай, властива асоціальність, відрив від суспільних аспектів діяльності медіа [12].

Теоретичною базою *теологічної/релігійної теорії медіаосвіти* (*Theological Approach*), за О.Федоровим, є близька до етичної теологічна теорія медіа. Передбачається, що медіа здатні формувати певні духовні, етичні/моральні, ціннісні принципи аудиторії (особливо це стосується неповнолітніх). Із цього випливає головна мета теологічної медіаосвіти: прилучити аудиторію до тієї або іншої моделі поведінки, до ціннісних орієнтацій, що відповідає тим або іншим релігійним догматам. Педагогічна стратегія базується на вивченні теологічних, світоглядних і етичних аспектів медіа й медіатекстів [14]. Зрозуміло, що ціннісні орієнтації в цьому разі залежать від конкретного релігійного контексту, з істотними відмінностями для християнської, мусульманської, буддистської або іншої віри. На думку О.В.Федорова, дана теорія цілком може бути синтезована не тільки з етичної, але й з ідеологічної, естетичної, екологічної, запобіжної теорій медіаосвіти й теорією розвитку критичного мислення.

Зауважимо, що нині дослідники розглядають технології професійної підготовки журналіста для роботи в освітній пресі, досліджують педагогічну журналістику або й взагалі розглядають медіапродукти з педагогічної точки зору. Це дає нам підстави викремити *педагогічну теорію* медіаосвіти. Зокрема, це засвідчують розмірковування Т.Є.Денисович [3] про „менталетворчу місію педагогічної журналістики” через вплив на людину різними інформаційними засобами з метою формування в її свідомості позитивного і культурного статусу. Майбутні розробники цієї теорії, звичайно ж, звернуть увагу на професійні знання з педагогічної журналістики, котрі реалізуються в процесі реальної практичної діяльності журналіста. Інші досліджуватимуть освітньо-виховні можливості медіазасобів. Напрацювання, котрі розгортатимуть й розвиватимуть педагогічну теорію, наявні. Їх доцільно проаналізувати саме в цьому ракурсі. До того ж

прибічники різних медіатехнологій у педагогіці виходять з того, що в центрі уваги має бути особистість. Щонайперше слід врахувати її інтереси та смаки, а відтак слід дати можливість аудиторії розвивати не тільки критичне мислення, а й уміння користуватися інтелектуальним багатством медіа.

Вище ми говорили про те, що будь-яка теорія у навчальному сенсі не може оминати педагогічні технології, котрі – через опертя на мас-медіа - стають медіаосвітніми технологіями. В залежності від того, на який канал набуття знань навчителі спрямовують споживача, можемо говорити про пресодидактику, теледидактику, кінодидактику, інтернетдидактику тощо. Це – складові медіадидактики. Саме вона розробляє теорії медіалогії як науки про медіа, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа. Медіаосвітні технології в поєднанні з іншими технологіями втілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню професійного, інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня фахівця [8; 9]. Їх виокремлення в окрему частину педагогіки – медіадидактику, дає нам право говорити про дидактичну (*медіадидактичну*) теорію освіти та медіаосвіти і орієнтувати дослідників на перспективу роботи в цьому напрямкові.

На нашу думку, *медіадидактична теорія освіти* присутня при створенні медіапродукту, при підготовці фахівців у галузі медіа. Викладачі, котрі працюють у вишах, де готують медійників, в силу навчальних обставин, - медіадидакти. Пресодидакти – якщо вони навчають творити пресові видання, теледидакти - навчають творенню телепродуктів, інтернетдидакти занурюють учнів в простір комп'ютерних технологій і т. ін. Тобто навчителі готують фахівців для роботи в інформаційному просторі й використовують для цього різні технології. Дослідники, котрі переймаються проблемами впливу мас-медіа, теж, безперечно, є медіадидактами.

Проте медіаосвітні технології нині все частіше використовуються у навчальному процесі з іншою метою. Їх залучають для поглиблення фахових знань з обраної спеціальності. Засоби масової інформації сьогодні присутні у фаховому становленні спеціалістів різних галузей й орієнтують на підвищення професійного рівня упродовж життя. Можна наводити безліч прикладів цьому. Отже, на часі говорити й про *медіадидактичну теорію медіаосвіти*.

Як висновок, можемо зазначити, що нова інтегративна наука - медіаосвіта - має бути представлена як навчальна дисципліна у вищій (і не тільки) школі. Наш досвід її впровадження у навчальний процес засвідчує це. Знання з медіаосвіти сприятимуть розвиткові особистості, задовольнять її інформаційні потреби, підвищуватимуть фаховий рівень. Саме завдяки їй медіа стають звичним засобом самоосвіти особистості впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакулев Г.П. Новые медиа: теория и практика. – Москва: Изд-во КЛМ, 2008.
2. Баришполець О. Медіаосвіта: зарубіжний досвід / [Електронний ресурс]. – Спосіб доступу :<http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>
3. Денисович Т.Е. Педагогическая журналистика /Денисович Т.Е.– М.: ФОРУМ, 2009. – 144 с.

4. Жилавская И.В. Интерактивная (журналистская) модель медиаобразования // Медиаскоп, 2008. № 2. [Электронный ресурс]. – Спосіб доступу: <http://www.mediascope.ru/node/229>
5. Информационная грамотность и медиаобразование <http://www.mediagram.ru>
6. Кириллова Н.Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации: Кириллова Н.Б. Автореф. дис. ... докт. культурологии. – М., 2005.
7. Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации. Томск, 20-21 ноября 2007 / Сост. И.В. Жилавская. Томск. 2007. [Электронный ресурс]. – Спосіб доступу : <http://tiit.tomsk.ru/home>
8. Онкович Г.В. Використання інтегрованого простору знань у начальному процесі засобами медіаосвіти / Онкович Г.В. Журналістика, філологія та медіаосвіта: збірник наукових доповідей. У 2-х томах. – Т.2. – Полтава: Освіта, 2009. – С. 252 – 255.
9. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід / Онкович Г.В. - Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій колі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 206 – 217.
10. Почепцов Г.Г. Медіа: теорія масових комунікацій; навч. посібник для студентів і аспірантів/ Почепцов Г.Г. – К.: Альт прес, 2008. – 403 с. – Рос. мовою
11. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А.Фатеева. - Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – 270 с.
12. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика / Федоров А.В. - Ростов, 2001. - 708 с.
13. Федоров А.В. Теологическая теория медиаобразования / Федоров А.В. Инновации в образовании. 2007. - № 11. - С.96-101.
14. Федоров А.В. Современное массовое медиаобразование в России: поиски новых теоретических концепций и моделей / Федоров А.В. – Инновации в образовании. 2009. - № 9. – С. 1- 16.
15. Paris Agenda or 12 Recommendations for Media Education, 2007 [Электронный ресурс]. – Спосіб доступу : <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625b.htm>

**ГАРМОНІЯ ЧИ КОНФЛІКТ: ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
СВІТОВОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

В умовах значної суспільної трансформації особливого значення набуває педагогічна освіта, яка має всі необхідні передумови та можливості для формування та розвитку „духовно шляхетної” особистості. Одним із шляхів оновлення системи фахової підготовки видається активне залучення студентів до цілісної культурної парадигми і розвиток власне педагогічної культури.

Ключові слова: самовизначення вчителя, інформаційна кількість, інтелектуальна здатність, мінімальний універсализм, освітня діяльність, освітнє мікросередовище.

В условиях общественной трансформации особое значение приобретает педагогическое образование, имеющее все необходимые предпосылки и возможности для формирования и развития «духовно благородной» личности. Одним из путей обновления системы профессиональной подготовки является активное приобщение студентов к целостной культурной парадигме и развитие собственно педагогической культуры.

Ключевые слова: самоопределение учителя, информационное количество, интеллектуальная способность, минимальный универсализм, деятельность в области образования, образовательная микросреда.

Under the conditions of powerful social transformation pedagogical education, which implies all necessary preconditions and possibilities for formation and development of noble personality, obtains special meaning. One of the system of professional training renovation is students' active participation in the whole cultural paradigm and the development of pedagogical culture itself.

Key words: self-ultimation of a teacher, information quantity, intellectual ability, minimal universalism, educational activity.

Активна трансформація суспільної свідомості, яку на зламі II–III тисячоліть переживає Україна, відбувається у континуумі пошуку гармонії, оптимальної рівноваги внутрішньої сутності особи із навколишнім світом. У коловороті змін (ідеологічних, світоглядних, естетичних, морально-етичних) ключову роль незмінно відіграє Вчитель. Учитель завжди був і є осередком духовності й моральності, авторитетом та істиною в останній інстанції для тих, кому адресує своє покликання, з ким провадить щоденне спілкування віч-на-віч – учням та кожному учневі зокрема. Підготовка особливої частини вчительства – вчителя літератури – становить надзвичайно важливу проблему, радше комплекс проблем, що проектується на площини загальнокультурного, якісно-змістового та результативного окреслення. Формат підготовки вчителя-словесника повинен змінитися відповідно до нового статусу фахового педагога у школі періоду активної реформи. Як зазначають вітчизняні аналітики, «у підготовці вчителів вирішальне значення має не стільки обсяг знань, скільки їх глибини і системність, не максимум знань, а їх мобіль-

ність, гнучкість і достатність для викладання певного шкільного предмета» [1: 170-171]. Отже, для успішного плекання потрібного вчителя, здатного оптимально та гармонійно для себе і своїх вихованців зрівноважувати наявні знання, практичну дидактику й навички освітнього менеджменту, треба виокремити головної складові у методиці підготовки сучасного педагога для загальноосвітньої школи. Складовими загальної проблеми є взаємопов'язані комплекси: навчальний заклад – університет – школа; студент – фах – викладач; студент – учень – студент тощо. Дослідження окремих аспектів дасть змогу витворити системну модель і передбачити ймовірно ефективний спосіб трансформації засадничих принципів педагогічної освіти.

Теоретичне вивчення специфіки підготовки вчителя світової літератури в сучасних умовах суспільних викликів, а також практичне бачення способів вирішення низки методичних проблем знаходять своє обґрунтування у численних наукових дослідженнях. Зокрема, аналітична монографія «Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття» (2003) за загальною редакцією В.Литвина присвячена аналізу всіх передумов освітньої реформи, дискурсу широкого спектру впливів, викликів і загроз процесу докорінної трансформації традицій у сфері освіти. Особливо акцентовано на трьох ключових завданнях, вирішення яких має відбуватися на державному рівні: створення цілісної, національної системи вищої педагогічної освіти на основі радянської спадщини; адаптація системи освіти (в комплексі її специфічних ознак) до нових соціально-економічних відносин; інтеграція національної системи освіти до європейського та світового освітнього простору [1: 172]. Ряд Міжнародних та Всеукраїнських конференцій (наукових, науково-методичних, науково-практичних) і семінарів засвідчують важливість та актуальність зацікавлення проблемами не лише змістового наповнення курсу літератури, але й формування методолого-методичного забезпечення цілісного та ефективного його викладання. Увага академічної спільноти зосереджена на головних складових вищої педагогічної освіти: теоретико-методичних засадах, змісті освіти, інноваційних технологіях, наступності та перспективах у змісті підготовки вчителя. Дві ключові тези проф. О. Савченко означають хід наукової дискусії: «1) професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке активно змінюється, і в соціальному середовищі, що далеко не завжди є сприятливим для освіти і виховання; 2) останнім часом стихійно розширилися й ускладнилися функції учительської праці» [2: 3]. З огляду на визначений формат у теоретико-прикладній площині перетнулися різноманітні аспекти функціонування загальноосвітньої школи і роль вчителя у гармонізації стосунків учня із мікросередовищем, яке пов'язується з перебуванням учня у своєрідному «полі конфліктів»; питання якісного оновлення змісту підготовки фахового педагога; апробовані нові методики у практиці вищої школи. Деякі аспекти монографії проф. Д.Зербіно «Наукова школа: лідер і учні» [8] безпосередньо стосуються щоденної вчительської праці, особливо тієї її частини, що зосереджується на віднаходженні талантів і вміннях ці таланти розвинути, а також на проблемі інтелектуальної недостатності різного походження. Публікації у фаховій педагогічній пресі (міркування Б.Шалагінова, Л.Мірошніченко, І.Козлика, Ж.Клименко та інших науковців і методистів) дають змогу систематизувати основні проблеми, пов'язані з особливими вимогами до вчителя світової літератури, а отже – із першочерговими викликами сучасної педагогічної освіти. Видається надзвичайно важливим застановитися на знакових складових проблеми ста-

новлення фахового педагога в системі викликів-загроз сьогодишньої школи. Передусім це спосіб гармонізації освітніх мікросередовищ, рівновага кількісних та якісних параметрів педагогічної освіти, поєднання універсального «знання про літературу» та «знання літератури» з навиками вчительського менеджменту.

Одним із базових аспектів професійного зростання вчителя є його самовизначення та самоідентифікація в парадигмі взаємин людини та культури. На початку XXI століття на тлі масштабних глобалізаційних процесів значну перешкоду для культурної всеохопності становить традиційна інтелектуальна спроможність окремої особистості. Помітною є диспропорція між видатними цивілізаційними досягненнями меншості та об'єктивною здатністю більшості кожне із досягнень осмислити, інтегрувати у власний досвід і отримати бодай мінімальну практичну користь у своєму життєвому просторі. Збігнев Бжезинський виносить вирок епосі техногенної революції метафорою «сторіччя мегасмерті»; Хосе Ортега-і-Гасет наводить тезу про те, що «треба було дочекатися початку XX сторіччя, аби побачити неймовірну виставу – виставу специфічного невігластва й агресивної дурости, коли людина, знаючи багато з одного предмету, не має жодного уявлення про всі інші» [3: 79]. Тобто століття тому людство увійшло у стан конфлікту інформаційної кількості й інтелектуальної здатності. Аби якимось чином оптимізувати ноосферу, своє вагоме слово сказала освіта у її стратегічно-класичному форматі. Настає епоха на енциклопедичний універсалізм Я. Коменського: «краще знати мало про багато речей, ніж багато про мало речей», що втілилася, зокрема, в уніфікованій з погляду змісту і методики радянській системі освіти, себе цілком виправдала. Завдяки сформатованому набору навчальних дисциплін та фаховому вчителюванню якості залучення «критичної маси учнів» до комплексу культурних цінностей була досить високою. Адже саме шкільний досвід пізнання світу визначально спричинявся до інтелектуального зростання вчорашнього пересічного випускника. Подальша вища спеціальна освіта допомагала їм приєднатися або до тих, хто культуру переймає, або до значно меншої кількості тих, хто цю культуру творить (за диференціацією Х. Ортеги-і-Гасета). Тогочасна школа, аналізована поза ідеологічним каноном, – це позитивна модель, від якої не варто категорично відмовлятися. Слід осмислити затребуваний сьогодні принцип диференціації та спеціалізації навчання на етапі загальноосвітньої школи. Активна практична його реалізація дедалі помітніше загострює проблему обмеженості, недостатності загальних, раніше обов'язкових знань. Постійні поглиблення і деталізація у змісті вузькоспеціалізованих дисциплін очевидно зміцнює стіну відчуження між особистістю і культурою. Підміна дидактичних засад загальноосвітнього простору категоріями вищої освіти, з одного боку, розхитує усталений баланс саме між двома, якісно і результативно відмінними системами, а з другого – не дає змоги загальноосвітній школі перспективно розвиватися. Цей етап перебування дитини у координатах навчання з огляду на специфіку суб'єкта педагогічної діяльності є об'єктивно найбільш консервативним. «Ліплення» інтелекту – сам процес – є позачасовим, відцентрованим лише від природних здібностей дитини. Тому ефективно витриманим універсалізм знань має бути передусім у середній школі, особливо в умовах викладання гуманітарних дисциплін. Незважаючи на наявні ознаки системних руйнувань в освіті загалом, саме базова підготовка учня, фундамент необхідних знань, навиків та вмінь є досить стійким. У подальшому, «покасовому», поступі учня чекають численні злами засвоєного ним канону учіння. Важливим тут є

те, що власне школа здатна і повинна оптимально виконати свої завдання і максимально згармонізувати учня у навчально-розвивально-виховному середовищі. Якщо спробувати співвіднести поради В. фон Гумбольдта, як школі «легко і певно досягти своєї мети» [4: 29], із реаліями сучасної школи, то можемо простежувати таке:

За В. фон Гумбольдтом	Наш результат
«Зосередитися на гармонійному розвиткові кожнісінького таланту своїх вихованців» [4: 29];	Переважно досягається, домінує суб'єктивний чинник успіху – фахово-психологічна готовність вчителя;
«Обмеживши кількість дисциплін, якнайповніше плекати його /учня/ нахили» [4: 29];	Досягається досить складно, домінує об'єктивний чинник – часто інформативно переобтяжені навчальні програми;
«Так закласти усі знання у його /учня/ вдачу, щоб розумова праця та пізнання принадували його не лише під тиском зовнішніх обставин, а завдяки притаманній їм прецизійності, гармонії та красі» [4: 29].	Досягається мінімально з огляду на виняткову залежність від учителя, його професіоналізму, культури, а також синтезу педагогічного таланту і майстерності (яка фактично є свідченням якості педагогічної освіти).

Зіставлення свідчить, що в системі підготовки вчителя літератури наявні деякі кризові моменти. Для того, щоби педагог був готовим працювати у форматі споріднених культурологічних викликів, він повинен пройти досить непростий шлях психолого-інтелектуальних компромісів: випускник середньої школи з наявною базою універсальної здатності здобувати спеціалізовані знання та більше чи менше осмисленим покликанням – студент вищого навчального закладу, що «рухається» від «передання культури» до «творення» власної педагогічної субкультури – студент-випускник-молодий вчитель із творчим натхненням «передавати» культуру. Звісно, пропонується схема є спрощеною. Тут значно важливішим, ніж деталізація процесу фахової освіти, є наявність двох ключових переходів парадигматичного плану. На думку Карла Ясперса, «слід розрізняти школу та Університет. Школи покликані виховати і навчити всіх доручених їм вихованців. Університет не має такого обов'язку» [5: 124]. А продовженням цієї тези може слугувати висновок Х. Ортеги-і-Гасета про три складові університетської освіти: «1) передання культури; 2) навчання професії; 3) наукові дослідження і плекання нових науковців» [3: 80]. Якщо відокремити перші дві складові як необхідні та ключові в системі власне педагогічної освіти, то вище окреслена «схема переорієнтації» може набувати варіативних позначень:

- навчання від інших – переважно самонавчання – навчання інших;
- відповідальність інших – самовідповідальність – відповідальність за інших;
- культура для мене – я і культура – культура через мене для інших.

Залежно від точки опори, термінологія схеми змінюється, однак константно-атрибутивним у системі педагогічної освіти є особистісний чинник. Чому молода людина обирає фах учителя? Переважно тому, що підсвідомо зафіксувала стереотип, втілений її

вчителем (вчителями). Чому молодий педагог стає успішним, креативним, відповідним справі, яку виконує? Головно тому, що свідомо і цілеспрямовано опікувався власним поступом у площині студент–викладач–студент.

Підготовка вчителя літератури повинна отримати досить вагому додаткову перевагу на користь якості: постійну, паралельнаудо академічного навчання (особливо на старших курсах ВНЗ) педагогічна практика. Одночасно із засвоєнням теоретичної інформації, що забезпечує долучення студентів до загальної культури, мусить відбуватися активне формування педагогічної культури. Ще на етапі підготовки до вчителювання молода людина має отримати нагоду співвіднести свої уявлення про майбутню професію з реальним її форматом. Якщо погодитися із давньосхідною мудрістю, що «наші дії йдуть услід за нашими думками так само, як колесо воза котиться за ратицями бика», то неминуче треба визнати, що «ми – це наші уявлення». А в парадигму становлення майстерного педагога можна запровадити тезу про те, що середня школа завтра – це візія її обрисів у свідомості студента сьогодні. З цього приводу Аджей Яновскі констатує: «У світі часто звучить незадоволення підготовкою вчителя до професії» [6: 12]. Він наполягає на якомога тіснішому зв'язку професійної освіти із практикою для можливості «копіювання добрих зразків» [6: 12]. Насправді якісний продукт освітньої діяльності педагогічного навчального закладу значною мірою визначається синтезом суб'єктивних чинників. Індивідуальні психолого-педагогічні потенції викладача та студента повинні не лише взаємодіяти, але і бути стимулом для взаємного поступу до вдосконалення. Спочатку викладач як носій потрібної інформації, як втілення постійного, внутрішньо зумовленого, самостійного наукового пошуку створює передумови для перетворення неясного поклику до вчителювання на осмислене позитивне бачення майбутньої професії. А вже потім студент, піднімаючись щаблями спеціальних знань, стає ефективним стимулом для наукового зростання викладача, не дозволяє законсервуватися його власним інтелектуальним можливостям.

Цікавою видається диференціація поняття «духовна аристократія» Карлом Ясперсом: «Різниця між духовно шляхетним і духовно невільним індивідом така: перший день і ніч думає про свою справу і витрачає на неї всі свої сили, другий вимагає розмежування між роботою і дозвіллям» [5: 157]. Вищою метою, своєрідною мегапрограмою педагогічної освіти в царині підготовки вчителя літератури є властиво плекання «духовно шляхетної» особистості, вчителя, для якого школа – не фах, а спосіб життя. Особливо це має сенс для становлення саме вчителя літератури. Зумовлений специфікою вимог цього етапу навчання, його запас здобутих знань повинен безболісно змодифікуватися у модель оптимального універсалізму, зорієнтовану не на кінцевий результат досягнень учня, а на якісне оформлення самого процесу навчальної діяльності учня як самодостатньої особистості. Максимальне налагодження гармонії «особа – світ» впродовж років перебування школяра у позитивному багатоаспектному мікросередовищі загальноосвітньої школи дасть змогу оптимізувати його перехід на вищі, щораз складніші рівні пізнання.

Аналіз стану розвитку сучасної педагогічної освіти (а надто – підготовки вчителя літератури) дає змогу стверджувати, що переважаючим є вплив комплексу суб'єктивних складових. Адже за наявної визначеності щодо загальних вимог, конкретного змісту програм, критеріїв діагностики й корекції навчальної діяльності учня системною є об'єктивна парадигма середньої школи. Значно більшу проблему становить спосіб підготовки ефективного вчителя. Складно заперечити гіпотезу Джона Горгана: «Той, хто

вірить у науку, мусить погодитися із можливістю – навіть великою ймовірністю – того, що велика ера наукових відкриттів завершилась [...] Може статися, що подальші дослідження більше не приведуть до великих відкриттів чи революцій, а принеситимуть лише другорядні, дедалі дрібніші здобутки» [7: 25]. У контексті освітньої парадигми варто застановитися на переакцентуванні стратегій: з формування психології відкривача нового на підготовку інформаційної адаптивності, здатності засвоювати наявний обсяг знань і модифікувати його у потрібному напрямі.

Отже, зусилля у розвитку педагогічної майстерності мають зосереджуватися на максимальній гнучкості інтелекту, на постійному креативному тренінгу, на особистому прагненні студента бути частиною культури. Особливе місце в цьому контексті належить підготовці вчителя літератури, зокрема світової. Широкий культурологічний контекст літературного твору, його інтенційно-рецептивні та інтерпретаційні можливості відкривають значний простір для формування діалогічної свідомості творчої толерантної особистості. Процес, пов'язаний із засвоєнням літератури: творення – читання – сприймання – осмислення – інтерпретації – аналізу є необхідною складовою цілісного культурологічного середовища, у якому однакові за значущістю ролі виконують як безпосередній діалог читача з текстом, так і його здатність на підставі прочитаного формулювати універсальні оцінні категорії. Процес викладання світової літератури є невичерпним, адже кожне наступне покоління читачів (учнів та студентів) втілює цілком певні відмінності світосприймання художнього тексту, ставлення до зафіксованих ним проблем, образів, мотивів тощо. Тому форматування методологічних засад літературної та літературознавчої освіти на принципах культурологічного підходу видається найбільш виправданим та успішним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Науково-освітній потенціал нації : погляд у XXI століття / [В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін.] – К. : Освіта, 2003. – Кн. 3.
2. Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти / [матеріали наук.-метод. конф. : 1–2 квітня 2004 р.]. – К., 2004.
3. Ортега-і-Гасет Х. Місія Університету / Хосе Ортега-і-Гасет // Ідея Університету : Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. – Львів: Літопис, 2002. – С. 67 – 107.
4. Гумбольдт В. Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм Гумбольдт // Ідея Університету : Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; – Львів: Літопис, 2002. – С. 25 – 33.
5. Ясперс К. Ідея Університету / Карл Ясперс // Ідея Університету: Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська. – Львів : Літопис, 2002. – С.111–165.
6. Яновські А. До чого схиляє нас світ : Освітні тенденції в розвинутих країнах / Анжей Яновські. – Львів, 2000. – 20 с.
7. Кайку М. Візії: як наука змінить XXI сторіччя / Мічіо Кайку. – Львів: Літопис, 2002.
8. Зербіно Д. Наукова школа: лідер і учні / Дмитро Зербіно. – Львів: Євросвіт, 2001. – 208 с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗНАЧЕННЯ СУЧАСНОЇ КЛАСИЧНОЇ ПОЕЗІЇ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

В статті розглядається роль сучасної класичної поезії Роберта Фроста у формуванні художньої культури студентської молоді, її естетичного досвіду експериментальним шляхом.

Ключові слова: класична поезія, культура студентської молоді, естетичний досвід.

В статье рассматривается роль современной классической поэзии Роберта Фроста в формировании эстетической культуры студенческой молодежи, её эстетического опыта путём эксперимента.

Ключевые слова: классическая поэзия, культура студенческой молодежи, эстетический опыт.

The article deals with the role of the modern classical poetry by Robert Frost in the formation of the artistic culture of students, their aesthetic experience by means of experiment.

Key words: classical poetry, culture of students, aesthetic experience.

Дослідження праць сучасних вітчизняних і зарубіжних вчених із проблеми вивчення естетичного досвіду і формування естетичного сприймання свідчать про багатомірність самого поняття естетичного досвіду як інтегративної якості особистості студента і його вивчення має досить давню історію, але на сучасному етапі ця проблема наповнюється новим змістом і потребує подальшого дослідження.

Входячи складовою і невід'ємною частиною в систему загального виховання людини як спрямованого формування загальної моделі його ставлення до світу, естетичне виховання виступає його останнім, "збираючим" і елементом, завершує і додає закінченості всій системі та в той же час ніби просочує всю структуру її сутнісно людською якістю вмісту [3 : 59].

Естетичне виховання гармонізує і розвиває всі духовні здібності людини, що необхідні в різних областях творчості. Воно тісно пов'язане з моральним вихованням, оскільки краса виступає своєрідним регулятором людських взаємин. Саме завдяки красі людина часто інтуїтивно тягнеться до добра.

Естетична освіта, залучення людей до скарбниці світової культури і мистецтва – все це лише необхідна умова для досягнення головної мети естетичного виховання – формування цілісної особистості, творчо розвиненої індивідуальності, що діє за законами краси.

Оскільки система естетичного виховання покликана навчити бачити, сприймати прекрасне навколо себе, в його основі лежить мистецтво, як головний вміст естетики як науки, і краса як головне естетичне явище [3 : 76].

Мистецтво, що є основою естетики, ушляхетнює емоційний мир людини, виховує відчуття, формує інтелект, пробуджує кращі сторони душі чоло століття, викликає відчуття естетичної радості. Мистецтво служить засобом залучення людини до суспільних, естетичних і моральних ідеалів. Спілкування з мистецтвом, активне співпереживання глядачів, читачів, слухачів збагачує особистий досвід художнього сприйняття миру [3 : 69].

Для проведення естетичного педагогічного асоціативного експерименту необхідно було керуватися як загальними принципами розгляду творів мистецтва так і поезії. Інформаційний вміст вірша значно ширше вмісту в загальному сенсі цього слова, що зводиться до тематичного викладу думок і емоцій. У вірші інформативно все: вміст, використана лексика, образи, ритм, інструментування, розмір, рима, і таке інше. Все це утворює цілісну систему, і вірш набуває повної естетичної цінності лише як єдине ціле [1 : 45].

Інформаційний вміст вірша неймовірно перевищує суму інформації, що ховається в окремих його характеристиках. Вірш – цілісна інформаційна система. Після публікації вірш набуває самостійного існування як незольована система, що зберігає зв'язок зі своїм творцем і вступає у взаємодію з читачем або слухачем.

Спираючись на те, що естетичне виховання покликане транслювати естетичний досвід в його зразках-моделях не диференційовано, виділяти при цьому зі всієї людської естетичної культури певну галузь універсальних естетичних цінностей, ми провели асоціативний експеримент, в якому як об'єкт естетичного сприйняття було вибрано один з віршів скарбниці світової літератури американського поета Р. Фроста «Не пара». Багатство емоцій і думок Фроста і за багато років залишається цінним надбанням читача [5].

Для участі в педагогічному експерименті було вибрано аудиторію з різним рівнем художньої компетентності, рівнем сформованості естетичного досвіду, але це буде детальніше висвітлено в окремій роботі [6].

Для проведення експерименту, що базувався на дослідженні і вимірюванні міри і ступіню естетичного впливу віршованого об'єкту естетичного впливу «Не пара», були взяті 2 групи студентської молоді по 150 чоловік вікової категорії 19-21 року. Перша група студентів мала певний рівень знання мови оригіналу (англійської мови) і могла сприйняти обидва об'єкти естетичного сприйняття: вірш Фроста мовою оригіналу і його переклад, виконаний автором мовою перекладу (українською мовою). Друга група студентів, що не володіла іноземною мовою, мала можливість ознайомитися і сприйняти лише переклад даного об'єкту. При цьому студенти, як зазначалося вище, мали різний рівень сформованості естетичного досвіду, що формувалася в процесі навчання студентів і в прямому контакті із творами мистецтва. Даний спрямований асоціативний педагогічний експеримент був націлений на пробудження відчуттів, вражень, переживань, уявлень про красу і гармонію, зіставлення їх з існуючими естетичними уявленнями про ідеал, направлений на співтворчість: поет – читач і стимулювання «асоціативних фантазій».

Естетична культура сприяє розвитку у особистості образного мислення, мислення за аналогією та асоціацією, цілісності сприйняття конкретних образів, розвитку фантазії, зорового уявлення інтуїції.

Процес пошуку потрібних аналогій та асоціацій багато у чому здійснюється інтуїтивно. Інтуїтивне є високоінтелектуальним процесом, який пов'язаний не тільки з психо-

логічними чинниками, але й з такими, як особливості духовного освоєння дійсності людиною, простежується залежність інтуїтивної діяльності від певного запасу знань, культури мислення, бачення світу, що сформувався, стилю наукової та в цілому діяльності, що склався у людини. Інтуїтивне рішення характеризується граничною інтеріоризацією предметності, що залучена до творчого процесу, особливим напруженням та насиченням емоцій, тому має почуттєвий та образний характер.

Забезпечуючи побудову внутрішньо несуперечливої моделі світу, вербально-знакове мислення певною мірою збіднює неминуче його відображення у свідомості людини. У протилежність цьому відбиття на образному рівні уможлиблює сприйняття світу в усій його цілісності, багатозначності та суперечливості, що необхідно для найбільш повного чуттєвого контакту з реальністю, для емоційної стабілізації та відіграє велику роль у процесах творчості, особливо на етапі «визрівання» ідей.

В ході експерименту студентам було представлено 13 слів, словосполучень стимулів, до кожного з яких було дано декілька дистрактів, давалася можливість у разі необхідності використання свого варіанту, а також були представлені до уваги питання, що стосуються ідеї вірша, образів і кульмінації сюжету і його поетичного перекладу.

Керуючись своїми критеріями естетичної оцінки твору мистецтва, її регуляторами, естетичним смаком і ідеалом, студенти естетично оцінили запропонований об'єкт виходячи зі свого естетичного відношення до світу, емоційного, раціонального і діяльного, своїх індивідуальних особливостей сприйняття. Накопичена ними естетична основа дала їм можливість сприйняти, класифікувати і запам'ятати різноманітний естетичний досвід. Цей досвід, природньо, виходить за рамки освітнього процесу, а естетичні уявлення формуються не тільки у формальному виховному процесі, що носить інституалізований характер, але і в середовищі повсякденного існування людини.

Як інформаційна система вірш служить інформаційною програмою. Воно програмує потік асоціацій, емоцій і думок в свідомості рецептора. В результаті рецептор виявляється творцем і володарем додаткової інформації, понад ту, що міститься в самому вірші. Ця інформація може залишитися в його свідомості або повідомлена навколишньому світові, якщо рецептор хоче і може поділитися з ним своїми переживаннями. Очевидно, що справжнє, а не формальне сприйняття художнього твору можливо лише за наявності відповідного попереднього запасу інформації в свідомості рецептора. При недостатньому тезаурусі не тільки неможлива співтворчість, тобто створення нової інформації на асоціативній основі, але і первинна інформація, що містилася у вірші, не буде отримана. Вірш може бути прочитаний і навіть вивчений напам'ять, але залишитися абсолютно несприйнятним, подібно до вірша, написаного на мові іноземній читачеві. Отже, повноцінне сприйняття художнього твору вимагає належної підготовки [6].

Згідно М. Волькенштейну, «під тезаурусом маємо розуміти не лише суму відомостей, певну «картотеку» того, що прочитане, побачене і почуте, але все інтелектуальне і емоційне багатство рецептора, що включає його здібність до співтворчості». Позбавлений фантазії та емоційності ерудит в цьому сенсі може похвалитися меншим тезаурусом ніж навіть менш досвічена людина, що здібна до яскравих переживань [1 : 56].

Твір мистецтва, транслуючи естетичний досвід, веде до цілісності і зрілості особи і допомагає зростанню творчої здатності, яка може виявлятися в різних сферах життєдіяльності [3 : 4]. Крім того, він відкриває для людини щось, що розширює усвідомлення

миру. Це щось випробовується в акті естетичного освоєння дійсності і неможливе ні при якому іншому способі взаємодії людини з середовищем.

Таким чином, всі враження і переживання сприяють формуванню у студентів цілісного сприйняття як миру, так і себе самого [3 : 45]. Вони дозволяють збалансувати цінність інформації, що передається і отримується. При малому тезаурусі цінність інформації, що отримується, досить мала. При дуже великому тезаурусі вона також мала, оскільки інформація, що повідомляється, може бути в цьому випадку вже відомою рецептору. Так, якщо я вперше знайомлюся із творчістю конкретного поета, володіючи достатнім для його сприйняття тезаурусом, то отримується цінніша інформація ніж при читанні нового вірша автора, творчість якого в цілому є вже добре знайомою. Очевидно, що падіння цінності інформації із зростанням тезауруса повинне залежати від відношення тезауруса до кількості отримуваної інформації, тезаурус має бути оптимальним [1].

Американський естет Д.Дьюї взагалі вважав, що естетичний досвід, через його характер і безпосередню іманентність, оскільки отримується він тільки особистим сприйняттям і переживанням, є моделлю для будь-якого досвіду. Знаючи виховну, освітню, розвиваючу дію естетичних вражень, мудреці з давніх часів радили оточувати дитину красою і добром, хлопця — красою і фізичним розвитком, молоді — красою і ученням. Краса має бути присутньою на всіх етапах становлення особистості, сприяючи її гармонійному розвитку і вдосконаленню. І дійсно, краса, разом з істиною і добром, незмінно виступає у складі початкової тріади цінностей, що представляє фундаментальні підстави буття [3,45]. Англійський учений Г.Осборн пише, наприклад, про те, що художні враження підвищують жвавість розуму, інтенсифікують досвід, насичає його глибиною особистого розуміння, оскільки розвивають і саму сферу відчуттів [3,8].

Розмітте смислових орієнтирів, різноспрямованість інформаційних потоків, коли все представляється однаково важливим і одночасно однаково неважливим, позбавляє людину, особливо молоду, стійкості. Індустрія розваг і «полегшеної» культурної продукції, що проникає всюди, не дає можливості на внутрішнє зосередження, стан спокою і усвідомлення особистистістю свого внутрішнього світу, який все частіше піддається серйозним випробуванням: втрачається душевна рівновага, розладнуються зв'язки і стосунки зі світом і людьми, можливі лише на основі повноти власної особистості [3 : 58].

Результати проведеного нами експерименту показали, що вірш пройшов випробування часом і набув самостійного життя, став джерелом нової інформації, зберігши при цьому свою колишню цінність і актуальність. Даний об'єкт естетичного впливу зробив сильний емоційний, естетичний вплив, викликав цілий комплекс асоціацій, завдяки тому, що в ньому застосований прийом контраст – одна з найважливіших естетичних категорій.

Метою проведення даного експерименту є не лише констатація рівня сформованості естетичного досвіду студентської молоді, а й розвитку естетичної культури студентів, формування їх естетичних, моральних якостей засобами поезії Р. Фроста і виховання у них естетичних уподобань, смаків та ідеалів. Результат експерименту виражається у отриманні наступних даних: студенти визначилися із темою, домінантою вірша, 45% вирали її як силу волі, 29% - несумісність суперечностей, 23% - розбиту любов, 3% - запропонували свій варіант домінанти (Діаграма 1).



Естетичний об'єкт викликав у студентської молоді, що досліджувалася, наступні почуття: 45% - мішані почуття, 39% - сум, 13% - запропонували власний варіант і лише 3% визначили свої почуття як емоційний підйом. Студенти по-різному визначили кількість образів, що були присутні у об'єкті естетичного впливу. 9% - знайшли у вірші один образ (вітер або квітка), 59% знайшли два образи (вітер та квітка), 26% - визначили три образи у запропонованому вірші, 6% виокремили додаткові художні образи, не зазначені як дистракти. Студенти також визначили кульмінаційні моменти віршу і обрали найяскравіший, на їх погляд, художній образ. Це викликало певні труднощі, але все ж таки 65% виділили вітер як найяскравіший образ, 26% обрали квітку, 16% вибрали образ природи, що вміщає в себе два вище зазначені образи. 3% не визначилися. Студенти розглянули три схеми взаємозв'язку образів вірша і визначилися, яка є для них найближчою і найповнішою за формою. Нижче надається звідна таблиця результатів експерименту.

Таблиця 1

Стимул	Домінанта вірша	%	Почуття	%	Кількість образів	%	Найяскравіший образ	%	Взаємозв'язок образів	%
Дистракти	СС	45	МП	45	1 (В або К)	9	К	26	Схема №1	21
	РК	23	С	39	2 (В + К)	59	В	65	Схема №2	69
	НП	29	ВВ	13	3 (В+К+П)	26	П	16	Схема №3	10
	ВВ	3	ЕП	3	ВВ	6	ВВ	3	-----	----

СС – сила долі, РК – розбите кохання, НП – несумісність протилежностей, ВВ – власний варіант; С – Сум, ЕП – емоційний підйом, МП – мішані почуття; К – квітка, В – вітер, П – природа

Даний експеримент, що може служити джерелом інформації стосовно сформованості естетичного досвіду, і його можна вважати за своєрідне тренування відчуттів у сфері естетичного досвіду при сприйнятті даного естетичного об'єкту, що є особливо необхідним на сучасному світі на ряду з тренуванням механізмів реакцій, асоціацій, оскільки надлишок інформації, що безперервно поступає, інформаційний фон, часто «притуляє» емоційну сторону людської натури, породжує звичку неглибокого, а швидше поверхового сприйняття, що не подає сигнали в глибину свідомості людини [3,57]. Так, Ч.Дарвін стверджував, що втрата естетичних відчуттів рівносильна втраті щастя, бо послаблює емоційну сторону людської природи. Адже для глибокого сприйняття і якісної естетичної оцінки твору необхідна так звана співтворчість, в якій читачеві-реципієнтові відведена важлива роль. Дійсну співтворчість припускає жвавість розумових асоціацій, нестандартність мислення і ініціативність уяви, здібність до сприйняття краси.

Аналіз естетичного компоненту сприйняття студентами розглянутого об'єкту естетичного сприйняття дозволяє прослідкувати їх естетичне відношення до світу, виражене у високій естетичній оцінці представленого оригіналу і перекладу вірша, яка є завершуючою стадією сприйняття естетичного об'єкту в повноті його даності і зв'язку з оточенням [3,78], це також дає початок і відкриває горизонти для подальшого дослідження естетичного впливу сучасної класичної поезії на формування естетичного досвіду студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волькеншетен М. Стих как сложная информационная система, Наука и жизнь, 1970.
2. Долматова М. П. Формування естетичного досвіду студентів філологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. – Л: СЛУ, 2007.
3. Современные концепции эстетического воспитания: Под ред. Н. Б. Ларионова. – М., 1998. – 313 с.
4. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період. – Л.: Вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2004. – 206 с.
5. The Robert Frost Encyclopedia. Nancy Lewis Tuten and John Zubizarreta, eds. New York: Greenwood Press, 2000. Retrieved 12 April 2009 <<http://faculty.uscupstate.edu/jpellegrino/articles/>
6. Jung C. G. On Psychological Relations of the Associative Experiment, Journal of Abnormal Psychology, 2000. Retrieved 13 April 2009 <http://www.sidis.net/galvanicjung1.htm>

**DEMOCRACY AS A MEANS TO
INCREASE CREATIVITY IN THE CLASSROOM**

“The true teacher defends his pupils against his own personal influences.”
Amos Alcott

Демократичні стосунки між викладачем і студентом репрезентують те, чому не можна знайти альтернативи, що становить реальні життєві цінності.

Розбудова демократичних відносин – це метод, і саме він стимулює креативність. Доказом цього є 200 опитувань студентів університету.

Ключові слова: демократія, свобода, особистість, життєві цінності.

Демократические отношения между преподавателем и студентом представляют то, что является реальными жизненными ценностями.

Построение демократических отношений - это метод, и именно это стимулирует креативность. Доказательством этого служат 200 опросов студентов университета.

Ключевые слова: демократия, свобода, личность, жизненные реалии.

Democracy brings something important to our classroom that is not easily replaced. It deserves an honored place in the student-teacher relationships.

Key words: democracy, freedom, person, equality, independence.

George Sweeting has observed: “He who carries a lantern on a dark road at night sees only one step ahead. When he takes that step, the lamp moves forward and another step is made plain. He lightened, but only single step at a time.” [2:37] Our ambitions challenge and encourage us to take the next step to more forward into the unknown. A teacher’s life is also marked by challenging and difficult valleys. In addition, uncertainty can veil the teacher’s pathway. New ways are always uncertain ways. As persons get older they face tougher and tougher decisions and can see things more clearly. At such times we can encourage ourselves by reflecting on the past. It gives us the opportunity to mull over our experiences and in hindsight to figure out why they mean so much to us. We study the past to measure change and growth and to gain new insights about the present. To some extent, our thoughts and actions are shaped by something in the past: a great potential in high school, growing up in a good atmosphere or a teacher who set standards that were attainable but still challenging.

Sometimes things happen as a direct result of other things. Once in a while, extraordinary people enter our lives. As a teacher, I often have my own head full of images and visions of people in the past. I meet many teachers – with some, I will share the journey of my life while others are merely ships passing in the night.

As I travel on my path of democratic teaching, I often think of American teachers who have planted cherished seeds of democracy in my soul. I had no idea that such far reaching influence would ultimately have such a strong impact both on me as a teacher and on my personal life

as well. I remember my first conversation with American teachers. Our professional and life experiences were so different that I had a hard time figuring out where to start our conversation. Their enthusiasm inspired many. It was processed in my mind and became a part of me. They taught me to see my students in a different way and gave me a “mandate” to share it with others. We cannot experience the results if we don’t understand the importance of our past. Their influence still has a positive effect in my teaching. Henry Adams said that “fine teachers attain a kind of immortality because it is impossible to know when their influence stops.” [3:20]

The issue of Democracy is the central focus for me now. The true definition and meaning of the term “Democracy” shall not be discussed here. That is not my intention. This article is based on a teacher’s reflections and the results of a survey at the University with two hundred students concerning all the benefits associated with incorporation of Democracy in the classroom. It posits that democratic teaching gives students access to key experiences such as friendship and meaningfulness. This teaching method increases creativity and motivation. It helps students achieve personal and academic goals. Hopefully, it will interest teachers who want to make change in their teaching process.

For many years I have been teaching to different age groups. I have always been enthusiastic about teaching and comfortable with risk-taking. Introducing innovations is a part of the official policy of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The change in our social atmosphere to a democratic relationship of the equals has been recognized by our educators. Democratic education is now becoming “mainstream” and it will probably be the key to the effectiveness of the learning process itself. I am not disturbed at the notion that students are my social equals. Equality does not mean uniformity. Equality means that people despite all their individual differences have equal claims to dignity and respect. I enjoy the influence I have on my students and also the influence they have on me. In these days of sharply escalating social ills, democracy is the most significant word. It is not a catchy word detached from classroom. It’s an ideal of mine to establish stepping stones and lay firm foundation of trust, healthy relationships with my students.

The vast majority of teachers affirm the positive impact of democracy in the classroom while others are in a state of socio-political shock (or a change-shock).

Sometimes we grow complacent and forget that teachers are on their own individual roads to discovery. What makes each road special? The answer is: “Our calling”. Teaching is a life-renewing task. The recognition and acknowledgement of it is the quickest way to positive attitude and thinking about it. It is our positive attitude to democracy that will enable us to move forward.

Scott Ventrella has his own consulting firm, Positive Dynamics and his new book, *The Power of Positive Thinking* outlines these keys to success [3:15]:

1. OPTIMISM. A belief in and expectation of positive outcomes, even in the face of difficulty.
2. ENTHUSIASM. Having high levels of interest, passion or personal motivation.
3. BELIEF. Trusting in oneself, in others and in a higher spiritual power to provide support and guidance when needed.
4. INTEGRITY. Acting on a personal commitment to honesty, living by and for one’s standards.

5. COURAGE. The willingness to take risks and overcome fears, even when the outcome is uncertain.

6. CONFIDENCE. Being personally assured of one's abilities and potential.

7. DETERMINATION. The tireless pursuit of a goal.

8. PATIENCE. The willingness to wait for opportunity.

9. CALMNESS. Maintaining serenity and seeking balance daily in response to crisis, taking time to reflect and think.

10. FOCUS. Attention directed through the setting of goals and priorities.

The newly positive attitude is the beginning of trust.

Most teachers realize the importance of education the "whole student". Yet the "whole student" can never really be educated unless the issue of developing Democracy is considered. The impact of democratic principles in my teaching has always been of prime importance for me. A democratic classroom as I envision it is very different from a traditional one because it operates to different assumptions that incorporate different principles. A multicultural and multinational classroom can only work if it is democratic. A democratic classroom reveals and develops each student's unique talents.

Students enter the classroom with a large store of preconceived attitudes, ideas and opinions toward the world. They know their interests, gifts and strengths, and they are ready to learn. They are trying not only to understand the world, but also to find their own niche in it. The crucial issue is, "How can we keep moving them on that track?" Wisdom is needed to discern how these tasks are best carried out. We must try the most promising options while monitoring their relevance and effectiveness.

The problem is not only helping students with skills but also showing them how to apply those skills. Good leadership should be strong, gentle, respectful and carry the authority of a consistent example.

Excellence in teaching is more than getting the day's lesson plan done. It means having a concept of the person a sense of his/her value and worth. It's about dealing with a class and treating each member in it as a human being in accordance with his/her individual worth and dignity. When they know they are appreciated and their opinions are valued, learning is easier, more interesting and more fun. To do it in a way that robs them of their dignity doesn't promote the concept of justice from which we all deserve of benefit. Excellence in teaching requires that all students be considered; none, pushed aside. It starts with tolerance and listening. Cliques are attractive but dangerous. Students should not be "left-in-the cold". A sterile atmosphere, without trust when there is no responsive respect, presents a chilling experience in the classroom. A warm and enjoyable atmosphere can be established and maintained if students interests and talents are valued. Democracy is the power on which freedom of individual builds. Creative writing is a form of the personal freedom. There can be no real learning without the freedom to express and discussed ideas. A mind awakened to the almost limitless possibilities which freedom provides can be a powerful tool not only for the individual in his/her personal life, but can also establish a foundation for the socio political betterment of society on the whole. Students should support their own interpretation and respond intelligently to their classmates' interpretations and perceptions. In a democratic classroom knowledge is constructed, not imposed. Such competence, however, does not develop when the students are forced to discover a predetermined meaning and imposed upon the students by the whims of the teacher.

In a democratic classroom knowledge is constructed, not imposed. Truth is born in democratic argument. Only through mutual understanding and respect do we discover the truth. Teacher can not use student as passive receptacles for information. Nor may teachers be viewed as givers as sole possessors of knowledge. Teachers are no longer the “sage on the stage”. Now they are the “guide on the side”. The true essence of democratic teaching and learning is the interrelation between teacher and student. The role of teacher and student are central to any language program. Autocratic teacher will sooner or later disappoint students with their heavy-handed tactics. The successful outcome of it is assured through a built-in involvement of teacher and student. A democratic teacher facilitates active learning by serving as a motivating respondent and mentor reacting to students’ meaning making efforts and pushing students to clarify and elaborate. I’d like to include a short article that explains the teacher’s “mentor” role in the classroom. This article helps students understand the origin of important words.

Mentor

When Odysseus hero of Homer’s epic poem the “Odyssey”, set out for the siege of Troy, he was afraid he was going to be gone for quite a while, so he left his household and his wife Penelope in care of his trusted friend, Mentor. But once Odysseus was away, things went from bad to worse in his house, but with Penelope’s suitors drinking up the contents of the wine cellar and butchering the cattle to their own use. The wise goddess, Pallas Athena, saw all this going on from the “Olympian heaven”, and become afraid that Odysseus wouldn’t have any home to come back to. So she asked Zeus, the father of the “gods”, whether she shouldn’t hold down and help out. He said, “yes”, so Athena assumed he shape of mentor and whispered a lot of sounds advice into the ear of young Telemachus, son of Odysseus .This to this day a mentor is a wise counselor.

The students were offered two stories for analysis, and asked to compare and contrast them. To succeed, the students had to look past the specific events described and consider the significance of the teacher’s role. They were encouraged to organize their thoughts in writing, giving impressions of each of the techniques.

Story # 1: Once upon a time, while walking though the forest, a certain man found a young eagle. He took it home and put it in his barnyard where is soon learned to eat chicken to behave.

One day, a naturalist who was passing by inquired of the owner why it was that an eagle, the king of all birds, should be confined to live in the barnyard with the chickens.

“Since I have given it chicken feed and trained it to be a chicken, it has never learned to fly.”

After talking it over the two men agreed to find out whether this was possible. Gently the naturalist took the eagle in his arms and said, “You belong to the sky, not to the earth. Stretch forth your wings and fly.”

The eagle, however, was confused; he did not know who he was, and, seeing the chickens eating their food, he jumped down to be with them again.

Undismayed, the naturalist took the eagle on the following day. Up on the roof of the house, and urged him again, saying “You are an eagle. Stretch forth your wings and fly”. But the eagle was afraid of his unknown self and world and jumped down once more for the chicken food.

On the day the naturalist rose eagle out of the barnyard to a high mountain. There, he held the king of birds high above him and encourage him again, saying, “You are an eagle. You belong to the sky as well as to the earth. Stretch forth your wings now, and fly.”

The eagle look around, back towards the barnyard and up to the sky. Still he did not fly. Then the naturalist lifted him strain towards the sun and it happened that the eagle began to tremble, slowly he stretched his wings. At last, with the triumphant cry, he soared away into the heavens. It may be that the eagle still remembers the chickens with nostalgia; it may even be that he occasionally revisits the barnyard. But as far as anyone knows, he has never returned to lead the life of a chicken. He was an eagle through he had been kept and tamed as a chicken. [2-200]

Story # 2: The Golden Eagle. A man found an eagle's egg and put it in the nest of a backyard hen. The eaglet hatched with the brood of chicks and grew up with them.

All his life the eagle did what the backyard chicken did, thinking he was one of them. He scratched the earth for worms and insects. He clucked and cackled. And he would trash his wings and fly a few feet into the air.

Years passed and the eagle grew very old. One day he saw a magnificent bird far above. It glided majestically with scarcely a beat of its strong golden wings.

The old eagle looked up in awe. "Who's that?" he asked.

"That's the eagle, the king of the birds", said his neighbor. "He belongs to the sky. We belong to the earth-we're chickens".

So the eagle lived and died a chicken, for that's what he thought he was. [4:201]

The results gave evidence that the students had gained a clearer view of the teacher's role in education.

These comments from four students exemplify my students' attitudes toward democratic teaching methods. They also illustrated the importance, impact and prevalence of teacher's roles.

In my pedagogical career I hope to have freedom in lesson planning. I have plenty of ideas about how to make lessons more vivid and interesting. I expect to use modern technologies and the latest research to apply democratic methods. I bring enormous love for the work of teaching. And I know that everything comes with experience!!!

Vitaliya Martynova

Democracy in the classroom is a dialogue, a conversation between the teacher and pupils. When there is democracy in the classroom, pupils can freely and sincerely express their thoughts and disagree with the opinion of the teacher. Teachers and pupils are equal interlocutors.

Olga Kozakevich

In the communicative approach, the teacher plays many roles: organizer, adviser, informant, coach and entertainer. Since pupil often works in groups, he or she must be an organizer. He/she is an advisor too. The informant role is critical because students must have information to do their work. As a coach, the teacher helps his/her students remain engaged with the content and be motivated. And humor has a vital role in the classroom.

Kate Starodub

As a teacher I will teach in a democratic way. First of all, I love my pupils and enjoy being with them. I try to encourage them to be interested in the English language, literature and culture. I try to discover and develop the talents and skills of each pupil. I am tolerant, patient,

responsible in my work. I strive to give students essential knowledge and try to bring them along and show a good example. Finally, I love my work and I never stop learning.

Stanislav Vaikert

I was pleased to see that my students managed to come up with strikingly similar views to my own. This was as a precious present to me.

Third and fourth year students take “Creative writing” classes with me. I’ve always been interested in my students’ assumptions on this course. I’m typically encouraged and inspired by students input.

I was especially impressed by the implied assumption of one third year student’s group question, “Shall we learn new languages with you?” I answered in the affirmative! I instilled in them the idea that they would learn not only literal, figurative, sensory, non-idiomatic, but also non-verbal language, art language (symbols and images), artist language, universal language (music), language of felt experience, the language of advertising and success. Also I included such pre-verbal languages as “color”, “flower”, “love”, “language of Human Rights”, and the language of Democracy. I was elated by their perceptions of the latter.

Several mentioned feelings such as safety to speak their minds without fear of retribution, and somewhat vague feelings of equal rights within their groups. Mutual respect for all involves (not just for students but as applicable for all teacher as well) was a recurring theme.

The language of democracy must be understood by all members of a democratic community. It is a language of “I can”, “I will”, and “I must” which transforms to “we can”, “we will”, and “we must”. It is a language of listening and tolerance. Listening, in fact, is the primary element of this language. Everyone must listen to, and hear, their opponent’s views. Only then is there real democracy. The language of democracy is the language of success for communities and individuals.

Making sense of democracy is a process arrived at from initial vague concepts that many or most may have to that which has become more specific and more clearly focused. I have fully intended to give my students the opportunity to provide their honest and genuine reflections on this very subject. I challenged and encouraged them to do their own research. I believe I have been successful in doing so. I assign my students to work in small groups to encourage them to generate as many ideas as they think are appropriate to the following activities:

1. Generate key words
2. Depict their own symbols which make sense to all members of the specific groups
3. Establish new and persuasive individual intentions of the term democracy in the classroom
4. Consider the advantages of the application of classroom Democracy on the future of these students
5. To identify factors that promotes success of “Democracy in the classroom”.
6. I’d like to share with you some of these responses as submitted to me (as numerically indicated above) they are as follows :

1) The most frequently repeated key words were: Ability to listen and hear, Common interests, Communication, Conscious, Consideration, Cooperation, Discipline, Diversity of ideas, Equality, Free choice, Freedom of thought and opinion, Friendship, Harmony, Independence, Leadership, Liberty, Listening, Mutual respect, Opportunity, Own point of view, Peace, People, Positive atmosphere, Possibility of choice, Responsibility for one’s words and actions, Self-

confidence, Student self-management, Social thinking, Society, Thoughts, Tolerance, Trust, Understanding, United, Valuable, Wise leader

2) I was impressed with the diversity of their spidergrams and with the optimistic colors (green, yellow, orange, red, pink etc.) of their symbols and their interpretation (as associated with said key words)

The most interesting symbols were:

Two hands the teacher's and the student's cradle (create) the light of learning.

The raised hand of a student, signifying the freedom of all students to express their opinions.

A dove, soaring above the highest mountain, and seeing the seas as lakes and the fields and forests as a quilt.

Two hands symbolizing harmony and equality, hold the symbol of peace and liberty, the white dove.

A hand shake, the universal statement of understanding, agreement and peace.

3) The definitions of classroom Democracy are as follows:

- Democracy is the best way to express a person's freedom. Democracy in a country is marked by independence for every citizen. It's important to know and understand you can express your thoughts and wishes freely. Every person is respected.

- A democratic society is like a meadow with a profusion of diverse plants, each unique. Together they form a beautiful scene.

- Democracy is a spirit that harmonized the diverse thoughts of different people. It sets people free by giving everyone an opportunity to discover and develop their own personality and individuality.

- Democracy in the classroom is when every student may express his thoughts freely.

- Democracy is when people of equal rights share power.

- Democracy is when a community achieves its goals through shared power.

- Democracy is when member of the community equal rights and power.

- Democracy is not a matter of words, but a matter of actions. It touches all facets of life.

- Democracy is heaven-sent as a way to manage community conflict.

We are strong when we are one

Standing in a row

Fighting for the dreams we've done...

We are pieces of the whole.

Staying on our own.

Each of us is like a jewel

Precious as a stone

The advantages of democracy were:

- When we attend to each other, we avoid problems and everyone has an equal opportunity to develop. We are supported by each other and by the teacher. Everyone's positive attitude and loyalty builds trust and understanding.

- Every student becomes a new person, with unlimited choices and Freedom to improve himself. Anyone of us can be a leader.

- In our classroom, everyone is understood and everyone's opinion is valued.

The main ideas of “Democracy in the classroom” as conveyed via the various student’s submissions were:

- There are no favorites in the classroom. Everyone is equal. The attitude of teachers toward their students must be friendly and respectful, not oppressive. Teachers explain and interpret rules. They do not dictate rules.

- Freedom of self-expression as safety to speak their minds without fear or retribution, the fear of unfair or unduly harsh criticism.

- Equality such as equal rights within their groups and mutual respect for all involved (not just for students but as applicable to the teacher as well).

- Independence (perhaps the opportunity to be an individual, self-reliant and free to succeed or fail at his/her own risk).

- Peace. The teacher assures the student of emotional safety in the classroom.

- Self-government (perhaps it might be better to put as self-management).

- Freedom to choose one’s individual course in life as opposed to being told what one may or may not do. Freedom is not guarantee of success, but it does provide many opportunities to find one’s own niche in life even if by a series of trial and error experience.

- 1) Freedom to interact in a constructive contributory manner within the classroom.

I agree with this concept. One of the goals of any respectable institute of higher learning should be: To instruct students “How to think and challenge them on a regular basis, to do it.

This is, of course, if and only if such an awakened mind places self-restraint upon himself/herself to live in a modest, ethical, honest, accountable, reliable, trustworthy, reasonable life of true integrity and strength of character!

It takes courage to try something new. It comes from having a vision – from seeing possibilities instead of impossibilities. Change is an ever present entity which we must learn to deal with positively.

In each society and each generation, the people must perform the work of democracy anew – taking the principles of the past and applying them to the practices of a new age and a changing society. [1:42]

Democracy entails both challenge and risk. But it involves an opportunity to initiate a positive momentum in the teaching process.

It makes a difference in almost everything we do. I didn’t expect to find that Democracy Tied people together more closely than totalitarianism, but I did. It holds the key to understanding our students’ potential and provides them with opportunities for genuine and meaningful communication. I didn’t expect that Democracy would discover new talents, in myself and in my students, but I did. Students are especially sensitive to the “Social Climate”. Writing is always a form of social dialogue, a way of talking to someone. It’s also our responsibility to help them learn positive socially responsible skills not only for themselves, but for others and as applies to the rest of the world. It will have enduring effects that can contribute to student’s future democratic citizenship if it is integrated well into their character.

Josef Brodsky, Russian-born poet and Nobel Prize winner, once wrote, “A free man, when he fails, blames nobody.” It is true as well for the citizens of democracy who, finally, must take responsibility for the fate of the society in which they themselves have chosen to live. [4:30]

LITERATURE

1. Democracy is a Discussion: Civic Engagement in Old and new Democracies. Ed. By S. Myers. – New London: Connecticut College, 1999. – 60 p.
2. Born to Win. By Muriel J. – Chicago: New American Library, 1990. – 229 p.
3. The Power of Positive Thinking. – New York: First Fireside Edition, 2003. – 25 p.
4. What is Democracy? – US Information Agency, 1995. – 32 p.

УДК 37:81' 233

Лоза Г.І.
(Київ, Україна)

НАВЧАЛЬНІ ТЕКСТИ: КОМУНІКАТИВНА ЦІЛЬОВА НАСТАНОВА І СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ

Розглянуто варіанти комунікативної цільової настанови, виконано функціонально-комунікативний аналіз текстів, виокремлено функціональні форми, типологію навчальних текстів, виявлено структурні елементи на змістовому та комунікативному рівні.

Ключові слова: комунікативна цільова настанова, наукова література, навчальні тексти, структурна організація навчального тексту.

Рассмотрены варианты коммуникативной целевой установки, проведен функционально-коммуникативный анализ текстов, выделены функциональные формы, типология учебных текстов, выявлены структурные элементы на содержательном и коммуникативном уровне.

Ключевые слова: коммуникативная целевая установка, научная литература, учебные тексты, структурная организация научного текста.

Variants of communication guidelines are considered, functional-communicative text analysis is conducted, functional forms and educational text typology are singled out, structural elements on semantic and communicative level are revealed.

Key words: communication guidelines are considered scientific literature, educational books, structural elements on semantic.

Наукова література є одним з універсальних та найефективніших засобів масової комунікації. За її допомогою забезпечується спадкоємність та неперервність наукового знання, відтворення теоретичного освоєння світу, можливість вивчення методів наукового дослідження дійсності [1: 198]. Проблему науково-інформаційного дискурсу наукових текстів досліджує О. В. Тришук, яка зазначає, що «важливою умовою успішної комунікації в науково-інформаційній сфері є узгодженість параметрів усіх суб'єктів науково-інформаційного дискурсу, зокрема, – збіг або близькість ментальних, когнітивних систем

© Лоза Г.І., 2010

автора, інформатора й читача, наявність спільних знань загальноприйнятих дефініцій, усіх понять, суті законів, теорій, ідей, на які спирається автор першоджерела, обґрунтовуючи нові знання і вибудовуючи концепцію, здатну стати стрижневою основою тексту» [2: 113].

Автор первинного тексту повинен спостерігати, аналізувати дані, розробляти нову методику, чи матеріали й уміти описувати спостереження, маючи намір установлення контакту з читачем, уплинути на нього, подати нову інформацію. «Саме автор вирішує, яку, власне, ідею, яке повідомлення зробити предметом комунікативного обміну. Його інтенція, на думку

І. П. Сусова, є основним текстопороджувальним фактором, який добирає, спосіб описування тієї чи іншої предметної ситуації і характер інформації про відношення тексту до інших компонентів комунікативного акту» [2: 114]. Комунікативно спрямоване навчання сприяє зближенню навчально-пізнавальної діяльності студентів з їх комунікативними потребами. Мета навчання – це передусім засвоєння письмових форм комунікації, формування і розвитку навиків та вмій читати спеціальні наукові тексти, вилучати адекватну задумку автора, інтерпретувати, реферувати, анотувати та ін. Тож, науково-інформаційні тексти мають відповідати комунікативним потребам, бути цікавими, інформативно насиченими, проблемними.

Текст як одиниця вивчення являє собою фрагмент, елемент комунікації (мікротекст), параметри якого визначаються з позицій комунікативної достатності та структурно-змістової оформленості за обов'язкового дотримання критеріїв цілісності, зв'язності, обмеженості [3]. На рівні текстів дослідники вирізняють такі функціональні форми: опис, роздум, розповідь. Розглядають їх як інформаційно-комунікативні одиниці мікротексту та відносно самостійні твори, що мають типові структурно-змістові характеристики. Однак типологія навчальних текстів залишається недостатньо вивченою. Її неможливо визначити поза навчально-пізнавальною діяльністю студентів, завданнями навчання без урахування текстотворювальних факторів: прагматичної, соціальної направленості, предметно-логічної, жанрово-стилістичної, структурно-семантичної характеристик. Відбір і організація структурно-семантичних одиниць тексту, його композиційна будова визначаються комунікативними (інтенціями) автора тексту, предметом, жанрово-стилістичними нормами.

Навчально-наукові тексти реалізують здебільшого комунікативну мету інформаційного, пізнавального, дидактичного характеру з настановою на повідомлення загальноприйнятих, сталих, беззаперечних істин, які мають основоположне, хрестоматійне значення. Адже, навчально-комунікативна діяльність студентів ґрунтується на матеріалі саме навчальних текстів. Твір наукової літератури, з одного боку, «завжди зумовлений пізнавальним ідеалом певної доби», а з другого – виробленими у цю добу уявленнями про жанристику, структуру та стиль наукового викладу. З плином часу змінюються погляди на роль, функції, зміст і форму творів та видань наукової літератури, а їх невпинне кількісне нарощування щоразу неминуче робить актуальною проблему їх упорядкування, тобто певної систематизації та класифікації. У різні роки намагалися (і намагаються) дослідити чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників – О. Акопов, О. Гречихін, А. Жбіковська-Мігонь, С. Кулешов, А. Мантен, О. Маркушевич, Б. Тяпкін, А. Черняк, Г. Швецова-Водка та ін. [1: 198].

В основу кожного тексту покладено певні комунікативні цільові настанови, які реалізуються комунікативними способами, прийомами, котрі актуалізуються за допомогою відповідних мовних структур, регламентованих жанровим і стилістичними нормами. Аналіз конкретних текстів засвідчив, що комунікативна цільова настанова автора тексту впливає на його структурну організацію інколи в межах одного функціонально-семантичного типу.

Наприклад, функціонально-мовну форму опису може бути подано різними структурними типами залежно від комунікативної цільової настанови. Під описом, зазвичай розуміють найбільш повне вербальне відображення чого-небудь із суттєвими ознаками. Більшість дослідників вважають, що загальноприйнятими структурними ознаками є просторові відношення, відповідний характер зв'язку речень, відсутність емоційно-експресивних оцінок та ін. Результати аналізу комунікативних цільових настанов текстів-описів показав, що ці тексти не однорідні в структурному сенсі. Так, за комунікативної цільової настанови дати уявлення про якийсь конкретний предмет (сполуку, явище та ін.) з урахуванням відповідної компетенції адресата структурується текст опис-подання в якому називається об'єкт, дається його визначення, наводяться основні властивості, склад, будова, маса, об'єм, розмір, призначення, умови їх виникнення, фактори, що впливають на них і на які впливають вони самі, температура кипіння, плавлення тощо. Відтворюючи ці описи в науково-інформаційних текстах, належить дотримуватись таких смислових аспектів, як предмет опису, його призначення, галузь застосування, ким і де розроблений (стан розроблення), конструкція; технічні та експлуатаційні характеристики (вимоги), ефективність використання, економічні показники, результати реалізації (впровадження) описаного виробу. До таких текстів належать тексти-описи у навчальній літературі для вищих навчальних закладів, в наукових статтях, монографіях, науково-популярній літературі.

Наприклад. Теплообмінними апаратами називають пристрої у яких відбувається процес передачі теплоти від одного тіла до іншого. Залежно від призначення теплообмінні апарати поділяють на підігрівники, конденсатори, випарні апарати, парові котли і та. ін. Тіла, що віддають або приймають теплоту, називають теплоносіями. За принципом дії теплообмінні апарати поділяють на рекуперативні, регенеративні та змішувальні. У рекуперативних апаратах один бік поверхні теплообміну весь час омивається гарячим теплоносієм, друга – холодним. Теплота передається від одного теплоносія до іншого через стінку, яка їх відокремлює. Напрямок теплового потоку в стінці залишається незмінним. Прикладом такого апарата може бути радіатор опалення, у якому теплота від гарячого теплоносія (води або пари) крізь металеву стінку передається повітряу опалювального помешкання [4: 169].

Мікропроцесор – це пристрій, який здійснює приймання, оброблення і видачу інформації. Конструктивно мікропроцесор містить одну або декілька інтегральних схем і виконує дії за програмою, записаною в пам'яті. Мікропроцесори класифікують за призначенням, кількістю великих інтегральних схем, способом керування, типом архітектури, типом системи команд. За призначенням мікропроцесори поділяють на універсальні та спеціалізовані. Універсальними мікропроцесорами є мікропроцесор загального призначення, які розв'язують широкий клас задач обчислення, оброблення та керування. Спеціалізовані мікропроцесори призначені для розв'язання задач лише певного класу.

До спеціалізованих мікропроцесорів належать: сигнальні, медійні та мультимедійні; трансп'ютери. Сигнальні процесори призначені для цифрового оброблення сигналів у реальному масштабі часу (наприклад, для фільтрації сигналів, обчислення згортки, обчислення кореляційної функції, підсилення, обмеження і трансформація сигналу, прямого та зворотнього перетворення Фур'є) [5: 37].

Тобто, опис цього типу структурується за допомогою інших комунікативних способів та прийомів: порівнянь, зіставлень, узагальнення та ін. У текстах-описах установлюються причинно-наслідкові, умовно-порівняльні відношення, що наближає їх до функціонально-семантичного типу-роздумів. Те саме стосується і текстів-описів процесів дій.

Наприклад. Сам процес розпаду кристалів на окремі іони перебігає таким чином. Молекули води мають полярність, тобто являють собою диполи. Коли кристал якої-небудь солі, наприклад, хлористого калію, потрапляє у воду, то розміщені на його поверхні іони починають притягувати до себе своїми від'ємними полюсами, а до іонів хлору – додатніми. Але якщо іони притягують до себе молекули води, то і молекули води з такою ж силою притягують до себе іони. Водночас притягнуті молекули води зазнають поштовхів з боку інших молекул, які перебувають у русі. Цих поштовхів виявляється досить для розділення іонів від кристалів і перехід їх у розчин. Услід за першим шаром іонів у розчин переходить наступний шар, і таким чином відбувається постійний розчин кристала [6: 193].

Наближаючись структурно до текстів-роздумів, ці тексти залишаються описовими текстами, оскільки являють собою констатації основних характеристик, предметних, просторово-часових зв'язків. Причинно-наслідкові зв'язки присутні у цих текстах є допоміжними, розкривають основні ознаки об'єктів. «Роздум – тип мовлення, в якому досліджуються предмети, або явища, розкриваються їх внутрішні ознаки; розвиваються, доводяться чи заперечуються певні положення. Роздум характеризується особливими логічними відношеннями між судженнями, що входять до його складу, і «специфічною мовною структурою. Яка залежить не тільки від логічної основи роздуму, а й від смислового значення вивідного судження». [2: 230].

Отже, від позиції автора, його комунікативних цільових настанов змінюється структурна організація тексту. В одному функціонально-семантичному типі, можуть відбуватися різні «деформації» його структури, зумовлені такими факторами: кому адресується текст, що описує або подає в ньому автор та ін. На прикладі текстів-описів показано широку амплітуду структурної організації цієї функціонально-мовної форми – від констатації до пояснених залежно від комунікативної цільової настанови автора.

Таким чином, цільова настанова, структурно-семантичний аналіз тексту обов'язково має включати аналіз комунікативних цільових настанов відправника тексту.

Тому, розглядаючи текст як продукт мовної діяльності, потрібно описувати його на рівні мовного, комунікативного акту. Необхідно враховувати не тільки формальний аспект (опис синтаксичних, морфологічних, лексичних одиниць), але й функціонально-комунікативні особливості тексту, відносини між відправником (автором) і отримувачем (адресатом) текстової інформації. Урахування комунікативної цільової настанови автора при структурно-семантичному аналізі тексту допоможе розкрити правила побудови зачинного речення.

Для прикладу розглянемо два речення: Центральне місце і провідна роль у фінансовій системі суспільства належить державному бюджету. Державному бюджету у фінансовій системі суспільства належить центральне місце і провідна роль [6: 194]. Вони майже однакові за змістом, але з погляду комунікації вони різні, оскільки відкривають два різних тексти, мають цільову настанову. А також кожне з них вимагає реалізації різних комунікативних способів і прийомів.

Наприклад. У процесі нагрівання в струмені водню металевий кальцій сполучається з воднем, утворюючи гібрид. Гібрид кальцію – біла кристалічна суміш, яка бурно реагує з водою.

Порівняння властивостей хімічних елементів привело до поділу їх на дві великі групи – метали і неметали. Метали вирізняються характерним металічним блиском, ковкістю, тягучістю. Металоїди – крихкі, погано проводять тепло і електроенергію [6: 194].

У реченні про державний бюджет невідомим новим є словосполучення: центральне місце, провідна роль, тобто розуміння уже кваліфіковані певним чином, наділені ознаками, що мають статус оцінки, потребують пояснення причин цієї характеристики. Інакше кажучи, у тексті необхідно розкрити, чому у фінансовій системі суспільства державного бюджету належить центральне місце і провідна роль. Речення цього типу, створюють тексти іншої структурної організації, побудовані як пояснення з елементами роздумів. У них реалізуються такі, наприклад, комунікативні способи, як зіставлення, вияв причини, причинно-наслідкових залежностей, узагальнення, аргументування та ін.

Структурно-семантичний аналіз тексту передбачає виявлення послідовності елементів, видів зв'язків, найбільш характерних для кожного типу текстів, а також структурної організації речення, яким закінчується текст. Визначивши набір комунікативних способів, прийомів їх вираження, слід встановити, які з них можна подати на рівні мовних стереотипів, а які є варіативними і потребують чіткого визначення.

Розуміння науково-інформаційного тексту залежить не тільки від мовної компетенції читача, а передбачає значно більше: зокрема, потрібні попередні знання читача з досліджуваної проблематики, які дозволяють сприймати наукову інформацію на рівні з автором та інформатором, «не потребуючи адаптації та особливих методів пояснення» [1: 210]. Важливо оволодіти концептуальною системою, яка передає вміння, уявлення, цінності для правильної оцінки якості, глибини, достовірності знання, здобутого як самим автором першоджерела, так і його попередниками, у кожній думці бачити закономірні зв'язки, глибинні підтекстові змісти.

Функціонально-комунікативний аналіз текстів показав важливі для збереження комунікативного змісту тексту частини, інформаційно незначущі, але необхідні для його концептуальної інформації. Уведення соціально зумовлених прийомів, висловлювань дидактичного характеру для встановлення контактів елементів (посилань на авторитетні джерела, цитати тощо), а також фрагменти, які виконують роль зв'язку, без яких текст розпався б на окремі вислови.

Висновок. Установлюючи типологію навчальних текстів, слід враховувати взаємозв'язок, взаємообумовленість усіх видів текстової інформації. Вибір типу викладу в науково-інформаційному тексті значною мірою залежить від галузі знань, якого він і першоджерело стосуються. Зокрема технічні чи біологічні науки найчастіше пов'язані з описом, тоді як математичним значно більше властиве міркування. Історичні науки,

основу яких складають факти, події, мають оповідний тип викладу. Визначення типології навчальних текстів потребує виявлення всіх структурних елементів на змістовому та комунікативному рівнях. Отже, на прикладах навчальної літератури розглянуто варіанти комунікативно цільової настанови і структурну організацію навчальних текстів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зелінська Н. В. Наукове книговидання в Україні: історія та сучасний стан : навч. посіб. для студ. вищих закл. / Н. В. Зелінська. – Львів : Світ, 2002. – 268 с.
2. Тріщук О. В. Науково-інформаційний дискурс як соціокомунікативне явище: моногр. / О. В. Тріщук – К.: «Політехніка», 2009. – с. 114. – ISBN 978-966-622-311-4.
3. Славгородская Л. В. К вопросу о коммуникативной направленности научного текста / Л. В. Славгородская // В кн.: Функциональные стили и преподавание иностранных языков. – М.: Наука, 1982.
4. Константинов С. М. Теплообмін : підруч. / С. М. Константинов. – К.: «Політехніка», 2005. – 169 с. – ISBN 966-622-194-215.
5. Якименко Ю. І. / Мікропроцесорна техніка: підруч. / Ю. І. Якименко, Т. О. Терещенко, Є. І. Сокол та ін. / за ред. Т. О. Терещенко. – 2-ге вид. переробл. та доповн. – К.: ІВЦ „Видавництво «Політехніка»”, «Кондор», 2004. – С. 37– 38. – ISBN 966-622-135-7.
6. Метс Н. А. Коммуникативная установка и структурная организация текста (на материале научного текста) / Н. А. Метс // Научные традиции и новые направления в преподавании: сб. ст. – М., 1986. – С. 193 – 195.

АНАЛИЗ МЕДИАТЕКСТОВ ДЕТЕКТИВНОГО ЖАНРА НА МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ¹ *

Развитие умений критического анализа медиатекстов – важная задача медиаобразования. В этой связи мне уже не раз доводилось писать о том, что в неподготовленной аудитории не стоит начинать этот процесс со сложных «арт-хаусных» произведений. Однако медиаобразовательная практика показывает, что и при обсуждении/анализе медиатекстов развлекательных жанров на начальных этапах медиаобразовательных занятий у старшеклассников или студентов могут возникнуть трудности в понимании и трактовке авторской концепции, сюжетных и жанровых особенностей.

Сотрудничество с одним из самых известных канадских медиапедагогов – Крисом Ворснопом (Chris M. Worsnop) привело меня к идее сравнительного анализа типологии восприятия произведений такого рода кинематографических жанров в российской и канадской студенческой аудитории.

В основу совместного российско-канадского эксперимента нами была положена следующая методика [Worsnop, 2000]:

- коллективный просмотр 16-17-летними студентами фильма Романа Поланского «Неистовый», поставленного на стыке жанров детектива и триллера;
- последующие дискуссии и интервью со студентами, состоящие из трех частей (по 20 минут каждая): 1) неструктурированное, спонтанное интервью с использованием общих вопросов (например: Что вы можете сказать об этом фильме? Кто-то еще хочет что-то сказать?); 2) интервью с наводящими вопросами (например: Какой из эпизодов был, по вашему, мнению, главным, ключевым? Почему? Что хотели сказать зрителям авторы фильма?); 3) интервью целенаправленного характера (например, с конкретными вопросами следующего типа: Можете ли вы описать отношения между двумя главными персонажами? Какой эффект освещения использован в таком-то эпизоде и почему? и т.д.). Интервью – в России и Канаде - были сняты на видео, и потом подвергнуты нашему тщательному анализу.

Для оценки медиакомпетентности студентов была использована таблица 1:

¹ Написано при финансовой поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы по мероприятию 1.1. (III очередь) – «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров» по лоту № 5. 2010-1.1-305-021 «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук», ГК 02.740.11.0604 по теме «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами» (рук.проекта – доктор педагогических наук, профессор А.В.Федоров).

Уровни критического анализа медиатекста
(как части медиакомпетентности) студентов

Уровни анализа медиатекста	Сюжетный анализ	Анализ персонажей	Анализ авторской позиции	Синтез
Высокий уровень	<p>Восприятие и анализ сюжета как компонента работы авторского коллектива (сценариста, режиссера, актеров, оператора, композитора и пр.).</p> <p>Умение поставить конкретный сюжет в контекст других работ этих или других авторов, в жанровый и/или тематический, социокультурный, политический контекст.</p>	<p>Комплексное понимание психологических характеристик персонажей, Умение объяснить, как это связано с другими компонентами медиатекста. Умение сравнить характер конкретного персонажа с персонажами произведений с похожими сюжетными схемами, жанровым и/или тематическим спектром.</p>	<p>Идентификация, понимание точки зрения авторов медиатекста, Умение анализировать такие компоненты аудиовизуального медиатекста, как сценарий, композиция, монтаж, освещение, звуковое оформление, изображение и т.д. Умение сравнить авторскую концепцию конкретного медиатекста с концепциями произведений с похожими сюжетными схемами, жанровым и/или тематическим спектром.</p>	<p>Умение анализировать медиатекст в комплексе всех его составляющих. Умение сравнить этот медиатекст с другими медиатекстами и реальным социокультурным, политическим контекстом. Умение делать обоснованные выводы и обобщения.</p>
Средний уровень	<p>Восприятие и анализ фабулы (основной цепи событий в сюжете) и некоторых его компонентов.</p>	<p>Идентификация с персонажем медиатекста – его психологическими переживаниями, мотивами поступков. Умение проанализировать поступки персонажей с точки зрения их соответствия моральным нормам.</p>	<p>Понимание некоторых отдельных компонентов медиатекста, упрощенная трактовка авторской позиции.</p>	<p>Текст анализируется в основном с точки зрения поступков персонажей в рамках поверхностно понятого сюжета.</p>

Уровни анализа медиатекста	Сюжетный анализ	Анализ персонажей	Анализ авторской позиции	Синтез
Низкий уровень	Восприятие фабулы медиатекста в контексте ее наивного отождествления с реальностью. Неумение анализировать сюжетные конструкции (замена анализа простым пересказом фабулы медиатекста).	Идентификация с персонажем медиатекста с последующей примитивной трактовкой поступков и характера персонажей.	Весьма тривиальное понимание отдельных компонентов медиатекста, отсутствие обособленной трактовки авторской позиции.	Медиатекст практически не анализируется, хотя возможны примитивные сравнения и предположения.

Наш анализ показал, что даже по отношению к столь популярным у молодежной аудитории жанрам детектива и триллера высокий уровень анализа медиатекстов можно было обнаружить лишь у незначительного меньшинства (от 1% до 2%) студентов (как российских, так и канадских). Большая часть студентов (от 67% до 73%) находилась на низком уровне анализа медиатекстов, и от 26% до 31% - на среднем.

Более того, оказалось, что результаты анализа студентами медиатекстов напрямую зависят от типов вопросов медиапедагогов. При неструктурированных вопросах (типа: «Что вы можете сказать об этом?») студенты, как правило, показывали слабые аналитические результаты по сравнению с теми, что получались после наводящих, целенаправленных вопросов.

Таким образом, нами был сделан вывод, что разработанная шкала уровней критического анализа медиатекста (как части медиакомпетентности) студентов оказалась эффективной для задач эксперимента.

В результате я пришел к выводу, что необходимо разработать специальную методику анализа медиатекстов детективного жанра на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории. При этом исходящими задачами были следующие:

- познакомить аудиторию с жанрами детектива и триллера;
- обозначить основные сюжетные схемы (фабулы) классического детектива;
- дать аудитории представления о постмодернистских трактовках и синтезе жанров детектива и триллера в современных медиатекстах.

Попытаюсь проиллюстрировать на конкретных примерах, готовых для использования на медиаобразовательных занятиях со студентами.

Итак, чем детектив отличается от триллера? Нюансов отличий здесь, разумеется, много. Но главное в том, что в основе детектива лежит фабула *расследования преступления*, а в основе триллера – фабула *преследования* (преступника, жертвы). Кроме того, «никакой триллер не может быть представлен в форме воспоминаний: в нем нет точки, где рассказчик охватывает все прошлые события, мы даже не знаем, дойдет ли он до конца истории живым» [Тодоров, 1977, р. 47].

Впрочем, это ничуть не мешает появлению синтетических жаров, в той или иной степени объединяющих элементы детектива и триллера.

В.Б.Шкловский, проанализировав десятки рассказов Артура Конан-Дойля (1859-1930) о сыщике Шерлоке Холмсе, описал структурную схему классической детективной истории следующим образом:

I. Ожидание, разговор о прежних делах, анализ.

II. Появление клиента. Деловая часть рассказа.

III. Улики, приводимые в рассказе. Наиболее важны второстепенные данные, поставленные так, что читатель их не замечает. Тут же дается материал для ложной разгадки.

IV. Ватсон дает уликам неверное толкование

V. Выезд на место преступления, очень часто еще не совершенного, чем достигается действенность повествования и внедрение романа с преступниками в роман с сыщиком. Улики на месте.

VI. Казенный сыщик дает ложную разгадку; если сыщика нет, то ложная разгадка дается газетой, потерпевшим или самим Шерлоком Холмсом.

VII. Интервал заполняется размышлениями Ватсона, не понимающего в чем дело. Шерлок Холмс курит или занимается музыкой. Иногда он соединяет факты в группы, не давая окончательного вывода.

VIII. Развязка, по преимуществу, неожиданная. Для развязки используется очень часто совершаемое покушение на преступление.

IX. Анализ фактов, делаемый Шерлоком Холмсом [Шкловский, 1929, с.142].

Несмотря на разнообразие сюжетных линий, эта фабула до сих пор сохраняется во многих детективах – в литературе, на сцене и экране.

Другой мастер классического детектива – Агата Кристи (1890–1976) – в смысле фабульного разнообразия продвинулась гораздо дальше своего предшественника. И здесь Д.Л.Быков выделяет, к примеру, уже не одну (как это сделал В.Б.Шкловский по отношению к А.Конан-Дойлю), а десять ключевых сюжетных схем [Быков, 2010]:

1) традиционная схема каминного детектива: убил кто-то из замкнутого кружка подозреваемых;

2) «убил садовник». Под этим условным названием в мировой обиход вошла сцена, когда в тесном кружке подозреваемых скрывался некто неучтенный;

3) «убили все». Переворот в жанре - обычно надо выбирать одного из десяти, а тут постарался весь десяток;

4) ещё неизвестно, убили ли. Все ищут, на кого бы свалить труп, а он живехонек;

5) убил убитый, то есть он был в тот момент жив, а покойником притворялся, чтобы на него не подумали;

6) сам себя убил, а на других свалил;

7) убится силой обстоятельств или вследствие природного явления, а все ищут виноватого;

8) убил тот, кто обвиняет, сплетничает и требует расследования громче всех;

9) убил следователь;

10) убил автор.

Однако нетрудно заметить различие в структурных подходах В.Б.Шкловского и Д.Л.Быкова. Первый обнажает конструкцию детективного сюжета по отношению к сыщику, второй – по отношению к преступнику. Если же судить о детективах А.Конан-Дойля с точки зрения типологии преступлений, то, естественно, одной схемой не обойдешься.

С другой стороны, если попытаться подойти со схемой В.Б.Шкловского к детективным романам А.Кристи об Эрколе Пуаро, то получится примерно вот что:

1) по приглашению или случайно сыщик Э.Пуаро оказывается на месте преступления, очень часто еще не совершенного. В большинстве случаев это изолированное от сторонних, случайных персонажей место (особняк, остров, поезд и пр.). Улики на месте. Наиболее важные второстепенные данные представлены так, что читатель их не замечает. Тут же читателю дается материал для ложной разгадки.

2) ложную разгадку преступлению дает кто-то из присутствующих, либо подразумевается, что её даст сам читатель;

3) интервал действия до его финала заполняется размышлениями Э.Пуаро (до поры до времени неизвестными читателям), его опросами свидетелей; часто по ходу дела совершаются новые преступления;

4) развязка, по преимуществу, неожиданная, часто совмещенная с публичными аналитическими выводами Э.Пуаро.

При всём том «ситуации, исследуемые Эрколеом Пуаро, почти всякий раз содержат в себе некоторую надуманность, помогающую, впрочем, взвинтить напряжение до предела. По характеру повествования Кристи необходимо, например, чтобы загадочное убийство произошло не просто в поезде, идущем через всю Европу из Стамбула в Кале, но обязательно в тот момент, когда из-за снежных заносов поезд останавливается среди полного безлюдья, оказываясь как бы отрезанным от всего мира, а тем самым исключается любого рода внешнее вмешательство в события. Усадьба, где произошло убийство, описанное в «Загадке Эндхауза», непременно должна находиться на отшибе, образуя некий замкнутый в себе мирок. Так у Кристи повсюду, вплоть до «Десяти негрятят», где события происходят в роскошном особняке на острове, отделенном от суши широким проливом, и вдобавок разыгрывается шторм, чтобы изоляция действующих лиц стала полной» [Зверев, 1991].

Отмечу также, что как в детективах А.Конан-Дойля, так и в детективах А.Кристи нередко (и весьма успешно) применяются элементы триллера с его неизбежным вгоняющим в дрожь преследованием, психологическим саспенсом.

Столь же признанным мастером детектива и триллера, уже не в литературе, а в кинематографе был, как известно Альфред Хичкок (1899-1980), которому по большому счету оказался не нужен профессиональный сыщик типа Холмса или Пуаро. Одна из излюбленных сюжетных схем А.Хичкока такова: обыкновенный человек (иногда американец, оказавшийся в чужой стране), далекий от криминального мира, волею обстоятельств

втянут в опасную историю, связанную с преступлениями и/или шпионажем. Более того, он сам – на свой страх и риск – вынужден бороться с преступниками и/или доказывать свою невиновность: «39 ступеней» (The Thirty-Nine Steps, 1935), «Диверсант» (Saboteur, 1942), «К Северу через Северо-запад» (North by Northwest, 1959).

Любопытно проследить, как в дальнейшем трансформировались классические традиции детектива и триллера в кинематографе конца XX – начале XXI века. Попробуем сделать это на примере трех фильмов: «Неистовый» (Frantic, 1987) Романа Поланского, «Похищенная» / «Заложница» (Taken, 2008) Пьера Мореля и Люка Бессонна и «Неизвестный» (Unknown, 2011) Хауме Колет-Сера.

В эпоху постмодерна многие кинематографисты все чаще стали создавать фильмы, рассчитанные на многослойность восприятия. И такие работы Романа Поланского как «Пираты» (1986) и «Неистовый» (1987) – яркое тому подтверждение. Оба представляют собой тщательно сконструированные постмодернистские ленты, под маской зрелищных жанров скрывающие «подводные рифы» цитат, параллелей, пародийных линий. Для одних зрителей «Пираты» — увлекательный боевик в духе «Острова сокровищ», «Одиссеи капитана Блада» и «Багдадского вора». Для других – источник наслаждения от игры с переосмысленными мотивами приключенческой классики.

К этим продуктам постмодерна, к примеру, абсолютно не применима, на мой взгляд, весьма спорная схема построения классического детектива в целом, разработанная известным теоретиком и культурологом Ц.Тодоровым:

1. В детективе должны быть один детектив, один преступник и, по крайней мере, одна жертва (труп).

2. Обвиняемый не должен быть профессиональным преступником, не должен быть детективом, должен убивать по личным мотивам.

3. Любви не место в детективе.

4. Обвиняемый должен обладать определенным положением:

а) в жизни не быть лакеем или горничной,

б) в книге быть среди главных героев.

5. Все должно объясняться рационально, без фантастики.

6. Нет места для описаний и психологических анализов.

7. Следует соблюдать определенную гомологию рассказывания: «автор: читатель = преступник: детектив».

8. Следует избегать банальных ситуаций и решений [Тодоров, 1977, р.49].

Постмодернистские детективы и триллеры, как правило, нарушают почти все «правила» схемы Ц.Тодорова.

«Неистовый» (Frantic, 1987) вполне может восприниматься как рядовой триллер об исчезновении жены американского ученого (Харрисон Форд), приехавшего на международный парижский конгресс, а может, — как своего рода озорной «дайджест» богатой традиции детективного жанра, черных триллеров и гангстерских саг — от Хичкока до наших дней. Отсюда, к примеру, вызывающая откровенность оправдания англоязычности *всех* персонажей «Неистового», включая французских полицейских, которые, говоря друг с другом, намеренно переходят на английский, дабы и спрятавшийся неподалеку персонаж Х.Форда, и все англоязычные зрители мира не чувствовали себя в лингвистическом вакууме. «Ингредиенты Хичкока — МакГаффин, ложный секрет, в данном слу-

чае некое ядерное устройство, смысл которого только в том, чтобы послужить поводом для погони; страх высоты (*мотив хичкоковского «Головокружения» - А.Ф.*) и связанная с ним многозначительность крыш; мизантропический юмор; формальная, но необходимая романтическая линия — аранжированы Поланским со свойственным ему несколько показным изяществом. Но главное — не ингредиенты, а сердце формулы: чувство бес-силія, охватывающее одиночку перед лицом тотального заговора [Брашинский, 2001].

В самом деле, созданный Харрисоном Фордом «образ чужестранца в действительно чуждой и странной среде (а ведь в английском языке слово *strange* имеет оба эти значения), конечно, напоминает персонажей Кэри Гранта, Джеймса Стюарта и других актёров из детективов и триллеров «старика Хича» о тоже невинных героях, которые подчас оказываются секретными агентами поневоле» [Кудрявцев, 1989]. Однако Р.Поланский трактует сюжет и как своего рода иносказательную автобиографию – отсюда сцены с полицейскими и сотрудниками американского посольства, по сути, издаваемыми над персонажем Х.Форда.

Казалось бы, и жанр, и лихо закрученный сюжет, и звездное имя Харрисона Форда должны были гарантировать «Неистовому» кассовый успех. Но для зрителей (особенно американских) фильм Романа Поланского, по-видимому, показался недостаточно увлекательным: при стоимости 20 миллионов долларов он сумел заработать в США 17,6 млн, и в итоге окупил свой бюджет только за счет европейского проката.

В детективе/триллере Пьера Мореля «Похищенная» (*Taken*, 2008), название которого весьма вольно и, по сути, неточно переведено в российском прокате как «Заложница», главный персонаж, также прилетевший из Америки в Париж, ищет и освобождает из лап преступников (албано-французской мафии) свою 17-летнюю дочь. Сюжетная схема очень напоминает «Неистового» с той лишь разницей, что главный герой не скромный врач, а бывший агент спецслужб. Зато именно этим «Похищенная» весьма схожа с боевиком М.Лестера «Комmando» (1985), где бывший американский спецназовец (А.Шварценеггер) «огнем и мечем» освобождает свою дочь, похищенную бандой преступников.

«Только представьте, в какую предсказуемую скуку вылилась бы история с американскими заложниками, возмись за нее по другую сторону Атлантики какая-нибудь большая студия с раздутым штатом и продуманным маркетингом. Здесь же (благодаря французскому продюсеру и сценаристу Л.Бессону – А.Ф.) каждые три минуты экран украшает какое-нибудь беспардонное, виртуозное насилие, хруст шейных позвонков, визг тормозов, грохот выстрелов и радостное отсутствие политкорректности. ... Про пишу для ума тоже не забыли: албанских негодяев герой, применяя методы дедукции, отыскивает практически с нуля, цепляясь, как Шерлок Холмс, за ниточку, застрявшую в разбитом зеркале» [Куликов, 2008]. При этом главный герой вовсе не культурист типа Шварценеггера, а снова 50-летний интеллигентный персонаж, сродни хичкоковским К.Гранту, Дж.Стюарту или Х.Форду из «Неистового». На сей раз в эффектном/эффективном исполнении грустного Лайма Нисона («Список Шиндлера»).

Бюджет «Похищенной» (25 миллионов долларов) немного превысил себестоимость «Неистового», однако, благодаря куда большей динамике действия и меньшей «синематичности», фильм Пьера Мореля и Люка Бессона сумел заработать в американском прокате 145 млн. «зеленых». И это не считая европейской прибыли!

При таких впечатляющих кассовых сборах нет ничего удивительного в том, что испанец Х.Коллет-Серра на главную роль в своем детективе/триллере «Неизвестный» (Unknown, 2011) пригласил именно Лайма Нисона.

Начало «Неизвестного» как две капли воды напоминает «Неистового»: британский биолог вместе с женой прилетает в Берлин на конгресс. Тут, как и в «Неистовом» начинаются неприятности с чемоданом. И...

Дальше сюжет делает крутой поворот в сторону давнего фильма Жюльена Дювивье «Дьявольски ваш» (1967) с незабываемым Аленом Делоном и его римейка «Вдребезги» (1991) Вольфганга Петерсена.

... Попав в автокатастрофу, биолог частично теряет память и внезапно обнаруживает, что его никто не может/не хочет узнать, даже жена.

Далее снова вступают в дело мотивы классических фильмов А.Хичкока в купе с «Неистовым» Р.Поланского: отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается самостоятельно (а также опираясь на бывшего агента спецслужб ГДР) доказать свою правоту и обрести идентичность, в чем ему вольно/невольно помогает молодая женщина, нелегальная эмигрантка из Боснии.

Однако в финале обнаруживается, что авторы фильма ловко сыграли именно на восприятии «насмотренной» аудитории, знакомой с сюжетными схемами как классических, так и постмодернистских детективов и триллеров, приготовив им неожиданный финал в духе знаменитого «Сердца ангела» (1987) Элана Паркера.

Тем не менее, оказалось, что «Неизвестный» сумел затронуть зрительские струны не только искушенной в детективном жанре публики, но и массовой аудитории: при себестоимости в 30 миллионов фильм Х.Коллет-Серра только за первую неделю проката в США сумел собрать 43 миллиона долларов. И, похоже, в мировом прокате за год он получит не меньше, чем «Похищенная»...

Таким образом «Неизвестный» еще раз доказал, что в детективе и триллере не так важна сама сюжетная схема, как ее тщательная аранжировка, основанная на знании законов и классики жанра.

В этой связи позволю себе высказать крамольную мысль: возможно, «Неистовый» с его синематечным шиком опередил свое время лет на двадцать - выйди он на экраны сегодня, в пост-тарантиновскую эпоху, глядишь – и собрал бы свои сто миллионов баксов...

Сюжетный и структурный анализ фильмов Р.Поланского, П.Мореля/Л.Бессона и Х.Коллет-Серра позволяет построить следующую таблицу (Таб.2):

Наша практика показала что такого рода, пусть и схематичный, сюжетный и структурный анализ фильмов детективного жанра позволяет путем совместной со студентами дискуссии на медиаобразовательном занятии существенно повысить их медиакомпетентность в плане конкретных умений анализа медиатекстов.

Тем не менее, разумеется, и в этом случае остается широкое поле для дальнейшего исследования: В какой степени вопросы медиапедагога и предложенные им структурные схемы, таблицы могут помочь студентам проявить свои аналитические способности по отношению к медиатекстам? Как первые опыты анализа медиатекстов помогают студентам в их дальнейших аналитических упражнениях? На что они опираются в первую очередь – на навязанные вопросы педагога, или на услышанные в результате коллективного обсуждения мнения, комментарии своих сверстников? Насколько ощутимо

влияние студентов-лидеров в коллективных обсуждениях? Не подавляют ли они мнения более робких, застенчивых студентов? Насколько уровни критического анализа медиа-текстов у студентов зависят от их социального происхождения, семейного окружения?

Таб.2.

Сравнительный анализ структуры современных образцов кинодетективов/триллеров

Название детектива/ триллера	Фабула (сюжетная схема)	Место действия фильма и его изображение	Тип главного персонажа	Аналогии
Неистовый / Frantic, 1987	<p>1. Врач и его жена прилетают на международную конференцию.</p> <p>2. Неожиданно жена исчезает.</p> <p>3. Отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается найти свою жену самостоятельно, в чем ему вольно/невольно помогает молодая парижанка.</p> <p>4. Пройдя через целую цепь опасных приключений (расследование, преследование/погони), главный персонаж возвращает свою жену, правда, ценой жизни юной француженки.</p>	<p>Чужая для главного персонажа страна (Франция) и город (Париж). Антураж – мрачные ночные закоулки и подземные гаражи, сомнительного свойства ночные клубы, сумрачная атмосфера.</p>	<p>Обыкновенный человек, американец в возрасте около 50-ти лет, далекий от криминального мира, волею обстоятельств оказывается втянутым в опасную историю, связанную с преступлениями и/или шпионажем.</p>	<p>Фильмы А.Хичкока «39 ступеней» (1935), «Диверсант» (1942), «К Северу через Северо-запад» (1959).</p>
Похищенная/ Taken, 2008	<p>1. Бывший агент спецслужб летит через океан, чтобы найти свою неожиданно исчезнувшую в Париже 17-летнюю дочь.</p>	<p>Чужая для главного персонажа страна (Франция) и город (Париж). Антураж – мрачные ночные улицы, притоны, сумрачная атмосфера.</p>	<p>Американец в возрасте около 50-ти лет, в прошлом весьма близкий к делам криминального и шпионского мира, волею обстоятельств оказывается втянутым в опасную историю, связанную с преступлениями мафии.</p>	<p>Помимо фильмов А.Хичкова еще и «Коммандо» (Commando, 1985) М.Лестера и «Неистовый» (Frantic, 1987) Р.Поланского</p>

Название детектива/триллера	Фабула (сюжетная схема)	Место действия фильма и его изображение	Тип главного персонажа	Аналогии
	3. Отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается найти свою дочь самостоятельно, в чем ему вольно/неволью помогает молодая женщина. 4. Пройдя через целую цепь опасных приключений (расследование, преследование/погони), главный персонаж возвращает свою дочь.			
Неизвестный/ Unknown, 2011	1. Ученый-биолог и его молодая жена прилетают на международную конференцию. 2. Попав в авткатастрофу, биолог частично теряет память и внезапно обнаруживает, что его никто не может узнать, даже жена. 3. Отчаявшись получить помощь властей и полиции, главный персонаж пытается самостоятельно (а также с помощью бывшего агента спецслужб ГДР) доказать свою правоту и обрести свою идентичность, в чем ему вольно/неволью помогает молодая женщина, нелегальная эмигрантка из Боснии. 4. Пройдя через целую цепь опасных приключений (расследование, преследование/погони), главный персонаж «находит сам себя»	Чужая для главного персонажа страна (Германия) и город (Берлин). Антураж – мрачные ночные улицы, убогие жилища, сумрачная атмосфера.	Как бы обыкновенный человек, британец в возрасте около 50-ти лет, как бы далекий от криминального мира, волею обстоятельств оказывается втянутым в опасную историю, связанную с преступлениями и/или шпионажем.	Помимо фильмов А.Хичкока еще и «Дьявольски ваш» (Diaboliquement votre, 1967) Ж.Дювивье; «Неистовый» (Frantic, 1987) Р.Поланского; «Сердце Ангела» (Angel Heart, 1987) Э.Паркера; «Вдребезги» (Shattered, 1991) В.Петерсена;

Фильмография

Неистовый / Frantic. США-Франция, 1987.

Режиссер Roman Polanski. Сценаристы Roman Polanski, Gerard Brach. Актеры: Harrison Ford, Emmanuelle Seigner, Betty Buckley и др.

Похищенная / Заложница / Taken. Франция-США-Великобритания, 2008.

Режиссер Pierre Morel. Сценаристы Luc Besson, Robert Mark Kamen. Актеры: Liam Neeson, Maggi Grace, Famke Janssen и др.

Неизвестный / Unknown. Великобритания-Germany-France-Canada-Japan-USA, 2011.

Режиссер Jaume Collet-Serra. Сценаристы Oliver Butcher, Stephen Cornwell. Актеры: Liam Neeson, Diane Kruger, January Jones, Bruno Ganz, Frank Langella и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брашинский М. Неистовый // *Афиша*. 2001. 1 янв.
2. <http://www.afisha.ru/movie/170269/review/146557/>
3. Быков Д.Л. Кристианская страна // *Известия*. 2010. 14 сент.
4. <http://www.izvestia.ru/bykov/article3146076/>
5. Зверев А. *Агата Кристи*. 1991 / <http://www.syshiki.com/agata-kristi.html>
6. Кудрявцев С. *Неистовый*. 1989 <http://www.kinopoisk.ru/level/3/review/894027/>
7. Куликов И. *Забудь албанский*. 2008. 19 сент. <http://www.film.ru/article.asp?id=5454>
8. Шкловский В.Б. *О теории прозы*. М.: Федерация, 1929. С. 125-142.
9. Todorov T. *The poetics of prose*. Paris: Ithaca, 1977.
10. Worsnop, C.M. (2000). *Levels of Critical Insight in 16-year-old Students*.
11. <http://www.elan.on.ca/jfolder/worsnop%20critinsight.htm>

ЗМІСТ

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТЕКСТУ

<i>Мороз А.А.</i> Застольний смех над окружающими и над самим собой в английской культурно-языковой традиции (на материале романов Ч. Диккенса «Посмертные записки Пиквикского клуба» и В. Скотта «Антикварий»).....	5
<i>Вышинская Ю.В.</i> Мифологические сценарии в современном мире: введение в проблему.....	10
<i>Науменко Л.О.</i> Концепт як основна структура лінгвістичного аналізу терміносистеми залізничної галузі.....	16

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ

<i>Тупчий А.В.</i> Английский сад как логоэпистема.....	21
---	----

НАЦІОНАЛЬНІ МОВИ І КУЛЬТУРИ В ЇХ СПЕЦИФІЦІ ТА ВЗАЄМОДІ

<i>Любецкая Е.П.</i> Про вариативность в терминологической лексике (на материале переводных словарей с фиксацией общественно-политической терминологии).....	25
<i>Марченко Т.Я.</i> Абстрактні назви у словотвірній системі праслов'янської мови.....	30

ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

<i>Кадочников О.П.</i> «Украинская проза» Виктора Астафьева (биографический и этногеографический контекст).....	36
<i>Смолянчук Н.В.</i> Двоїстість у британській жіночій прозі на початку ХХІ століття (на матеріалі роману Дж. Денбі «Історія Біллі Морган»).....	44
<i>Сорокина Е.Р.</i> Литературные пассионарии и их влияние на творчество Н.С.Гумилева.....	50
<i>Сквіра Н.М.</i> Рецепція написання та спалення другого тому «Мертвих душ» у «Повісті про Гоголя» О. І. Полторацького.....	56

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПЕРЕКЛАДУ

<i>Кузьміна К.А.</i> Розбіжності у застосуванні трансформації номіналізації між англо-українським та українсько-англійським напрямками перекладу.....	61
---	----

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Онкович Г.В.</i> Теорії сучасної медіаосвіти.....	67
<i>Мацевко-Бекерська Л.В.</i> Гармонія чи конфлікт: деякі аспекти підготовки вчителя світової літератури.....	74
<i>Шевченко Г.П., Спінецьва О.В.</i> Експериментальне дослідження значення сучасної класичної поезії у формуванні естетичного досвіду студентської молоді.....	80
<i>Солодаєва Т.</i> Democracy as a means to increase creativity in the classroom.....	86
<i>Лоза Г.І.</i> Навчальні тексти: комунікативна цільова настанова і структурна організація.....	94
<i>Федоров А.В.</i> Аналіз медіатекстов детективного жанра на медіаобразовательних заняттях в студентської аудиторії.....	100

Наукове видання

«МОВА І КУЛЬТУРА»

Випуск 13

Том X (146)

Редактор: *О.Г. Бураго*

Макет і комп'ютерне верстування: *Є.М. Нестеренко*

Підписано до друку 27.12.2010 р.

Формат 60 x 84 $\frac{1}{16}$. Папір офсетний. Гарнітура «Тип Таймс».

Обл.-вид. арк. 7,88. Ум.-друк. арк. 6,51. Наклад 300 прим. Зам. № 1068-10

Видавничий дім Дмитра Бураго

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру ДК № 2212 від 13.06.2005 р.

Тел./факс: (044) 227-38-48, 227-38-28; e-mail: conf@graffiti.kiev.ua

www.burago.com.ua

Адреса для листування: 04080, м. Київ-80, а/с 41