

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Харківський національний економічний університет
імені Семена Кузнеця

*25-річчю кафедри
українознавства і мовної підготовки
іноземних громадян присвячується*

**МАТЕРІАЛИ V МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Сучасна україністика:
наукові парадигми мови,
історії, філософії»**

Збірник статей

Харків
2016

УДК 304(477) (06)
ББК 63.3(4УКР) Я4
М34

Рекомендовано до друку вченою радою
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця
(протокол № 8 від 29.02.2016)

Редакційна колегія:

Пономаренко В.С. — д-р. економ. наук, професор;
Чешко В.Ф. — д-р. філософ. наук, професор;
Черемська О.С. — канд. філол. наук, професор;
Кузь О.М. — д-р. філософ. наук, професор;
Руденко Р.Г. — д-р іст. наук, професор;
Дьолог О.С. — канд. філол. наук, доцент;
Жовтобрюх В.Ф. — канд. філол. наук, доцент.
Голобородько К.Ю. — д-р філол. наук, професор;
Маленко О.О. — д-р філол. наук, професор.

Матеріали V Міжнародної наукової конференції «Сучас-
М34 **на україністика : наукові парадигми мови, історії, філосо-**
фії» : збірник статей / За заг. ред. канд. філол. наук, проф.
О.С. Черемської, д-ра філософ. наук, проф. О.М. Кузя. —
Х. : Видавець Іванченко І. С., 2016. — 371, [1] с.

ISBN 978-617-7377-06-0.

У статтях Збірника представлений мовознавчий, філософський, культурологічний, історичний аналіз актуальних проблем сучасного суспільства, висвітлено питання збереження традицій О.О. Потебні у сучасному науковому просторі, проблеми методики викладання соціогуманітарних дисциплін, формування національної ідентичності, філософські аспекти формування особистості.

Відповідальність за достовірність інформації, наведеної у матеріалах Збірника, несуть автори статей.

УДК 304(477) (06)
ББК 63.3(4УКР) Я4

ISBN 978-617-7377-06-0

© Харківський національний економічний
університет імені С. Кузнеця, 2016
© Іванченко І. С., 2016

ЗМІСТ

Крокуємо в ритмі нового часу
(кафедри українознавства ХНЕУ ім. С. Кузнеця — 25) 9
Ровесниця незалежності 18

Розділ 1.
ОЛЕКСАНДР ПОТЕБНЯ І ТРАДИЦІЇ
ХАРКІВСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЧНОЇ ШКОЛИ 20

Л. П. Петрова Озель
Лексико-семантичні параметри інтелектуалізму (у світлі
поглядів О.Г. Муромцевої) 20

І. В. Муромцев
Харківські й нехарківські мовознавці у харківській лінгвістичній
школі 25

О. Г. Муромцева
Орфоепічні норми М.Ф. Наконечного та сучасні проблеми культури
мови 34

Н. Ф. Соценко
Словообразовательные типы глаголов (на матеріалі повісти
«Джамиля» Чингіза Айтматова) 39

І. М. Шкоріна
Проблеми нації, мови та національно-мовної картини світу у працях
Олександра Потебні 45

Розділ 2.
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ І РОСІЙСЬКОЇ МОВ 51

Л. В. Бабай
Мова в професійній діяльності 51

О. С. Дьолог
Місце і роль англійських запозичень у сучасній українській
економічній термінології 54

Н. М. Карікова
«Товариська мова» українців 61

Н. П. Литвиненко
Педагогічний дискурс у системі фахової комунікації 65

| | |
|--|-----|
| <i>О. О. Литвин</i> Колористичні епітети з номенами флори у мові повісті «Хризантеми» Уляни Кравченко | 71 |
| <i>Р. С. Мариняк</i> Публіцистика 1960-х як презентант позицій вітчизняної інтелігенції ... | 76 |
| <i>І. Ю. Підгородецька</i> Взаємодія мовного і культурного компонентів у процесі міжкультурної комунікації (на прикладі різних типів лінгвокультур) | 82 |
| <i>Д. С. Сало</i> Отражение семантической оппозиции «мужской-женский» в свадебном обрядовом тексте | 87 |
| <i>В. Г. Сухенко</i> Поняття «слово» в постмодерній інтерпретації | 91 |
| <i>І. І. Сметана</i> Семантика й функції порівнянь у поетичній мові В. Свідзінського | 97 |
| <i>С. І. Терещенко</i> Типові порушення мовних норм у віртуальному економічному дискурсі | 103 |
| <i>О. В. Тихоненко</i> Функціонування транспозитивів у мові сучасної української періодики | 107 |
| <i>І. М. Ходарєва</i> Аксіологічний компонент значення одиниць лексико-семантичного поля 'любов' у мові творів П. Загребельного | 111 |
| <i>І. М. Шелепкова</i> Інновації у термінологічній системі економічної сфери | 115 |
| <i>Т. Г. Яременко, І. О. Василенко</i> Тестування як одна із форм контролю засвоєння лінгвістичного матеріалу | 121 |
| Розділ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ | 127 |
| <i>Л. В. Баличева, К. Ю. Чадаєва</i> Розвиток ярмаркової торгівлі Харкова в XIX ст. | 127 |
| <i>Л. Е. Добрунова, А. А. Івашура, Л. А. Бортник</i> Деякі аспекти вивчення історичних типів природокористування | 132 |
| <i>В. М. Мацюцький</i> До питання про сучасну вітчизняну історіографію української земельної громади | 138 |
| <i>А. С. Міносян, І. П. Коршунова</i> Український національно-державницький фактор у другій світовій війні | 146 |

| | |
|--|-----|
| <i>А. О. Пастушенко</i> Про контрастність методологічних поглядів Д. І. Каченовського | 151 |
| <i>Н. О. Свинаренко</i> Податкова політика гітлерівців в українському селі: історіографічні проблеми сучасної наукової історичної літератури | 157 |
| <i>О. С. Черемська, А. М. Лис</i> Духовний світ української спільноти в Нідерландах: сучасний стан | 160 |
| <i>Т. О. Чугуй</i> Новгородський період діяльності князя Романа Мстиславовича | 166 |
| Розділ 4. ПОЛІТИЧНІ ТА ГЕОПОЛІТИЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ 25-РІЧЧЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ | 176 |
| <i>І. В. Жеребятнікова</i> Особливості політичної комунікації в умовах трансформації політичної системи України | 176 |
| <i>Ю. Ю. Калиновський</i> Соціокультурний та інституційний потенціал права у вітчизняному державотворенні | 181 |
| <i>Д. С. Коротков</i> Інструментарій реалізації концепції «м'якої сили» в Україні | 188 |
| <i>Г. М. Куц</i> Християнсько-демократична ідеологія: сутність та роль у політичному процесі України | 192 |
| <i>І. О. Поліщук</i> Політична ментальність Київської Русі | 198 |
| <i>І. О. Радіонова</i> Мода в сучасних суспільствах: амбівалентність впливу | 205 |
| Розділ 5. ФЕНОМЕНОЛОГІЧНІ ТА ГЕРМЕНЕВТИЧНІ РОЗВІДКИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ | 210 |
| <i>І. Д. Денисенко</i> Нові форми взаємодії освіти та суспільства: спроба концептуального осмислення | 210 |
| <i>О. П. Дзьобань</i> Білінгвізм у сучасному інформаційному суспільстві: дискурсивно-комунікативне підґрунтя | 216 |
| <i>Н. О. Коннова</i> Економіка дару як семіотична система | 222 |

| | |
|---|-----|
| <i>Ю. В. Косова</i> | |
| Проблема социальной верификации в социогуманитарных областях знания | 227 |
| <i>О. М. Кузь, Т. Є. Гетало</i> | |
| Соціальність як terra incognita | 233 |
| <i>Ю. І. Потоцька</i> | |
| Особливості філософського аналізу капіталізму | 239 |
| <i>О. В. Садоха</i> | |
| Між гуманізмом і консюмеризмом в українських освітніх реаліях | 243 |
| <i>В. Ф. Чешко, В. І. Глазко</i> | |
| Биовласть и технология: эволюционно-экзистенциальный аспект европейского и пост-советского биополитического контекста | 249 |
| Розділ 6. | |
| ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ | |
| ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВНЗ | 256 |
| <i>Л. М. Архипенко</i> | |
| Міжкультурна комунікація при викладанні української мови як іноземної | 256 |
| <i>Л. Л. Боднарюк</i> | |
| Застосування технології «мозаїка» в процесі викладання української мови як іноземної | 262 |
| <i>Е. Д. Баласанян</i> | |
| Использование кейс–метода как современной технологии в практике преподавания иностранного языка | 266 |
| <i>Л. М. Бондарчук</i> | |
| Досвід використання мовно-культурних проєктів у вивченні польської мови в економічному ВНЗ | 272 |
| <i>Н. І. Варич</i> | |
| Справедливість взаємодії педагогічних агентів у дистанційній освіті ... | 276 |
| <i>Г. Г. Гайдамака</i> | |
| Місце двомовного навчального словника у викладанні української мови як іноземної | 280 |
| <i>Э. Н. Герасименко</i> | |
| Технология интерактивного обучения на занятиях по РКИ | 284 |
| <i>О. А. Драган</i> | |
| Лінгвометодичні основи навчання виразного читання студентів на сучасному етапі | 291 |
| <i>Є. С. Ємельянова</i> | |
| Особливості формування комплексу завдань для вивчення фахової термінології | 295 |

| | |
|---|-----|
| <i>Е. П. Карпенко</i> | |
| О некоторых проблемах преподавания русского языка в турецкой аудитории | 298 |
| <i>М. Д. Карцева, Н. А. Белик</i> | |
| Особенности овладения иноязычной деятельностью | 303 |
| <i>К. Л. Ковалёва</i> | |
| Игровые задания в процессе обучения иностранному (русскому) языку | 308 |
| <i>Л. С. Козловська</i> | |
| Студентські творчі проєкти в парадигмі українськомовної освіти майбутніх економістів | 315 |
| <i>С. А. Красникова, Н. Ф. Дмитриенко, И. В. Запорожец</i> | |
| Воспитание культуры чтения как один из аспектов преподавания языка в вузе | 317 |
| <i>С. А. Красникова, Е. В. Ковальчук, А. О. Гетманец</i> | |
| Семантико-синтаксические особенности местоимений <i>все</i> и <i>всё</i> на уроках русского языка в иностранной аудитории | 320 |
| <i>С. А. Красникова, А. В. Тарлева, О. В. Ткаченко</i> | |
| Изучение медицинских фразеологизмов-номинативов на уроках РКИ | 322 |
| <i>С. О. Краснікова, Є. В. Френкель, О. Е. Шубладзе</i> | |
| Безособові речення в методиці викладання російської мови як іноземної | 327 |
| <i>О. В. Масло, М. І. Кордулян</i> | |
| Особливості викладання української мови за професійним спрямуванням: національний аспект | 330 |
| <i>Л. В. Мирошник, Н. В. Аль-Газо</i> | |
| Использование метода проектов в практике преподавания РКИ | 335 |
| <i>Е. Л. Некрылова</i> | |
| Использование инновационных методик в преподавании русского языка как иностранного с целью активизации речевой деятельности студентов | 338 |
| <i>С. М. Нікіфорова</i> | |
| Психолого-дидактичні умови ефективності навчання російської мови іноземних студентів у медичному ВНЗ як засіб оволодіння спеціальністю | 345 |
| <i>Т. А. Подгурська</i> | |
| Мовна мода як ознака національного та полікультурного іміджу сучасного студента (на прикладі реалізації студентського проєкту «слово року» на заняттях з української словесності) | 348 |

| | |
|--|-----|
| <i>О. С. Черемська, В. Ф. Жовтобрюх</i> Концепція мовної освіти іноземних студентів у ВНЗ: компетентнісний підхід | 351 |
| <i>Л. В. Фомина, Т. В. Скорбач, І. І. Кулікова</i> Оцінювання знань студентів під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» | 361 |
| ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ | 365 |

КРОКУЄМО В РИТМІ НОВОГО ЧАСУ (кафедри українознавства ХНЕУ ім. С. Кузнеця — 25)

Знаковою подією нової доби є проголошення незалежності України 24 серпня 1991 р. Ми горді з того, що кафедра українознавства (вона постала 1991 року з ініціативи д-ра філол. н., проф. *О. Г. Муромцевої*) є ровесницею української незалежності.

Тож 2016 рік є ювілейним для кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця, адже минає чверть століття з часу її заснування. У зв'язку з новим статусом національної мови в незалежній Україні, необхідністю дослідження проблем її походження, розвитку та функціонування на основі двох кафедр: української мови (1991–2000 рр. — завідувач к. пед. н., доцент *Л. С. Данкіна*), історії України та сучасного світу (2001–2004 рр. — завідувач д-р і. н., професор *Р. Г. Руденко*) створено *кафедру українознавства*. У 2011 р. цю кафедру об'єднано з кафедрою мовної підготовки (1993–2011 — завідувач к. пед. н, доцент *Н. В. Піротті*) і засновано *кафедру українознавства і мовної підготовки іноземних громадян* (з 2004 р. до сьогодні — завідувач к. філол. н., професор *О. С. Черемська*).

Становленню й розвитку кафедри сприяв науково-педагогічний досвід видатних науковців Л. І. Коломієць, доктора філологічних наук, професора; Р. Г. Руденка, доктора історичних наук, професора, які впродовж тривалого часу спрямовували лінгвістичні та історичні дослідження. У 1991 р. на кафедрі українознавства працювали 6 викладачів і лаборант. Основними дисциплінами були «Українська мова» та «Історія України». Сьогодні на кафедрі — 1 професор, 13 доцентів, 2 кандидати наук старші викладачі, 5 старших викладачів, 12 викладачів, 2 старші інженери й лаборант.

Провідна ланка діяльності кафедри — поєднання навчально-виховної і наукової роботи. Викладачі кафедри зосереджують увагу на актуальних напрямках лінгвістики та історії України. Колектив науковців згуртовано працює над розвитком перспективних наукових напрямів, що є підґрунтям для реалізації основного завдання кафедри — *сприяти оволодінню державною мовою як засобом соціальної*

комунікації, фахового самовираження й удосконалення майбутніх економістів; сприяти засвоєнню знань із соціальної та економічної історії України, формуванню цілісного державотворчого світогляду, мовних та комунікативних компетенцій. Сьогодні основними навчальними дисциплінами кафедри є «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Соціальна та економічна історія України», «Українська (російська) мова як іноземна», «Українська мова науки, аналітичної сфери та управління», «Теорія і практика перекладу економічного тексту українською мовою». За цими навчальними дисциплінами створено 19 навчальних посібників, 4 з яких — із грифом Міністерства освіти і науки України.

Кафедра успішно здійснює науково-дослідну роботу за теми: «Актуальні проблеми функціональної лінгвістики», «Актуальні питання соціальної історії», «Сучасна парадигма навчання та інформаційно-комунікаційні технології в практиці викладання російської мови як іноземної». Результати наукових пошуків узагальнено й видано як монографічні дослідження: «Лексична та граматична інтерференція в сучасній українській літературній мові (на матеріалі преси Харківщини 50–80-х років ХХ століття)» (автор О. С. Черемська, 2006 р.), «Етапи і ступені адаптації іншомовних лексичних запозичень у сучасній українській мові (на матеріалі преси кінця ХХ — початку ХХІ ст.)» (автор Л. М. Архипенко, 2009 р.), «Інтеграція козацтва Слобідської України до соціальної структури російської імперії: II пол. XVII — XVIII ст.» (автор В. Б. Яценко, 2009 р.), «Драматична і трагічна історія Голодомору 1932–1933 рр. в Україні» (автор Р. Г. Руденко, 2009 р.); монографії у співавторстві: «Слово в поетичній мові: функціональний аспект» (О. С. Черемська, І. М. Ходарева, І. Ю. Підгородецька, С. Ю. Сокол, 2011 р.), «Становлення та нормування української економічної термінології» (О. С. Черемська, Л. М. Архипенко, В. Ф. Жовтобрюх, І. М. Шелепкова, 2011 р.), «Метаморфози в сучасній українській літературі: У колі мови, літератури і культури» (автор розділу О. С. Черемська, Варшава, 2014 р.), «Дефініції слова в контексті лінгвософського виміру» (автори розділу О. С. Черемська, В. Г. Сухенко, Брно, 2015 р.) та ін.

Традиційною є Міжнародна наукова конференція, яка започаткована з локального обговорення науково-методичних питань: науково-практична конференція «Сучасна україністика: проблеми мови, історії, народознавства» (2005 р.), Всеукраїнська наукова конференція «Формування національних і загальнолюдських цінностей

в українському суспільстві» (2006 р.), — і здобула статус Міжнародної наукової конференції «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії» (2008 р., 2010 р., 2012 р., 2014 р., 2016 р.) з участю авторитетних науковців.

Викладачі кафедри є також активними учасниками і співorganizаторами щорічних Муромцевських читань, присвячених досягненню наукових здобутків представника Харківської філологічної школи, професора О. Г. Муромцевої. Традиції школи науковця у сфері історії та культури мови, лексикології, дериватології зосереджені на провідних напрямках українознавчих досліджень, є стрижневими для гуманітарної галузі.

Географія участі викладачів у наукових конференціях охоплює наукові центри України, Білорусі, Молдови, Чехії, Польщі, Словаччини. Викладачі кафедри виявляють активність у науковій комунікації, беруть участь у Міжнародних науково-практичних конференціях як в Україні, так і за кордоном, серед яких: Оломоуцький симпозиум «Сучасна україністика: проблеми мови, літератури та культури» (Оломоуц, Чехія), Міжнародна науково-практична конференція «Скарына і наш час» (Гомель, Білорусь), Міжнародна наукова конференція «Традиции и новаторство в филологических исследованиях» (Бельци, Молдова), «Україністика: минуле, сучасне, майбутнє» (Брно, Чехія); «Лексикографія на початку ХХІ століття» (Софія, Болгарія); Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні наукові дослідження та розробки: теоретична цінність та практичні результати» (Братислава, Словаччина), Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурна комунікація: мова — культура — особистість» (Острог, Україна), Міжнародна науково-практична конференція «Міжкультурні комунікації: компетентісно орієнтоване мовне навчання» (Алушта, Україна); «Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри» (Кривий Ріг, Україна) «Лексико-граматические инновации в современных славянских языках» (Дніпропетровськ, Україна) та ін.

Важливим напрямом роботи кафедри є постійне вдосконалення професійного рівня. Викладачі радо переймають передовий педагогічний досвід гуманітарних кафедр інших навчальних закладів. Нашими партнерами є кафедра українознавства і лінгводидактики (завідувач — д-р філол. н., проф. *О. О. Маленко*) та кафедра української мови ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (завідувач — к. філол. н., проф. *О. О. Олександренко*), кафедра української та російської мов ХНАУ ім. В. В. Докучаєва (завідувач — к. філол. н., доц. *О. В. Тихоненко*), кафедра

української мови (завідувач — к. філол. н., доц. *М. І. Філон*) та кафедра українознавства ХНУ ім. В. Н. Каразіна (завідувач д-р і. н., проф. *Д. М. Чорний*), кафедра мовної підготовки ХНТУСГ ім. Петра Василенка (завідувач — к. філол. н., доц. *Є. С. Ємельянова*), кафедра української мови та літератури КНЕУ ім. Вадима Гетьмана (завідувач — к. філол. н., доц. *Л. С. Козловська*), Харківське історико-філологічне товариство (голова — д-р філол. н., проф. *І. Л. Михайлин*), Літня школа SEW (семінар професора *А. Суліми-Камінського*) Історичного інституту Варшавського університету, Харківське відділення УАВРМЛ (голова — д-р філол. н., проф. *В. В. Дубічинський*) та ін. Кафедра українознавства і мовної підготовки іноземних громадян ХНЕУ ім. С. Кузнеця також є науково-методичною базою для стажування.

Від часу заснування кафедри викладачі здобувають наукові ступені доктора наук: «Розвиток технічної творчості робітників промисловості УРСР: стан, досвід, проблеми» (Р. Г. Руденко, 1991 р.) та кандидата наук: «Тестовий контроль сформованості комунікативної компетенції по руському мові студентів національної групи в незвичній мові» (Г. Г. Гайдамака, 1992 р.); «Распределение словообразовательных приставок и их значений между именными частями речи в русском языке» (Т. М. Грищенко, 1993 р.).

Активно зростає коло молодих науковців, про що свідчить кількість захищених дисертацій: «Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ — початку ХХІ ст.)» (*Л. М. Архипенко*, 2005 р.); «Створення, організація та діяльність системи пожежної безпеки в Україні (ХІХ — початок ХХ ст.)» (*Л. В. Баличева*, 2005 р.); «Метафоричні процеси у формуванні української економічної лексики» (*О. П. Винник*, 2007 р.); «Концепт *птах* у мовній картині світу українського народу» (*І. І. Казимир*, 2007 р.); «Інтеграція українського козацтва до соціальної структури Російської імперії у ХVІІІ ст.» (*В. Б. Яценко*, 2007 р.); «Лексико-семантичне й асоціативне поле *любов* у мові творів Павла Загребельного» (*І. М. Ходарева*, 2009 р.); «Асоціативно-образне поле *краса* в контексті української літератури для дітей (друга половина ХІХ — початок ХХ ст.)» (*І. Ю. Підгородецька*, 2011 р.); «Західнонімецьке «економічне диво»: погляд зі Сходу Європи (історіографія проблеми)» (*Н. О. Свиначенко*, 2011 р.); «Англійське каперство другої половини ХVІ століття: структури повсякдення» (*А. О. Пастушенко*, 2012 р.); «Автор, оповідач, читач у структурі художньої прози Г. Квітки-Основ'яненка» (*Ю. О. Кириченко*, 2012 р.).

Не менш важливою ділянкою роботи є методичне забезпечення навчального процесу. Методична робота здійснюється за трьома секціями: української мови (за професійним спрямуванням) (керівник — к. філол. н., доц. *В. Ф. Жовтобрюх*); російської мови як іноземної (керівники — к. філол. н., доц. *Н. Ф. Соценко*, ст. викл. *Н. О. Білик*); соціальної та економічної історії України (керівник — к. і. н., доц. *Л. Е. Добрунова*). Задля формування компетентнісного підходу створено й видано навчально-методичну літературу, зокрема:

- *посібники* («Українська мова (за професійним спрямуванням)» (автори О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака, В. Ф. Жовтобрюх) (2009 р.), «Українська мова науки, аналітичної сфери та управління» (автори О. С. Черемська, В. Г. Сухенко) (2015 р.), «Історія України» (за ред. Р. Г. Руденко) (2003 р.), навчально-практичний посібник «Грамматика русского языка для студентов-иностранцев», частини І–ІІІ (2005 р., 2009 р., 2011 р.) (укладач Н. В. Піротті));
- *електронні навчальні посібники* («Українська мова (за професійним спрямуванням)» (автори О. С. Черемська, В. Г. Сухенко, Г. Г. Гайдамака) (2015 р.), «Історія України» англійською мовою (укладач А. О. Пастушенко) (2015 р.));
- *словники термінів* («Російсько-український словник сталих науково-технічних та економічних зворотів» (автори О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака) (2007 р.), «Російсько-український словник економічних термінів: відмінна лексика» (автори О. С. Черемська, І. М. Шелепкова) (2007 р.));
- *посібники для іноземних студентів* («Навчальний українсько-російсько-туркменський словник» (автори О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака) (2013 р.), «Професійне мовлення: українсько-туркменський словник-довідник» (автори В. Ф. Жовтобрюх, І. М. Ходарева) (2013 р.); «Російсько-українсько-турецький розмовник» (автори О. С. Черемська, Л. П. Петрова Озель, І. М. Шелепкова) (2014 р.); «Словарь-справочник по истории Украины для студентов-иностранцев» (укладачі Л. В. Баличева, В. М. Мацюцький) (2013 р.)).

Зважаючи на потреби іноземних студентів, з метою забезпечення якісної гуманітарної підготовки іноземних студентів викладачі кафедри підготували низку методичних рекомендацій з історії України, серед яких: «Робоча програма навчальної дисципліни «Історія України» для іноземних студентів» (укладачі Л. В. Баличева, В. М. Мацюцький), «Методические рекомендации к выполнению самостоятельной

роботи по учебной дисциплине «История Украины» для студентов-иностранцев (граждан государств дальнего зарубежья)» (укладач В. М. Мацюцький), «Тексты и задания по учебной дисциплине «История Украины» для студентов-иностранцев (граждан государств дальнего зарубежья)» (укладач В. М. Мацюцький), «Тексты и задания по новейшей истории Украины для иностранных студентов с начальным уровнем языковой подготовки» (укладач В. М. Мацюцький) тощо.

Формування й розвиток комунікативної компетенції іноземних студентів у процесі вивчення дисципліни «Російська мова як іноземна» забезпечує їх успішне навчання у вищому навчальному закладі. Викладачі кафедри підготували низку навчально-методичних видань: «Начинаем изучать русский язык. Тексты по учебной дисциплине “Русский язык” для иностранных студентов подготовительного отделения» (укладачі Н. О. Білик, Т. М. Грищенко, М. Д. Карцева); «Деятели науки. Сборник текстов по учебной дисциплине “Русский язык как иностранный” для студентов начального и продвинутого уровней обучения всех направлений подготовки (укладачі Н. П. Андреева, К. Л. Ковальова); «Знакомимся с будущей специальностью. Учебно-практическое пособие по учебной дисциплине “Русский язык как иностранный”» (автор М. Д. Карцева); «Русский язык как иностранный: рабочая тетрадь для студентов-иностранцев 1 курса экономических специальностей» (Е. М. Герасименко, К. Л. Ковальова) тощо.

Ще одним важливим аспектом роботи є активізація наукової діяльності студентів. Традиційними стали викладацько-студентські наукові конференції, що готують студентів до участі у всеукраїнських і міжнародних заходах, як-от: «Українська мова — загальнонаціональне надбання українського народу» — конференція, присвячена Дню української мови та писемності; «Війна і Перемога. 1941–1945. Історична пам'ять»; конкурси й олімпіади з української та російської мов, з історії України, Міжнародний турнір істориків, Всеукраїнська олімпіада з історії України (1-й і 2-й етапи), відкриті заняття, інтелектуальні ігри, круглі столи з різних проблем історії України тощо.

З 1997 року кафедра проводить студентські наукові конференції: до Дня української писемності та мови (з 2015 р. — міжвузівська); до 360-річчя утворення Козацької держави (2009 р.); щорічні конференції, присвячені річниці визволення України від німецько-фашистських загарбників тощо. Традиційними стали тематичні круглі

столи: «Рідна мова — найголовніший ґрунт, на якому зростає та цвіте нація», «Трагедія України: регіональні аспекти голодомору 1932–1933 рр.» та ін. Крайні студенти беруть участь у Всеукраїнських наукових конференціях. Так, Євгенія Довгаль неодноразово була учасницею Всеукраїнських студентських наукових конференцій (Львів, 2011 р., 2013 р.; наук. керівник. професор О. С. Черемська).

Актуальні наукові теми викладачі систематично впроваджують у навчально-виховний процес. Кафедра здійснює виховну роботу зі студентами університету, залучаючи літераторів Слобожанщини, митців світового рівня. Упродовж 2005–2009 рр. гостею студентської мовно-літературної студії була поетеса і перекладач, член Спілки письменників України О. П. Ковальова (творчі здобутки студентів — збірки поезій Олеси Кривенької «Сонячне серцебиття» (2006 р.) та Оксани Сергієнко «Бруківка» (2008 р.). Гостями університетських Шевченківських заходів були бандуристи Харківського кобзарського цеху К. Черемський та В. Мішалов (Торонто, Канада), Національна заслужена капела бандуристів України ім. Г. І. Майбороди, капела бандуристів із США (на урочистостях з нагоди 240-річчя І. П. Котляревського). Виховні заходи є популярними серед студентів, зокрема й іноземних, які читають вірші українською мовою, готують стіннівки, презентації про видатних діячів культури України. Традиційними стали Шевченківські читання, вечори пам'яті Лесі Українки, конкурси тематичних есе, презентацій та стіннівок.

Наші студенти є переможцями олімпіад і конкурсів різних рівнів: 2006 р. — *Яковчук Анна*, студентка факультету економіки і права — 3 місце в III (обласному) етапі Міжнародного конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика (доцент Л. М. Архипенко); 2007 р. — *Бобришев Ігор*, студент факультету економіки і права — 2 місце в III (обласному) етапі Міжнародного конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика (доцент Л. М. Архипенко); 2012 р. — *Васильченко Дарина*, студентка факультету міжнародних економічних відносин — 3 місце в III (обласному) етапі Міжнародного конкурсу знавців української мови ім. П. Яцика (доцент В. Ф. Жовтобрюх); 2014 р. — команда ХНЕУ ім. С. Кузнеця (*Лазарев Михайло*, студент факультету економіки і права, *Давітадзе Нона*, студентка факультету міжнародних економічних відносин, *Толстокура Олена*, студентка факультету міжнародних економічних відносин) — 3 місце в Міжнародному студентському турнірі істориків (доцент А. О. Пастушенко); 2014 р. — *Лазарев Михайло*, студент факультету економіки і права — 1 місце на Всеукраїнській студентській олімпіаді з історії України (ст. викладач

В. М. Мацюцький); 2014 р. — *Лазарев Михайло*, студент факультету економіки і права — 2 місце на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт «Мальовнича Україна — туристичний край» (ст. викладач В. М. Мацюцький); 2015 р. — *Шпак Анна*, студентка факультету економічної інформатики — 1 місце в III (обласному) етапі VI Міжнародного мовно-літературного конкурсу учнівської та студентської молоді імені Тараса Шевченка (доцент І. М. Ходарева).

У різні періоди перед кафедрою українознавства поставали завдання, які успішно реалізовані завдяки злагодженій роботі колективу однодумців, активному сприянню ректора університету, доктора економічних наук, професора В. С. Пономаренка, адміністрації університету, динамічній співпраці всіх підрозділів університету: упровадження української мови в навчальний процес ХНЕУ ім. С. Кузнеця; поглиблення наукової та навчальної діяльності; удосконалення роботи з іноземними студентами; методичне забезпечення сайту персональних навчальних систем для дистанційного навчання; розроблення технологічних карт — одного з необхідних складників переходу до компетентісно орієнтованого навчання; створення навчально-методичних комплексів, електронних посібників; активізація міжнародної співпраці тощо.

Так, 2015 року викладачі кафедри ініціювали й розробили проект «ENCODE» (Enhancing generic competencies through development of student autonomy) («Розвиток загальних компетентностей через удосконалення автономного навчання») у межах програми ERASMUS+ (керівник — к. і. н., доцент А. О. Пастушенко; члени групи: к. філол. н., проф. О. С. Черемська, к. філол. н., доц. В. Г. Сухенко, к. філол. н., доц. Н. М. Карікова, к. і. н., доц. Л. В. Баличева, викл. О. Д. Баласанян). Асоційованими партнерами стали вищі навчальні заклади України (Харків, Суми, Київ, Тернопіль, Маріуполь), Італії (Генуя, Касіно, Рим), Великої Британії (Ньюкасл), Латвії (Рига).

Сьогодні діяльність кафедри спрямована на розроблення стандартів вищої освіти, що використовуються для визначення й оцінювання якості змісту та результатів освітньої діяльності вищого навчального закладу. ХНЕУ ім. С. Кузнеця на підставі освітньої програми за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах Європейської кредитно-трансферної системи. Навчально-методичне забезпечення кафедра створює відповідно до Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, освітніх програм євробакалаврату і євромагістратури, Тюнінгу тощо.

У ХНЕУ ім. С. Кузнеця студентам надано можливість вільного вибору навчальних дисциплін у межах 25% загального обсягу відповідної освітньо-професійної програми. Викладачі розробили комплексну навчальну дисципліну вибіркової складової освітньо-професійних програм бакалаврів — МАЙНОР «*Основи професійної та ділової комунікації (російська мова для іноземних студентів)*», що складається із чотирьох взаємопов'язаних навчальних дисциплін: «*Мова спеціальності і професійна культура мовлення*», «*Основи наукового мовлення в навчальній та професійній діяльності*», «*Жанри наукового стилю*», «*Основи ділової комунікації*» та магістрів — МАГ-МАЙНОРИ: «*Українська мова науки, аналітичної сфери та управління*», «*Становлення та розвиток індустріального суспільства в Україні (XIX — початок XXI ст.)*», «*Бізнес-курс російської мови*».

Тож віримо, що наші здобутки стануть міцним фундаментом для дальших досягнень нових цілей, для вдосконалення та реалізації запланованих задумів. Сподіваємося на розширення кола друзів та однодумців!

*Завідувач кафедри українознавства
і мовної підготовки іноземних громадян
кандидат філологічних наук,
професор О. С. Черемська*

РОВЕСНИЦЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ

Створення гуманітарної кафедри в Харківському національному економічному університеті (до 1994 р.— Харківський інженерно-економічний інститут) відповідало завданням відродження й розбудови незалежної суверенної соборної демократичної і правової держави України, національної системи освіти, мови та відтворення історії, культури й духовності українського народу.

Сьогодні спостерігаємо позитивну динаміку як у кількісному складі науково-педагогічних працівників, так і в здобутках кафедри. У перший рік її становлення (1991 р.) навчально-методичний процес забезпечували 6 викладачів і лаборант. На той час основними дисциплінами були «Українська мова» та «Історія України». У 2016 р. на кафедрі — 33 педагогічні працівники та 2 старші інженери й лаборант, а основними навчальними дисциплінами є «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Українська (російська) мова як іноземна», «Ділова російська мова», «Українська мова науки, аналітичної сфери та управління», «Теорія і практика перекладу економічного тексту українською мовою», «Соціальна та економічна історія України».

Завдяки науковому й фаховому потенціалам кафедри її навчально-методичний фонд постійно оновлюється та поповнюється новими теоретичними й методичними виданнями. За вищезазначеними навчальними дисциплінами створено 19 посібників (у тому числі й електронних), низку словників, практикумів, методичних рекомендацій, збірників тестів, вправ тощо.

Кафедра українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця підтримує тісні творчі зв'язки зі спорідненими кафедрами вищих навчальних закладів (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Харківський національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва, Харківський національний технічний університет сільського господарства ім. Петра Василенка, Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана тощо).

Досвід кафедри з науково-методичного забезпечення впроваджених у навчальний процес гуманітарних дисциплін знайшов усебічне висвітлення в роботі Міжнародних і Всеукраїнських наукових і науково-методичних конференцій, як за кордоном, так і в Україні, і, зокрема, традиційній Міжнародній науковій конференції «Сучасна україністика: наукові парадигми мови, історії, філософії». Ця конференція не один рік об'єднує науковців-одномудців, які підтверджують спадкоємність, наступність у тематичному виборі та використанні традиційних методів і прийомів дослідження матеріалу; ілюструють, у більшості своїй, високий науковий рівень осмислення актуальних проблем сучасної україністики, історії, філософії в цілісній науковій парадигмі.

Тож вітаючи організаторів та учасників V ювілейної Міжнародної наукової конференції, зичимо всім плідних наукових звершень, подальших творчих успіхів, щоб праця була успішною, а прагнення творити на благо незалежної України — невичерпним.

*Професорсько-викладацький колектив
українського мовно-літературного факультету
імені Г.Ф. Квітки-Основ'яненка
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди*

поважності, урочистості — передають свідому настанову героїв продемонструвати власну культуру, освіченість, приналежність до вищих соціальних станів, до інтелектуальних кіл суспільства.

Загальна характеристика мовотворчості Марка Вовчка в дослідженнях О. Г. Муромцевої засвідчила творче засвоєння письменницею традицій попередників, зокрема майже повне уникнення етнографічних описів, натомість акцентування уваги на зображенні соціальних стосунків, майстерне мовне відтворення внутрішньої організації, думок, почуттів, характерів, як наслідок, наголос на значній кількості абстрактних слів, запозичених із народної мови або й створених письменницею (*душа, добро, надія, наболівши, наскорбівши, скарги, нарікання, жаль, туга*), якими перекинено місток до соціально-психологічних досліджень Панаса Мирного; уперше в українській прозі добір мовних засобів спрямовано на зображення вищого шабля прагнень — до волі, звільнення від кріпацтва, збереження духовного світу, морального обличчя, тобто залучено спектр одиниць, що створюють художньо-мовну картину інтелектуального буття етносу. За визначенням професора Муромцевої, Марко Вовчок подає приклад у пошуках нових словесних засобів, які були б здатні відтворити процеси духовної діяльності людини [1, с. 38].

Справжнім провідником інтелектуалізму в XIX ст. О. Г. Муромцева слушно визнає П. Куліша, котрий активно культивує орієнтацію мови на витонченість, рафінованість, добірність, активізує шари високої та емоційно-експресивної лексики, уживає кращі народно-розмовні елементи, живу народну мову поєднує із мовою давньої української літератури, на його мові позначається знання європейського літературного процесу із першоджерел [1, с. 93]. Жанр історичного роману передбачав відповідний добір лексики, зокрема старослов'янізмів для підкреслення освіченості, культури, високих моральних якостей героїв, означення їх соціального стану, активне використання слів іншомовного походження, відомих автору з оригінальної літератури. Письменник-інтелектуал популяризує лексику козацької старшини — людей добре обізнаних не лише з релігійною літературою, писаною старослов'янською мовою, а й з історією греків і римлян, Святим письмом, уживає лексеми на позначення соціального розшарування, слова абстрактної семантики, історизми та архаїзми [1, с. 95]. Намагаючись створити на основі народної мови високоінтелектуальну, таку, яка б дорівнювала мовам високо-розвинених народів, Куліш своєю творчістю сприяв інтелектуалізації української літературної мови.

Різноманітність і багатовекторність епічного мовлення Панаса Мирного засвідчує нові шляхи інтелектуалізації художньої прози. Як наслідок, у дослідженнях О. Г. Муромцевої відзначені особливості інтелектуального стилю письменника, що знайшли реалізацію на різних мовних рівнях. Серед них як найбільш характерні авторка дослідження «Панас Мирний в історії української літературної мови» називає такі: 1) абстрактні лексеми конкретизуються та набувають характерних рис епохи; 2) стрижневі слова, словесні лейтмотиви презентують концепцію твору; 3) субстантивовані прикметники як засіб передачі особливостей психіки та менталітету; 4) використання синонімічних рядів для всебічної характеристики дій, вчинків, вдачі, думок і мислення героїв; 5) увага до стилістичних засобів контрасту та антитези, що пожвавлюють розумову активність читача; 6) введення «нової лексики», що з'явилась унаслідок суспільних змін, досягнень культури, інтелектуальних відкриттів (*напрямок, народолюбство, учительствувати, недільні школи, жіноча справа*); 7) творення слів із суфіксами -ість, -ння, -ття, -ддя (*колючість, просторість, розладдя, безпуття, припадання, пробування*) тощо.

Унаслідок детального аналізу слововживання з'являються цілком логічні висновки про мову Панаса Мирного, що «ввібрала кращі здобутки попередників, стала зразком тактовного і співрозмірного поєднання типових для української літератури фольклорних, розмовних елементів і нових ще для неї рис — включення лексики, фразеології різних станів суспільства, залучення слів абстрактного характеру для змалювання суспільної, психічної та інтелектуальної діяльності людини» [1, с. 147].

Відзначаючи універсальність, наукову ерудицію як провідну рису мовотворчості Івана Франка, дослідниця називає характерні лексико-стилістичні засоби передачі авторських міркувань, представлення висновків-роздумів, описів психічних станів, соціально-політичних зрушень, з-поміж яких прикметними є: 1) використання слів на позначення адміністративних та політичних інституцій, назв посад, напрямів, особливостей державного устрою і громадського життя; 2) введення мовно-стильових компонентів наукового, публіцистичного, економічного, програмно-політичного, виробничого викладу; 3) художньо-мовне відтворення музичного виконання й зображення впливу музики на слухача; 4) залучення наукової термінології і введення достовірних наукових описів явищ і процесів; 5) групи професійно-виробничої лексики для опису процесів випалювання деревного вугілля, добування нафти, закладання будинку,

дореволюційний час її виникнення. Крім того, своєрідним гальмом тут міг бути й потужний вплив одного з її якщо не фундатора, то принаймні активного формувача поглядів хорвата В. Ягича, який майже десять років працював у Петербурзі, у проміжках між Берліном і Віднем, що дало певну підставу для називання цієї школи «петербурзько-віденською» [5, с. 71], мабуть, не зовсім бажаною для гонористих пітерців, а згодом і лєнінградців з СРСР. Між іншим, подібної ж «гібридної» назви заслуговує й «казанська школа» з додаванням через дефіс «дерптська», «варшавська» або «краківська» через також тривалі періоди праці І. Бодуєна де Куртєне, її фактичного творця (разом з М. Крушевським, В. Богородицьким, В. Радловим) у згаданих містах, уключаючи сюди ще й той же самий Петербург. Що ж до «учнів, послідовників і представників», то тут також існують певні, іноді й доволі істотні різничотання. Так, скажімо, Ю. Шевельов справжнім учнем і послідовником «харківської школи О. Потебні» з дореволюційних вважає лише О. Попова, зараховуючи десяток інших тільки до «представників» [3, т. 5, с. 1628] з відповідною щодо цього мотивацією. Коли ж брати радянщину ХХ ст., то десятки, а то й сотні доповідачів на конференціях, присвячених О. Потебні, відповідно й автори публікацій хіба можуть бути зарахованими обов'язково до названих рубрик. Гадаю, до певної частини з них й обтїчне «симпатик» не пасуватиме. Заздалегідь попереджую, що в цих нотатках не збираюся певним чином «ярличкувати» й групувати, у такий спосіб дещо збільшуючи або зменшуючи кількість дослідників, принаймні прихильників, тим більше, живих, сучасних, адже людські смаки й вподобання й стійкість у них також індивідуальні й мінливі, вважаю, час у таких випадках може бути найбільш об'єктивним суддею, хоча й не з так абсолютним, про що зокрема саме тут збираюся трохи говорити, подаючи до цього відповідні як суб'єктивні, так і об'єктивні аргументи, різні часом і джерелами.

Отже, про терміни. «Вчення» використовую без соціологічної зашореності значення — «сукупність теоретичних або догматичних положень у якій-небудь галузі знань чи вірувань; система основних поглядів, як правило, засновника певного наукового напрямку чи мистецької течії». Відповідно розрізняю щодо сфер наукової й переравно мистецької терміни «напрямок» і «течія». «Школа», попри його велике зближення з поняттями «напрямок» і «течія» (у російських тлумачних словниках всі шойно згадані поняття наявні при формулюванні поняття «школа» — [11, т. 17, стовп. 1469]), гадаю, можна

визначити як «напрямок у науці, мистецтві, суспільно-політичній думці, що ґрунтується на комплексі спільних поглядів, ідей та принципів, часто різного походження, відмінних, однак, від суміжних, близьких або віддалених, іноді протилежних, навіть ворогуючих» [див. ще — 7, с. 834]. Додавання ж до цього терміна ще різних ономастичних (антропонімічних або топонімічних) чи апелятивних епітетів, зважаючи на еволюцію самої школи, а тим більше, спорідненість/антагонізм її з іншими, дальший розвиток мовознавства в цілому (поява нових чи ніби нових шкіл, — скажімо, когнітивна школа-напрямок сучасної лінгвістики, може, саме через отой епітет у мене викликає суб'єктивно завжди реакцію писати про неї негативно, з позначкою «так звана»), як правило, більше ускладнює, ніж прояснює ситуацію щодо основної спрямованості самої школи. Скажімо, гумбольдтіанство і порівняльне мовознавство виникають майже одночасно, але перше породжує неогумбольдтіанство зі збереженням психологізму в дослідженнях, а друге — порівняльно-історичний напрямок і школу. Не кажу вже про дальші натуралізм А. Шляйхєра, молодограматиків, сосюріанство з його, диференціацією на синхронію й діахронію, структуралізм аж до ще пізніших математичної та вже згаданої когнітивної лінгвістики. Бо історично, а також ідейно всі ці школи тією чи тією мірою пов'язані між собою, а окремі з них є природним продовженням свого попередника. Якщо ж «копати» *ab ovo* — витоки їхні починаються ще аж з описової школи. Не дарма нинішні чинущі від науки — її т. зв. «організатори» (!?) — пропонують у вступних розділах для молодих дисертантів трохи не обов'язково називати ще й описовий метод.

Терміни «учень» і «послідовник» через їхнє переносне використання майже тотожні значенням; своїми же прямими значеннями вони дещо розрізняються. Так, безпосередніми учнями О. Потебні були ще харківці — мовознавець М. Халанський, мистецтвознавець і літератор Г. Горнфельд, які захоплено відгукувалися про свого вчителя (4, с. 101–102), а також історик, етнограф і мовознавець М. Сумцов, що у своєму доробку мав кілька статей про вчителя й зокрема уклав першу бібліографію наукових праць О. Потебні [4, с. 102, 108–112], проте їх не всі зараховують до послідовників, а тим більше до «представників» «школи О. Потебні». Гадаю, щодо подібної оцінки М. Сумцова і певною мірою М. Халанського можна й посперечатися. Загальновизнаним же представником цієї школи мовознавці вважають Б. Ляпунова, який наприкінці ХІХ ст. здебільшого жив у Харкові й магістерську дисертацію

виконав у співзвучності з ідеями О. Потебні. Він її захистив за вісім років після смерті О. Потебні й спілкувався з ученим лише в останні чотири роки його життя, але, крім титулу «представник школи», ще й заробив характеристику «близький учень» [4, с. 97]. Отже, поняття «представник» відмінне від понять «прихильник» і «послідовник» своїм щільнішим зв'язком з широким поняттям «школа». Лишилося визначитися з поняттям «харківські лінгвісти (мовознавці)», оскільки воно важливе перш за все для представників періоду СРСР. Воно стосується переважно україністів, русистів, а також спеціалістів з інших мов, у тому числі й неслов'янських, що мали або мають зв'язок (прямий чи опосередкований) своєю творчістю з Харковом, зокрема з харківською мовознавчою школою та її представниками у різні періоди свого життя.

Харківську школу традиційно пов'язують перш за все з іменем О. Потебні, спрямованістю в дослідженнях мови, що виходить на зв'язок людської мови з мисленням і психікою людини, переважно індивідуума при спілкуванні. Це є абсолютно справедливим як стосовно самої школи, так і її творця. Скажімо, одним із закидів вульгарно матеріалістичної в цілому радянської наукової школи потебніанству була несхвальна цитата з О. Потебні, що йде ще від В. Гумбольдта: «всяке розуміння є водночас і нерозуміння при спілкуванні». Але школа і творець не з'явилися на порожньому місці. Їхні здобутки були пов'язані з попереднім етапом розвитку світової й харківської лінгвістики, а також з творчістю самого О. Потебні у повному обсязі. Від праць молодого, дослідника, де він перебував під сильним впливом ідей В. Гумбольдта, до творів самостійного майстра, «провінційного генія XIX ст.», який увібрив до свого досвіду те, що вважав за краще у світовому мовознавстві, не втративши водночас критицизму разом з об'єктивністю оцінки інших поглядів і тієї провідної ідеї, котра згодом дала основну характеристику його школі, зокрема основному напрямку її студій. Адже, як і В. Гумбольдт, який був мовознавцем-енциклопедистом і чия діяльність не дарма пов'язують із засновниками дальших різних, іноді дуже протилежних напрямками мовознавчих шкіл, такими, як Ф. Бопп, Ф. Соссюр, А. Шляйхер, Г. Штайнталь, П. Фортунатов, І. Бодуен де Куртене (6, с. 48, 60–63), харківський учений відзначався такими ж самими рисами, до речі, вихованими в ньому реальними й духовними вчителями, що належали переважно до істориків, філологів — компаративістів і прихильників описової лінгвістики, — від першого ректора університету філолога й великого загалом авторитету

І. Рижського, істориків О. Зерніна, О. Рославського-Петровського до братів філологів П. та М. Лавровських, а також А. Метлинського разом з їхнім учителем і колегою І. Срезневським (останнього напівжартома О. Потебня називав дідом, а себе його науковим онуком — [див. 4, с. 95–96; 8, с. 50]).

Безпосередніми або духовними науковими учнями О. Потебні, отже, тими, що мають право більшою або меншою мірою належати до харківської школи у світі, є, за різними джерелами й неодноразовою мотивацією, понад десяток славістів з т. зв. дорадянського періоду, враховуючи сюди й чужоземців Е. Вольтера й І. Мікколу. Це також О. Попов, Д. Овсянко-Куликовський, О. Ветухів, В. Харцієв, О. І. Соболевський, Б. Лезін, І. Белоруссов, Б. Ляпунов, П. Безсонов, М. Дринов (подаю, порушуючи свідомо при цьому абетку, зате відносно дотримуючися хронології — [6, с. 92]). Життя і творчість більшості цих філологів висвітлені в різних поважних наукових виданнях і здебільшого не потребують спеціальних додаткових коментарів, зокрема з приводу безсумнівної, а то й цілковитої належності до харківської психологічної школи їх майже усіх, хоч окремих серйозних нотаток дехто з них вартий. Певних зауважень, гадаю, заслуговують і особи, діяльність яких припадає на ХХ ст., що за радянщини зазнали поневірянь і через те замовчувалися офіційною пресою, а також у деяких випадках відповідні дії інших членів когорти, що виразно засвідчують справедливість або недоречність уключення їх до складу названої школи.

Отже, Д. Овсянко-Куликовський, найбезсумнівіший від усіх із названої когорти, який проте встиг особисто спілкуватися з О. Потебнею лиш в останні три роки життя вченого, вже будучи досить відомим дослідником, відбувши науковий свій вишкіл у Петербурзі, Одесі й Казані, у своїх «Спогадах» (1923 р.), напевне знаючи про статті О. Потебні «Язык и народность», «О национализме» (до речі, не дуже відомі нинішньому загалу України, зате такі, що говорять не виключно про психологізм як єдину й вирішальну рису харківської школи та її засновника), оцінює надзвичайно позитивно такі погляди автора: «Його націоналізм був раціональним націоналізмом мислителя, врівноваженим, спокійним і критичним», а самого визначає як «таке надзвичайне явище» [8, с. 145–147]. Цими оцінками він ще й підкреслює інші ознаки, крім психологізму, властиві харківській школі й викохані ще попередниками й безпосередніми вчителями О. Потебні: аргументованість і докладність опису, багатство фактажу, еволюційний історизм із майже повною відсутністю

абсолютних визначень і характеристик, властивих мовознавчим студіям першої половини XIX ст. Варто також при цьому ще й нагадати про відому нелюбов О. Потебні до т. зв. «вічних істин» з такими ж «характеристиками». Його постійним гаслом було: «все розвивається, змінюється». Пригадую, на мене сильно вплинула ця ідея щодо явищ, які нині зветься оказіональними й, на думку окремих авторів, можуть лишатися вічними у складі мови.

О. Ветухів, репресований ще на початку війни у 1941 р. більшовицькими втікачами з Харкова, схарактеризований в «Енциклопедії українознавства» абсолютно однозначно як «учень і популяризатор учення Потебні», який «принципи “потебніянства” застосовував в етнографічних працях», будучи до того ще й «автором численних наукових праць і підручників ... членом Потебніянського Комітету». Показовою деталлю тут є ще й така подія: у 1942–1943 рр. його син Михайло — біолог-генетик був ректором Харківського університету. Цікаво, чи серед портретів ректорів, що висять на стінах коридорів закладу, є його портрет? За найменшого бажання цей портрет можна відтворити з 1-го тому згаданої «Енциклопедії» [3, с. 238–239], хоч і сумніваюся щодо цього, адже страх як не люблять у тій «конторі патріотів» «зрадників емігрантів-утікачів», наприклад, Ю. Шевельова. Ну, а я таким «патріотам» до кінця свого життя не пробачу ганебного втікацького 41-го! От вам і психолінгвістика, а ще й більше — соціонаука.

В. Харцієв, будучи мовознавцем і теоретиком літератури, скромно вважав разом з відповідною підтримкою наукової громади, що «головною його заслугою була публікація з не цілком упорядкованих рукописів праць О. Потебні (учнем якого був Харцієв), не виданих за його життя, зокрема 3-го тома «Из записок по русской грамматике» і популяризація поглядів Потебні» (3, т. 9, с. 3567; між іншим, останній том найкапітальнішої «праці життя» першого лінгвістичного генія України XIX ст., як його атестують урядні нащадки, з'являється аж у 1941 р.). Знову ж таки, ці відомості про самого В. Харцієва подано лише у діаспорній «Енциклопедії українознавства», а не у будь-яких інших радянських українських і російських енциклопедичних джерелах, у тім числі згадку про друк своєрідної персоналії (1968 р.) — статті В. Чернецького про вченого саме у журналі «Мовознавство», а не в літературознавчих виданнях, перш за все присвяченій аналізу мовознавчих студій і видавничих дій дослідника, де неминуче висвітлювалися питання про В. Харцієва — учня й пропагандиста не лише ідей, а й фактичного видавця не відомих у тогочасній лінгвістиці творів останнього періоду життя

О. Потебні. Це був належний дарунок від урядового учня улюбленому вчителю. Безумовно, вже лише за такий вчинок В. Харцієв достойно посідає місце серед представників харківської лінгвістичної школи. Мабуть, і скромності, у цій ситуації зайвої, В. Харцієв також навчився в метра, адже найчастотнішими епітетами до О. Потебні від сучасників були антоніми «делікатний» [4, с. 130] і «різкий на слово (характеристику)» — згадаймо відомі оцінки наслідків російщення України: «мерзость запустения», неморальність разом зі спідленням — цитую за статтею Л. Полтави [9, с. 15].

О. Попов у тритомнику М. Булахова «Востоочнославянские языковеды», що не втратив цінності й сьогодні, однозначно схарактеризований як «відомий російський мовознавець, представник Харківської лінгвістичної школи, талановитий учень О. Потебні, дослідник граматики індоевропейських мов». Показово, що М. Булахов у біографічній статті про О. Попова наголошує при цьому також спеціально на принципових розходженнях у поглядах на генезу і розвиток простого речення з О. Потебнею — безпосереднім його вчителем, у такий спосіб підкреслюючи самостійність наукових суджень О. Попова. Однак також разом зі згадкою про досить різкі негативні відгуки на цю працю низки відомих тогочасних мовознавців, у тому числі й самого О. Потебні, біограф цитатує з XX ст. (В. Виноградов) не лише відзначає перспективність студій молодого автора, — О. Попов помер 25 років від народження — їхню важливість для сучасності, а й говорить про щире скорботу вчителя: некролог написано саме О. Потебнею. Вже по смерті О. Попова він приділяє низку сторінок своїх знаменитих «Записок по русской грамматике» цьому талановитому автору [2, с. 194–195]. Сам же О. Попов своєю діяльністю довів, як можна йти проти ідей учителя, водночас залишаючися його відданим і улюбленим учнем.

Як «послідовник і наступник учення О. Потебні», на чому наголошує вже цитований М. Булахов, виступає також І. Белоруссов, який видрукував книгу «Синтаксис русского языка в исследованиях Потебни» (1901 р.), що була трохи не першою спробою аналізу, опису й «пропаганди наукової спадщини великого лінгвіста XIX ст.» [2, с. 21]. Щоправда, якість цієї пропаганди не завжди всі сучасники дослідника вважали високою, іноді досить різко його критикуючи, зате водночас відзначаючи в цілому позитивну роль такої його діяльності. Мабуть, через це мовознавці останньої чверті XX ст. [6, с. 92] уже беззастережно визнають за право для І. Белоруссова називатися не тільки членом харківської школи, а також і учнем О. Потебні,

хоча вчений, як про це свідчать енциклопедичні матеріали, жодного разу не був у Харкові й немає відомостей про його особисті контакти з О. Потебнею. Отже й, за сучасними оцінками, принаймні закордонним представником харківської школи він мав і має право бути.

А от про двох дальших «послідовників, учнів і наступників», зазначених у виключно російських радянських джерелах, мова піде в дещо іншій, скоріше переважно негативній тональності. Це академік О. І. Соболевський, відомий більшості славістів як співавтор і реставратор у цілому шовіністичної й українофобської «теорії М. Погодіна — О. Соболевського», що заперечувала самостійність, а згодом уже цю рису характеризують ще виразніше як «відрубність» розвитку української мови і маніпулятивно вкрадала з цього розвитку щонайменше три століття (а, за пізнішою гіпотезою Ю. Шевельова, трохи не втричі більше). Відомі мені описи діяльності й відповідні бібліографічні матеріали щодо праць О. Соболевського й О. Потебні, за повної відсутності таких у першого й наявності у другого в цілому позитивної, хоча й дещо критичної рецензії на докторську дисертацію першого (1884 р. — надруковано ж рецензію вже помертвено, аж у 1896 р.), гадаю, дозволяють твердити про свідоме політично заангажоване за радянських часів і певним чином ніби примиренське, а справді маніпулятивне включення О. Соболевського до «харківського потебнянського списку». Скоріше, перші активні критики тої «теорії» М. Максимович (хронологічно умовно), а також П. Житецький разом з пізнішими А. Кримським і О. Горбачем [3, т. 9, с. 2926] заслуговують на подібне включення, тим більше, що їхні думки значною мірою близькі до поглядів О. Потебні — українця думками, діями й духом. Про П. Безсонова (я свідомо подаю це прізвище за дореволюційною й етимологічно правильною в онімів орфографією, а не радянським Бессонов) щодо такої ж еквібристики, як у попередньому випадку з О. Соболевським, коротко скажу цитатою з самого О. Потебні: «єдиним гріхом мого життя є запрошення Безсонова на кафедру слов'янської філології до Харківського університету». Чулий до побутових негараздів своїх університетських колег, О. Потебня при вступі на посаду П. Безсонова підтримав усі його пропозиції, пов'язані з негайним поліпшенням матеріального становища, та, мабуть, список дальших його дій змусив згадати делікатного О. Потебню і про першу ж вимогу П. Безсонова на дозвіл читати для студентів таку вже слов'янську (!) італійську (?) мову, що з іншими «досягненнями» призвело до наведеної вище оцінки. Стаття біобібліографічного характеру про П. Безсонова, написана

справжнім учнем О. Потебні М. Халанським, переважно критична щодо першого і схвальна до другого, але в цілому об'єктивна [4, с. 128–133].

Виключення з «харківської школи» згаданих у цьому абзаці вчених аж ніяк не применшує її значення й кількості її прихильників. Адже на такий титул мають право претендувати й згадані позитивно у цих нотатках ще інші дорадянські й діаспорні дослідники XIX–XX ст. З XX ст. до них ще безумовно слід включити за ідейними, ще й тематичними та методичними позиціями з нехарків'ян принаймні В. Ганцова, К. Михальчука, О. Курило [13], а з харків'ян-мовознавців певною мірою, до того ще й молодограматика С. Кульбакіна, славіста М. Дринова і пізніших україністів О. Синявського, Л. Булаховського, М. Наконечного, О. Петренка, З. Веселовську, Ю. Шевельова, Л. Лисиченко, В. Франчук, М. Павлюка, русистів М. Баженова, О. Фінкеля, Г. Шкляревського, Н. Сукаленко, О. Гулака, германіста В. Акуленка, ще й відомих літературознавців О. Білецького, А. Ніженець та Г. Сивоконя. До цього кола зараховуємо також випускників Харківського університету, мовознавців-нормалізаторів: М. Гладкого — співробітника Інституту української наукової мови ВУАН, співавтора чотиритомного «Російсько-українського словника», М. Сулиму — професора науково-дослідної кафедри мовознавства Харківського інституту народної освіти, автора праць зі стилістики та синтаксису, М. Йогансена — викладача загального мовознавства Інституту профосвіти, філолога-енциклопедиста і Б. Ткаченка — старшого наукового співробітника Харківської філії Інституту мовознавства АН УСРР, автора праць з української діалектології, сучасної української літературної мови, лексикографії та правопису. Знаючи зсередини добре власні родинні наукові позиції, хотілося би залучити до цього списку ще й автора нотаток разом з його відомою в мовознавчих колах дружиною, та подібна акція може викликати в інших питання: а чому ще й не мене? Тому, повертаючися до початкових положень, повторюю: найоб'єктивнішим тут суддею буде час — на нього й покладаймося!

Література

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови. — К. : Вища школа, 1991. — 221 с.
2. Булахов М. Г. Восточнославянские языковеды. — Минск : Изд. БГУ, 1976–1978. — Т. 1–3.

такі порушення, як вимова заднього *ы* замість передньо-середнього *и* — [*мы*] замість [*ми*], [*ф*] замість [*ў*] — [*снаф*] замість [*снаў*], буквена вимова закінчень *-ться, -шся, -жся, -жці, -чці*, оглушення дзвінких приголосних у кінці слова та перед глухими.

Порушення правил вимов, зумовлені недостатнім їх значенням та русифікаторськими тенденціями попереднього періоду, настільки численні, що виникає небезпека поставити під сумнів положення про те, що дотримання єдиних вимовних норм є законом загальнолітературної мови, яка служить засобом зв'язку між членами суспільства, ще й до того створює неповторне національне обличчя мови. М. Ф. Наконечний у своїх працях з орфоєпії підкреслював потребу розглядати мову як систему, в якій розрив чи зсув однієї ланки тягне за собою руйнування всієї системи. Як уже зазначено було на початку, за 50 років з часу виходу в світ орфоєпічних норм М. Ф. Наконечного якихось пропозицій щодо перегляду чинності цих норм для нашого часу не було висунуто. Однак у 1998 р. з'явилась стаття професора С. І. Дорошенка під контроверсійною назвою «Оглушення дзвінких у кінці слова — орфоєпічна норма української мови» [1]. М. Ф. Наконечний дзвінку вимову приголосних *б, д, дж, дз, г, з* у кінці слів і перед глухими приголосними назвав кардинально рисою консонантизму української мови [3:74]. Як бачимо, питання стоїть дуже серйозно, щоб не помітити думок, висловлених С. І. Дорошенком. Головні положення його статті зводяться до таких моментів: 1) правило української орфоєпії про вимову дзвінких приголосних у кінці слова (до речі, С. І. Дорошенко зовсім не ціпає вимови дзвінких перед глухими, що не є коректним у науковому плані, особливо з огляду на системний зв'язок усіх мовних явищ) є нічим іншим, як науковим постулатом, що відтворюється у всіх підручниках, але не відповідає реальностям української мови; 2) діалектні записи різних наріччів України свідчать про порушення згаданого правила. «Зміна дзвінких на відповідні їм глухі засвідчується не лише в південно-західному, а й у значній групі говірок північного і південно-східного наріччя» [1:6]; 3) вирішальним аргументом на користь висловленої думки С. І. Дорошенко вважає римування слів із дзвінким і відповідним йому глухим приголосним у поетів — вихідців із різних територій України, серед них і таких майстрів слова, як Т. Шевченко, Леся Українка, М. Рильський, О. Олесь, П. Тичина, Л. Костенко, І. Драч; 4) зазначена риса вимови властива українськомовним особам різного віку й освіти, зокрема й викладачам української мови вищої і середньої школи.

На основі наведених аргументів і численних ілюстрацій С. І. Дорошенко робить висновок, що оглушенню кінцевих дзвінких слід надати статусу орфоєпічної норми і ввести до «Українського правопису» правило про перевірку сумнівних приголосних у кінці слів, що допоможе підвищенню грамотності тих, хто «має намір оволодівати і користуватися українською мовою як державною».

Спробуємо відповісти на ці аргументи С. І. Дорошенка і сформулювати власну позицію щодо обговорюваного питання.

1. Вважаю, за М. Ф. Наконечним, дзвінку вимову приголосних у кінці слова і перед глухими характерною рисою української орфоєпії, яка надає українській мові властивого тільки їй звучання. Можу підтвердити це власною мовною практикою і мовною практикою того оточення, де минуло дитинство і юність, а також участю у збиранні діалектологічних матеріалів на Слобожанщині.
2. Ступінь українськості говірок другої половини ХХ ст. у порівнянні навіть з довоєнним періодом різний. Не слід забувати про сильний вплив російської мови на всій території України, а особливо в містах на півдні і сході України, про що С. І. Дорошенко зовсім не згадує, ніби українська мова функціонувала нормально, без багатолітнього впливу на неї російської мови, без двомовності українців. Факт оглушення дзвінких у різних говіркових масивах України якраз може служити тривожним сигналом замахів на структурні зміни системи української мови.
3. Щодо наявності в римах дзвінких і глухих приголосних, то це можна пояснити специфікою вимови дзвінких: вони зберігають голос принаймні в основній частині артикуляції або на її початку, що є достатнім для акустичного вираження дзвінкого звука, однак і не суперечить римуванню, строго кажучи, неточному. Неточно римування знаходимо й у найбільших поетів, наприклад, у Т. Шевченка:

Скажи ж мені, мій братіку,
Королевий *цвіте*:
Нащо мене бог поставив
Цвітом на сім *свими*?

Є у Т. Шевченка й рими *народ — ківот, палат — сад*, які, звичайно, можна вважати лише приблизними. Спостереження над сучасними поетичними творами свідчать швидше про певну байдужість поетів до такого аж надто буквального римування: наприклад,

суффиксов (-ива-ыва, -нуть) и значение 21 префикса, а также их влияние на вид глагола [5: II, с. 19; с. 109–110].

В 70-е годы 20 века вышли работы Е. А. Земской, Н. М. Шанского, О. П. Ермаковой и др. В 1985 году появился «Словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова и его авторского коллектива [4, с. 8].

Словообразовательная система русского языка представлена значительным количеством словообразовательных типов и множественностью определений понятия «словообразовательный тип». В книге под редакцией Д. Э. Розенталя (1976) говорится, что «словообразовательный тип — это схема построения производных слов, позволяющая объединить их в производные группы» [7, с. 177]. Аналогичное определение дают авторы «Русской грамматики» (1982): «Словообразовательный тип — это схема построения производных слов. В один словообразовательный тип объединяются производные слова по общности трех признаков:

- 1) производные слова образованы от одной части речи,
- 2) они имеют одинаковое словообразовательное значение,
- 3) значение выражено одинаковыми словообразовательными средствами» [6, с. 136].

Иначе трактуют понятие «словообразовательный тип» в учебнике под редакцией П. А. Леканта (1988): «Словообразовательный тип — основная единица классификации в словообразовательной системе русского языка» [8, с. 157].

В данной статье мы будем руководствоваться определением авторов академической грамматики: «Словообразовательный тип — это схема построения слов, определенной части речи... Она характеризуется: а) общностью части речи мотивирующих слов и б) формантом... Носителем словообразовательного значения является формант» [6, с. 135].

Словообразовательные типы в русском языке различаются по ряду признаков. Среди них выделяют **лексическое словообразование** (деривация), когда значение производного слова отличается от значения производящего, и **синтаксическое словообразование** (деривация), когда значение производного и производящего слов одинаково, но они принадлежат к разным частям речи и выполняют различные синтаксические функции [8, с. 155].

Словообразовательные типы могут различаться по степени продуктивности — способности служить образцом для производства слов. Продуктивным является словообразовательный тип, по образцу

которого в современном языке образуются новые слова. Продуктивно словообразование глаголов посредством суффикса -ства (ть) от существительных, являющимися названиями лиц. Такие глаголы имеют значение — «заниматься тем, что свойственно лицу» [8, с. 156].

Непродуктивным словообразовательным типом является такой, по образцу которого в современном языке новые слова не образуются. Непродуктивный словообразовательный тип представляют глаголы, образованные от прилагательных, посредством суффикса -а (ть) [8, с. 156].

В образовании глаголов продуктивен в разговорной и художественной литературе словообразовательный тип с суффиксом -е и непродуктивный тип образования глаголов с суффиксом -ну- [8, с. 178].

В «Русской грамматике» систематизированы все значения словообразовательных типов и средства выражения этих значений, которые будут использованы нами для анализа глаголов в повести Ч. Айтматова «Джамиля».

Объектом исследования являются производные глаголы, выбранные нами из повести Ч. Айтматова «Джамиля».

Предмет исследования — типы словообразования глаголов, мотивированных глаголами и образованных суффиксальным способом в повести Ч. Айтматова «Джамиля».

Метод исследования — сравнительный анализ мотивирующего и мотивированного слов.

Цель исследования — выяснить количественный и качественный состав словообразовательных типов производных глаголов, мотивированных глаголами и образованных суффиксальным способом в повести Ч. Айтматова «Джамиля».

В глаголах, мотивированных глаголами, содержится словообразовательное значение, дополняющее или видоизменяющее значение мотивирующего глагола. Все эти значения являются значениями словообразовательных типов.

Семантическая регулярность типа определяется одинаковым словообразовательным значением у всех относящихся к нему слов.

Словообразовательные значения глаголов, мотивированных глаголами, делятся на семь групп. Глаголы восьмой группы составляют видовую пару с мотивирующими глаголами. Значение глаголов, мотивированных глаголами, выражены способами словообразования.

Словообразовательные типы с суффиксами составляют суффиксальное словообразование. Суффикс — аффиксальная морфема, расположенная в слове после корня или после другого суффикса.

Значения суффиксов богаты и разнообразны. Часть суффиксов не меняет лексического значения, а вносит в него оттенки, дополняющие значение производящего слова. В ряде случаев суффикс меняет стилистическую принадлежность слова [7, с. 174–175].

К первой группе словообразовательных значений относятся глаголы непродуктивного типа, означающие «направление действия, перемещение в пространстве» и мотивированные глаголами несовершенного вида со значением «перемещения, совершаемого в одном направлении» [6, с. 354]. К ним относится 2 деривата: *взбирался* (от *взобратся*), *опускались* (от *опустить*)

Глаголы с суффиксом -а- имеют значение «действие, названное мотивирующим глаголом, совершаемое неоднократно или не в одном направлении» [6, с. 354]. Глаголы данного словообразовательного типа относятся к пятой группе, в которой суффиксальный способ служит главным образом средством выражения временных значений (однократности — многократности). Глаголов подобного типа образования в нашей картотеке 15: *езжай* (от *ехать* — *ездить*, *прост.*; *изолированный глагол повелительного наклонения*), *возвращала* (от *возвратить*), *нарушал* (от *нарушить*), *обнимать* (от *обнять*), *обращал* (от *обратить*), *опускал* (от *опустить*), *отвечал* (от *ответить*), *ощущать* (от *ощутить*), *получали* (от *получить*), *понимала / понимал* (от *понимать*), *проступают* (от *проступить*), *упрекал* (от *упрекнуть* — *упрекать*), *уступала* (от *уступить* — *уступать*), *утверждали* (от *утвердить* — *утверждать*), *шептал* (от *шептать*).

Глаголы с суффиксом -ива- относятся к пятой группе, «определяющей характер совершения действия во времени, несовершенного вида со значением многократности действия» [6, с. 350]. Глаголы с суффиксом -ива- (орфографически -ыва-) делятся на два типа: глаголы несовершенного вида, мотивированные глаголами совершенного вида и глаголы несовершенного вида, мотивированные глаголами несовершенного вида со значением многократности действия. Глаголов подобного типа образования в нашей картотеке 7: *вспыхивала* (от *вспыхнуть*), *наказывал* (от *наказывать*), *оборачивался* (от *оборачиваться*), *оказывалась, оказывался* (от *оказывать*), *останавливала* (от *остановить*), *показывай* (от *показать, показываться*), *прикидываются* (от *прикинуться*).

Суффикс -ева- представлен 1 дериватом: *встревал* (от *встрять*).

Глаголы с суффиксом -ва- также относятся к пятой группе, определяющей «характер совершения действия во времени»,

мотивируются глаголами и сохраняют конечную фонему инфинитива основы мотивирующего глагола [6, с. 351].

Глаголы несовершенного вида, мотивированные глаголами совершенного вида «со значением многократности действия» [6, с. 350, 396], представлены в нашей картотеке 9 глаголами и 2 глаголами, мотивированными глаголами несовершенного вида: *бывают, бывали* (от *быть*), *давай* (от *дать*), *доставали* (от *доставать*), *забывай* (от *забыть*), *задевали, задевало* (от *задеть*), *оставайся* (от *остаться*), *оставались* (от *остаться, оставаться*), *оставала* (от *отстать*), *приставать, приставали* (от *пристать*), *расставался* (от *растаться*), *удавалось* (от *удаться*).

Глаголы с суффиксом -ну- имеют значение «однократно совершить действие, названное мотивирующим глаголом». Они принадлежат к совершенному виду, к третьему классу (соотношение основ ну/н), первому спряжению. В качестве мотивирующих выступают глаголы несовершенного вида [6, с. 348]. Это также пятая группа словообразовательных значений, указывающая на характер совершения действия во времени. Глаголов подобного типа образования в нашей картотеке 12: *глянуть, глянул, глянули* (от *глядеть*), *крикнула* (от *кричать*), *махнула* (от *махать*), *мелькнули* (от *мелькать*), *прыгнула* (от *прыгать*), *рванул* (от *рвануть, рвать*), *скользнула* (от *скользить*), *стукнул* (от *стучать, к/ч*), *тронул* (от *трогать*), *улыбнулась* (от *улыбаться*), *ухмыльнулся* (от *ухмыляться*), *хлебнул* (от *хлепать*).

Глаголы с суффиксом -и- почти все относятся к несовершенному виду, могут быть переходными и непереходными [6, с. 333]. Глаголы с суффиксом -и- имеют каузативное значение «заставить совершить действие, названное мотивирующим глаголом» и относятся к седьмой группе. В повести Ч. Айтматова мы выделили 17 глаголов с суффиксом -и-, среди них производных от глаголов — 5: *бросил* (от *бросать*), *возить* (от *везти*), *гладила* (от *гладить*), *ломил* (от *ломать*), *морила* (от *мереть*).

Производных глаголов с суффиксом -я- в нашей картотеке 6. Они представляют один словообразовательный тип с неустановленным или каузативным значением: *гоняла* (от *гонять*), *оставляла* (от *оставить, оставлять*), *смеялись* (от *смеяться*), *позволяла* (от *позволить*), *представлял* (от *представить*), *причинял* (от *причинить*).

Таким образом, в исследуемом произведении нам удалось выявить три группы глаголов (1 гр. — со значением перемещения в пространстве, 5 гр. — выражает значение однократности — многократности

Уперше на українському ґрунті вчений зацікавився питанням національної мови як фактора збереження нації, національної ідентифікації та самоідентифікації, звернувся до проблем двомовності та багатомовності, особливо ранньої. Найбільш показовими в цьому плані є його роботи «Мова і народність» (1895), «Про націоналізм» (1905), «Рецензия на сборник “Народные песни Галицкой и Угорской Руси”, собранные Я. Ф. Головацким» (1880), у яких він детально розглянув різні аспекти формування та побутування національно-мовної картини світу, хоча й не послуговуючись саме цим терміном (О. Потебня називав це «системами зображення»), у контексті проблем ранньої (від народження або з дошкільного віку) двомовності, мовних взаємовпливів та змішування мов, і пов'язану з ними проблему перемикавання кодів (код-світчинг), яке відбувається при переході людини з однієї мови на іншу.

Саме в цьому контексті погляди О. О. Потебні становлять великий інтерес для сучасних дослідників. Незважаючи на те, що його праці написані майже півтора століття тому, висловлені в них думки не втрачають своєї актуальності в наш час, окрім того, вони стали підґрунтям для всіх подальших досліджень національно-мовної картини світу на українському терені.

На жаль, у більшості робіт сучасних дослідників, пов'язаних із цією проблематикою, прізвище О. О. Потебні згадується лише побіжно; автори посилаються на базові роботи Л. Вайсгербера, Е. Сепіра та Б. Уорфа (гіпотеза лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа) тощо, у яких аналогічні поглядам О. О. Потебні думки були висловлені на кілька десятиліть пізніше. З огляду на це, маємо за мету аналіз поглядів О. О. Потебні на мову і націю, мову і мислення та проблему національно-мовної картини світу.

Національно-мовна картина світу, властива кожній особистості-мовцеві й суспільству загалом, є концептуальною умовою цілісного світосприйняття. Відмінності мов — це відмінності світогляду і світорозуміння. У ХХІ столітті ці проблеми стали домінуючими, оскільки сучасний етап еволюції культурно-інформаційних процесів у світовому просторі, як суспільно-політичному, так і мовному, вирізняється інтеграцією та глобалізацією, якими позначаються всі сфери буття. Ці процеси в цілому є позитивними й потрібними для подальшого розвитку людства, однак вони несуть у собі небезпеку культурної і мовної уніфікації, розмивання самих понять нації і національної мови, унаслідок чого «пошук ідентичності, ... розглядається передусім як захисна реакція в умовах глобалізації, а тому

тракується як джерело зростаючої соціальної напруги» [5, с. 229], що вже починає усвідомлюватися.

Питання, чим відрізняються нації одна від одної, що може виступати основним чинником національної ідентифікації та самоідентифікації, найбільш широко розкриті Олександром Потебнею у праці «Про націоналізм». Тут учений використовує метод доказу від протилежного, спочатку докладно пояснюючи, які саме фактори *не можуть* бути націєтворчими. Так, він пише: «Не за єдністю походження, і не за подібністю зовнішнього типу ми називаємо народ — народом. Народи давно вже перейшли за межі племінної єдності і розділили між собою багато племен» [1, с. 117]. О. О. Потебня добре розумів, що названі тут фактори мають важливе значення для національної самоідентифікації; важливе, але не вирішальне. Зовнішній вигляд кожної людини є дуже індивідуальним, ніхто не може визначити свою національну приналежність, лише подивившись у дзеркало. Незважаючи на абсурдність цієї ідеї, світові відома спроба втілити її в життя, яка була здійснена вже у ХХ ст. у фашистській Німеччині, і призвела до краху. Щодо єдності походження народу, то вона могла б мати більше значення, ніж має зараз, якби це походження було достовірно відомим. На жаль, цього, як правило, не відбувається. Зокрема у ситуації, що склалася на українському терені, коли навіть стаття Вікіпедії «Етногенез українців» починається з викладу чотирьох взаємовиключних теорій, питання походження стає не об'єднувальним, а роз'єднувальним націю фактором.

Продовжуючи свою думку, О. О. Потебня підкреслює, що «народна єдність настільки очевидно не перебуває в географічній єдності території, ні в державній, ні в релігійній єдності, ні в схожості зовнішнього способу життя, їжі, одягу, характеру будівель, моралі, звичаїв, ні в ступені економічного, юридичного, наукового і художнього розвитку» [1, с. 118], і на доказ цього, на його погляд, «достатньо послатися на відсутність всіх цих єдностей в будь-якому з великих народів» [1, с. 118]. До цих думок можемо лише додати, що хоча цілком очевидно, що соціокультурна єдність має велике значення як націєтворчий чинник, як і політична, економічна єдність тощо, але цього недостатньо. Крім того, уже історія ХХ століття, зокрема возз'єднання Німеччини в 1990 році, наочно проілюструвала погляди О. О. Потебні, довівши, що різний ступінь економічного, політичного, наукового, художнього тощо. розвитку в жодному разі не може стати перешкодою для об'єднання нації.

Отже, на думку О. О. Потебні, існує лише один абсолютно необхідний націєтворчий чинник, за відсутності якого жодна спільнота людей не може стати народом: «...не тільки найкраща, але і вірна, єдина прикмета, за якою ми впізнаємо народ, і разом з тим єдина незамінна нічим і невідмінна умова існування народу є єдність мови» [1, с. 118]. При цьому «...народність, тобто те, що робить певний народ народом, полягає не в тому, *що* виражається мовою, а в тому, *як* виражається» [1, с. 118], а отже, кожна мова, будучи особливою і неповторною системою вираження, формує у свідомості мовців унікальну національно-мовну картину світу. Більше того, вона «...служить засобом утворення єдності інших зв'язків між членами одного й того ж народу; єдність віри, освіченості тощо» [1, с. 118], тобто інші згадані вже єдності своїм існуванням до певної міри зобов'язані саме національній мові.

З огляду на це О. О. Потебня підкреслював неприпустимість будь-якої уніфікації і наголошував на цінності кожної національної мови й кожної нації незалежно від ступеня її розвитку для розвитку всього людства: «Якби об'єднання людства за мовою і взагалі за народністю було можливим, воно було б згубним для загальнолюдської думки, як заміна багатьох почуттів одним, хоча б це одне було б не дотиком, а зором. Для існування людини потрібні інші люди; для народності — інші народності» [3, с. 229]. Тут бачимо й характерне порівняння мови із зором, постійне для науковця.

Утверджуючи рівність і рівноцінність усіх націй і народів між собою, О. О. Потебня уточнює: «Як немислима точка зору, з якої б видно було всі сторони речі, ... так неможлива всеосяжна, безумовно краща народність» [3, с. 229], а отже, «немає мови і наріччя, які не були б здатні стати знаряддями непереборно різноманітної і глибокої думки, ... будь-яка народність аргіогі здатна до нескінченного ... розвитку» [3, с. 229]. Як бачимо, вчений вважав, що не буває кращих чи гірших за інші народів і націй, і кожна народність має потенційно однакові з іншими можливості еволюціонувати незалежно від цивілізаційного, культурного чи політичного рівня її розвитку в певний період.

Цікаво, що ці думки О. О. Потебня висловив не в одній із філософсько-лінгвістичних праць, як можна було б сподіватися, а у вузькоспеціалізованому фольклористичному дослідженні «Рецензия на сборник “Народные песни Галицкой и Угорской Руси”, собранные Я. Ф. Головацким», яке, зважаючи на його тематику й великий обсяг, ніяк не могло бути розраховане на широкі читачькі

кола. Як вважав Ю. Шевельов, О. Потебня свідомо обрав такий «конспіративний» спосіб висловлення своїх думок, коли писав: «Непрофесійного читача такий текст швидко відстрашить. Так от, між ці бастіони страхітливої ерудиції втиснуто кілька сторінок про мову й народність» [7, с. 9–10]. Виникає враження, що вчений не хотів, щоб ці думки були вчасно помічені, вочевидь, із міркувань цензури. Саме тому цей текст становить найбільший інтерес для тих, хто «дійсно бажає довідатися про думку Потебні в питанні Мови/Народності» [7, с. 10], за висловом того ж Ю. Шевельова.

Але звернімося й до інших робіт О. О. Потебні. Його основною ідеєю є теза, що різні мови є глибоко різними системами прийомів мислення, а отже, неможливо «змінювати мову з такою ж легкістю, як змінюють одяг» [4, с. 258]. Образно порівнюючи мову із зором, О. О. Потебня пояснював, що «як найменша зміна в устрої ока ... неминуче дає інші сприйняття і цим впливає на весь світогляд людини, так кожна дрібниця в устрої мови повинна давати без нашого відома свої особливі комбінації елементів думки. Вплив всякої дрібниці мови на думку в своєму роді єдиний і нічим незамінний» [4, с. 258–260]. Дослідник наголошує, що цей вплив як мови в цілому, так і кожного її елемента на мислення є абсолютним, монополним і всеохоплюючим, але при цьому зазвичай не помічається й не усвідомлюється людиною-мовцем.

З огляду на це О. О. Потебня першим серед вітчизняних дослідників звернувся до проблеми раннього білінгвізму. Розглядаючи проблеми білінгвізму в контексті освіти з точки зору формування національно-мовної картини світу, він писав, що «знання двох мов у ранньому віці не є володіння двома системами зображення і сполучення одного й того ж кола думок, але роздвоює це коло і наперед утруднює досягнення цілісності світогляду, заважає науковій абстракції» [4, с. 263]. Саме проблемі вивчення іноземних мов у ранньому віці присвячений і лист до Олени Штейн, у якому вчений детально пояснює свою позицію: «Здорове вивчення іноземних мов повинне здійснюватися або для цілей практичних (як торговельні відносини та ін.), або для розширення меж думки. У ранньому дитинстві ці цілі не існують...» [2, с. 140]. Як бачимо, О. Потебня вкрай негативно ставився до ранньої двомовності, особливо штучно створюваної, наголошуючи, що вона заважає нормальному формуванню в людини національно-мовної картини світу, а відповідно, наукової та концептуальної картин світу.

Ці думки й досі викликають дискусії серед науковців. Нам вони також видаються занадто категоричними. Істина, на наш погляд,

Сьогодні важко собі уявити професіонала в будь-якій галузі промисловості, який обмежував би коло своїх інтересів суто технічними проблемами. Тому одним із завдань вищої школи залишається гармонійне поєднання дисциплін гуманітарного циклу з фаховими предметами. У ХХІ ст. у зв'язку з переорієнтацією системи освіти на нові цінності, необхідні суттєві зміни в системі освіти, особливо в тій ланці, де формується спеціаліст вищої кваліфікації. У зв'язку з цим питання, пов'язані з проблемою формування культури професійного спілкування студентів технічного університету, залишаються відкритими. Професійне спілкування реалізується в мовній комунікації і є втіленням у мовлення форм професійної діяльності з урахуванням різних рівнів взаємодії, специфіки ситуацій, мети і завдань навчання. Професійне спілкування в цілому розглядається як інтелектуальне спілкування, що ґрунтується на комплексі професійних знань, умінь і навичок. На нашу думку, формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців промисловості та виробництва неможливі без систематичної, цілеспрямованої підготовки в рамках предмета «Українська мова професійного спрямування.»

Мова — це дух народу, його буття. Духовний світ індивіда пов'язаний із розвитком його мовних здібностей. У мові відбито характер народу, історію, побут. Мова є засобом спілкування між людьми. Це обмін думками, інформацією, це передача знань. Мова є важливим чинником розбудови громадського суспільства. Сучасна наука доводить, що мова є унікальним інструментом культури. Вона є зв'язком між людиною і мисленням. Мова дає змогу людям розуміти один одного. Мова — це явище суспільне, соціальне. Вона функціонує, розвивається тільки в суспільстві і є найнеобхіднішою умовою сутності людини. Пройшло багато часу відтоді, як людина оволоділа писемністю, навчилася писати. Це дало нам змогу дізнатися багато цікавого про долю свого народу.

У процесі спілкування люди здійснюють комунікацію засобами мови. За допомогою мови люди заявляють про свої потреби й інтереси, висловлюють свої думки. Спілкування — сукупність зв'язків і взаємодій індивідів, груп, спільнот, під час яких відбувається обмін інформацією, досвідом, вміннями, навичками й результатами діяльності. Уміння говорити й слухати, вести бесіду — важлива умова взаєморозуміння, перевірка істинності чи помилковості своїх думок, уявлень. Однак і «мова тіла» (погляд, жест, поза, особливості поведінки при розмові) може виявити ставлення до людини, характеризувати культуру співрозмовника.

Виховання фахівців нової генерації, висококваліфікованих, грамотних, із високим інтелектуальним потенціалом, які вільно володіють українською мовою, користуються нею у всіх сферах, особливо професійній, можливе лише за умови належної підготовки. Поєднання загальних цінностей зі спеціальним їх проявом для окремої особистості — це шлях до кращого досягнення вищих духовних цінностей, до формування певних світоглядних концепцій. Побудова демократичного суспільства, економічно розвиненої країни — це не тільки високий рівень розвитку економіки. Суспільство повинно цілеспрямовано впливати на особистість з метою прищеплення певних якостей майбутнім фахівцям культурних надбань, використовуючи ті ідеали, переконання, цінності, які спроможні змінити не тільки конкретну людину чи групу осіб, а й усе сучасне суспільство, коли цінності старшого покоління інколи мають деструктивний характер. Підвищення активності особи як суб'єкта історичного процесу дає змогу реалізувати свою внутрішню соціально-психологічну готовність до творчої діяльності в умовах соціальної кризи суспільства, соціально програмувати молодь. Побудова розвиненої держави — це ще й розвиток духовних цінностей. Ми спілкуємося, надаючи перемогу усному мовленню. Майстерне володіння словом включає і культуру мовлення. А культура мовлення — це оволодіння нормами літературної мови. Василь Сухомлинський писав, що «мовна культура — це живодайний корінь культури розмовної, високої, справжньої інтелектуальності. Щоб правильно розмовляти і писати, треба прагнути до удосконалення своїх знань, набутих раніше, треба любити українську мову і свою справу». Слухаючи, як говорить людина, ми можемо зрозуміти її характер, рівень культури та інтелекту. Оволодіння мовою забезпечує комфортне буття людини в навколишньому середовищі. Мова є могутнім чинником відображення дійсності. Вона є частиною соціального середовища, у якому живе людина, у якому складається ментальність нації і кожного індивіда. Особа виростає у мовному середовищі, стає її носієм. І хоча від окремої людини доля мови не залежить, але живе вона доти, доки існують носії, які вивчають, користуються нею. Мова є ланцюгом між минулим і майбутнім. Тому на заняттях з української мови ми повинні прищеплювати студентам любов до неї, до українського слова, студенти мають вільно володіти і свідомо користуватися нею. Мова не тільки формує свідомість і впливає на світогляд студента, а через них впливає і на поведінку особи та її вчинки. Сьогодні ми є свідками того, як у сферах нашого життя розширюється функціонування

у мовленні не тільки як терміни, але і як загальнозживані слова, оскільки коло їхніх користувачів поступово розширюється.

Виникнення і розвиток комп'ютерів, комп'ютерних технологій та Інтернету здійснило вплив практично на всі сфери людської діяльності. Мова також не лишається осторонь. З'явилися нові слова: *нетбук, ноутбук, спам, дисплей, файл, інтерфейс, ай-пад, принтер, гейм, геймер, тег, тригер, скайп, логін* тощо, які в силу своєї надзвичайної поширеності використовуються не тільки в галузі комп'ютерних технологій, але й в інших галузях. Крім того, у сучасну українську мову разом із новими словами приходять велика кількість англійських скорочень. Звичайно їх поділяють на дві групи:

- 1) скорочення, для яких в українській мові є однозначні відповідники: *AFM (atomic force microscope) — АСМ (атомний силовий мікроскоп)*;
- 2) скорочення, у яких в українській мові немає еквіваленту, і тому у мові використовують описовий метод для перекладу цих скорочень: *ISP (Internet Service Provider) — Інтернет-провайдер, IP Address (Internet Protocol Address) — спеціальна адреса у комп'ютерній мережі, побудована за протоколом IP*.

Слід зауважити, що друга група домінує за кількістю. Скорочення іншомовного походження постійно поповнюють і власне наукову термінологію, і лексику загального вжитку.

У мовознавстві в межах запозичень спеціально розрізняють іншомовні та запозичені слова. Під терміном *іншомовні слова* розуміються слова з іноземних мов, що не засвоєні повністю мовою, яка їх запозичила, що усвідомлюються мовцям як чужорідні та зберігають ознаки свого походження. Це виявляється у їхній формі та в семантиці (більший чи менший ступінь незасвоєності мовою, у яку вони ввійшли; можливість збереження вихідної графіки на письмі; наявність незвичних звукосполучень; невідмінюваність частини іншомовних слів, яка, проте, може поступово втрачатися). Наприклад, *e-mail, vip-персона, лобі, IP-технології* тощо. Ступінь засвоєння іншомовних слів може бути різним. Іншомовні слова, цілком засвоєні мовою, що їх запозичила, вважають запозиченими словами; вони не сприймаються мовцями-реципієнтами як чужорідний елемент і не потребують пояснень щодо форми і значення (наприклад, англіцизми у сучасній економічній термінології: *кредит, бартер, менеджер, ваучер* тощо). Такі терміни активно вступають у словотворчі процеси (наприклад, *кредит — кредитний, кредитувати, кредитований*).

Слід, однак, відзначити, що в українській мові, як і в інших мовах світу, при запозиченні іншомовних слів відбувається безперервний процес їх засвоєння, через що нерідко дуже важко провести чітку межу між ними й запозиченими словами. Отже, ця відмежованість є в деяких випадках суб'єктивною і віднесеність таких слів або до іншомовних, або до запозичених залежить від численних позамовних чинників.

Багато англійських слів із широкою семантикою не мають повної відповідності з українськими словами. Двомовні словники звичайно дають ряд часткових варіативних відповідностей, кожне з яких покриває лише одне із значень іншомовного слова. Проте навіть усі словникові відповідності у їхній сукупності не охоплюють повністю широкої семантики іншомовного слова.

Сама запозичена з англійської мови лексика (і термінологічна, і загальнозживана) структурно неоднорідна. Звичайно її поділяють на такі групи:

- 1) слова, що структурно співпадають з англійськими прототипами, тобто слова, змінені графічно і передані відповідними фонемними засобами мови-реципієнта (наприклад, *менеджмент* — від англ. *management*, *маркетинг* — від англ. *marketing*, *інжиніринг* — від англ. *engineering*, *офшор* — від англ. *off shore* тощо);
- 2) слова, морфологічно оформлені засобами мови-реципієнта (наприклад, *маркетинговий, дилерський, офшорний* тощо);
- 3) слова з частковою морфологічною субституцією; при цьому частіше субституція відноситься до другого елемента складного слова (наприклад, *інвалюта* — *іноземна валюта*, *суборенда*, *доларизація, фритредерство* тощо).

Мова функціонує і розвивається на базі власних, притаманних лише їй закономірностей. До таких закономірностей належать стійкість та одночасно рухливість, мобільність лексичного складу мови. Існує декілька основних причин запозичення слів іншомовного походження. Серед основних можемо назвати такі:

- 1) необхідність номінації нових предметів і явищ;
- 2) прагнення до термінологічності у мові;
- 3) тенденції до економії у мові, намагання замінити багатослівні описові вирази одним влучним словом.

Конкретизуючи проблему впливу зовнішніх соціально-економічних, політичних тощо зв'язків суспільства на процес лексичного запозичення, можна стверджувати, що найтипівішою формою такого впливу є запозичення назви разом із запозиченням поняттям.

Семантика таких лексем пов'язана з амбівалентними процесами в сучасній українській мові — спеціалізації лексики і внутрішньо системними перерозподілами. Слова, запозичені у такий спосіб, представляють у кожній мові (у тому числі — і українській) численну групу.

Визначення місця і ролі термінології в сучасній професійній освіті становить одне з важливих питань при підготовці фахівців будь-якої галузі знання. Економічними термінами звичайно називають слова та словосполучення, що функціонують в економічній сфері і утворюють поняття економіки як науки.

Сучасне життя вимагає певної обізнаності кожної пересічної людини в окремих економічних категоріях. Ось чому економічна термінологія може розглядатися (і розглядається) у сучасній лінгвістиці не тільки як маркована мова, але і як складова загальної української лексики.

Українська мова, як і будь-яка інша мова світу, поступово розвивається. Розвивається при цьому і наукова лексика. На сьогодні у сучасній українській мові спостерігається збільшення кількості економічних термінів та розширення семантики вже відомих загальнонавчаних термінів.

У сучасній економічній термінології можна виділити дві групи лексем відповідно до їх використання у мові:

1) вузькоспеціальні терміни, які поділяються на:

- однослівні (наприклад, *офшор, рабат, рента, санація, трансферт, реверс, суборенда*);
- терміни-словосполучення (наприклад, *біржова ціна, ліквідні засоби, холдингова компанія*);

2) загальнонаукові терміни (наприклад, *проблема, ідея, гіпотеза, формула*).

Неоднорідно представлена сучасна українська економічна термінологія і з точки зору її походження. Так, у сучасній мові економіки можна виділити іншомовні за походженням терміни (наприклад, *корнер, лобі, менеджмент, аудит, кредит, маркетинг*) та власне українські (наприклад, *пропозиція, торгівля, продаж, облік*). Водночас у системі економічної термінології часто можна спостерігати випадки паралельного вживання термінів-інтернаціоналізмів та власне українських термінів (наприклад, *економіка — господарство, індустрія — виробництво, аукціон — торги, цесія — передавання прав*).

Отже, українська економічна термінологія, формуючись на національній основі, постійно поповнюється іншомовними запозиченнями, що органічно ввійшли і продовжують входити до її складу,

поступово набуваючи при цьому ознак, притаманних для власне української лексики. У цьому випадку термінологія живе за загальнономовними законами, які стверджують: сила мови полягає в тому, що вона, запозичуючи необхідне чуже слово, адаптує і використовує його як власне, пристосовуючи до своїх парадигм.

Термінологія завжди прагнула до інтернаціоналізації. І це спричинило ситуацію, за якої сучасна українська економічна термінологія має велику кількість запозичень (наприклад, *дисконт, аудит, менеджмент, емісія, мінімум, макроекономіка, макроструктура, синдикат, офшор, рабат, рента, санація, трансферт, реверс, суборенда* тощо). Наявність таких запозичень викликана не тільки тенденцією до інтернаціоналізації сучасної української економічної термінології. Не можна не зазначити й інші (екстралінгвістичні) причини: наукові, економічні, політичні та культурні зв'язки між різними країнами світу, а значить — і між мовами.

Терміни-англіцизми мають певні зовнішні ознаки, оскільки у переважній більшості випадків зберігають фонетичні, морфологічні (а іноді навіть і графічні) риси мови-джерела. Серед основних характерних ознак термінів, запозичених з англійської мови, можемо назвати такі:

- 1) наявність звукосполучення *дж* (наприклад, *бюджет, леверидж, менеджмент* тощо);
- 2) наявність звукосполучень *ай, ей* (наприклад, *інсайд, дизайн, ау-трайт, сейф, і-мейл* тощо);
- 3) наявність суфіксу *-инг (- інг)* (наприклад, *фіксинг, кліринг, лістинг, маркетинг, блюмінг* тощо) [2, с. 118].

У сучасній українській науковій лексиці трапляються окремі випадки синонімії. Взагалі, синонімія — не характерне явище для термінології. Основною ознакою терміна є чіткість його значення. А синоніми у більшості випадків мають певні стилістичні або лексичні нюанси. Проте і в загальнонавчаний українській лексиці трапляються абсолютні синоніми, які відрізняються джерелом походження. Мова йде про одночасне використання запозиченого слова і питомого українського (наприклад, *аплодисменти — оплески, екзамен — іспит, лінгвістика — мовознавство* тощо). Трапляються такі абсолютні синоніми і в термінології, коли одночасно використовуються термін-інтернаціоналізм і власне українське слово (наприклад, *аукціон — торги*).

Таким чином, можна зазначити, що окремі поняття новітньої економічної термінології функціонують в українській мові у двох варіантах:

«своєрідність». Науковець пише: «Одне можна сказати про товариську мову наших селян, що вона с в о я, с в о є р і д н а ...», — і далі: «...в товариській мові інтелігенції кожного народу (від інтелігенції переходить вона й до інших шарів, головню, до міщан) є таки щось своє, своєрідне, щось, що відрізняє її товариську мову від товариської мови інших народів» [2, с. 283]. «Товариську мову» В. Сімович визначає як «свою, своєрідну» мову, що її вживають українці «при зустрічі, при вітаннях, прощаннях, перед їжею, після неї й т.д.»¹ [2, с. 283]. Друга ознака — це її змінність. Як зазначає дослідник, «товариська мова, зі зміною обставин, змінється», тобто кожна нова історична доба потребує якихось своїх відмінних мовних етикетних слів і виразів [2, с. 284]. Так, ті «товариські вислови» (як-от: «ваша милість», «його милість пан», «її милість пані»), що їх активно вживала українська інтелігенція XVII-XVIII ст., на початку XX ст. вже стали архаїзмами.

В. Сімович зосереджується на аналізові тієї «товариської мови», що була поширена на території Галичини в 30-х роках минулого століття. Автор статті стверджує, що «наша товариська мова ще не зовсім устаткована», і що «багато дечого в нас іще не уклалося в певні вже форми» [2, с. 284]. Так, В. Сімович пише про розповсюджену тільки на західних землях форму ввічливості, що виявляється у вживанні дієслів у 3 особі множини (напр., «мама були», «нехай тато скажуть», «як пан професор собі бажають») [2, с. 284]. Дослідник зазначає, що на східних українських землях таку форму не знають, з чого він робить висновок про вплив «польської товариської мови» [2, с. 284].

Далі науковець розглядає дві форми звертання — «добродію» і «пане» — поширені під ту пору на Наддніпрянщині (перша форма) та Галичині (відповідно, друга форма). Слово «добродій» — відтінок «пана» — він вважає «суто українським», «народним», що його «вживають наддніпрянські селяни в розмові з прихильними їм інтелігентами ... і вживає його часто соціально вища людина — в розмові з нижчим, а то й не дуже знайомим» [2, с. 285]. За словами науковця, для галицького інтелігента слово «добродій» і «досі чуже, ... хоч і вживає постійно в розмові» товариські вислови «пані-добродійко» або «пане-добродію», що є польськими формами

¹ Як слушно зауважив проф. М. Скаб, ці питання «не втратили болючості й злободенності й нині: і зараз, на початку XXI століття, як і в часи Василя Сімовича, українці перебувають на роздоріжжі у виборі універсального звертання» [3, с. 159].

ввічливості при звертанні [2, с. 285]. В. Сімович згадує, що в 90-х роках XIX ст. на Галичині була спроба заступити формою «добродій» слово «пан», але вона не вдалася.

Такі вислови, як «пане меценас» і «пані меценасова» мовознавець критикує, називаючи їх «чисто галицьким бур'яном», ще й перенесеним «із польських перелогів» [2, с. 286]. Замість них В. Сімович пропонує висловлюватися «по-європейському» — *пане докторе*, чи *пане адвокате*, і навіть придумує свою етикетну формулу — *пане захиснику* [2, с. 286].

Зазнало критики й таке мовне явище, як невідмінювання при звертанні жіночих прізвищ, що закінчуються на приголосний, напр.: *пані Дуб, панна Дуб, пані Стефанів*, у чому В. Сімович додає вплив «московської» мови. За словами науковця, це є «для нашої мови н е о р г а н і ч н е, противиться і традиції, й вуху» [2, с. 287].

Відзначає автор розвідки й поширеність (хоча й незначну) майже по всій території України форми *пан, пані + власне ім'я*, напр.: *пан Василь, пані Галя*, тоді як галичани, услід за поляками, «не називають імен» (напр., «а знають пані», «нехай пані, пані радникова») [2, с. 287]. В. Сімович звертає увагу на те, що «галицько-українська інтелігенція» надає перевагу формам *панна, панночка + власне ім'я*, причому відокремлено, без імені, ці форми не вживаються, і в цьому мовознавець убачає «якийсь фальш» [2, с. 287]. За його словами, «в Наддніпрянщині й на Буковині ... навіть на Закарпатті в інтелігентних колах ця форма прийнята (*панночка*)» [2, с. 287].

Науковець висловлює свої міркування й щодо «часто вживаного» слова *товариш*. Він зазначає, що в українській мові це слово має «дуже широке значіння: і товариш із гімназії, й товариш праці на університеті, й партійний товариш ... і т.д.» [2, с. 288]. Але після того, як це слово посіло чи не перше місце за частотністю вживання серед більшовиків, конотація лексеми дещо змінилася. Як пише В. Сімович, у Подєбрянській Академії (Чехословаччина) і професори, і студенти «викинули взагалі це слово» і почали вживати російське *колера*. У Галичині ж узвичаїлась сполука *пане-товаришу*, яку дослідник і рекомендував зберегти² [2, с. 288].

² Як слушно зауважив проф. М. Скаб, ці питання «не втратили болючості й злободенності й нині: і зараз, на початку XXI століття, як і в часи Василя Сімовича, українці перебувають на роздоріжжі у виборі універсального звертання» [3, с. 159].

ніх структурних ознак, які зумовлюють функціонування того чи іншого різновиду *інституційного дискурсу*. Це має увіразнити саму сутність цього поняття як мовленнєво-мисленнєвого тексту, що функціонує в певній сфері комунікації і має свої специфічні риси. Адже не забуваймо, що інституційний фаховий дискурс є достатньо структурованим, оскільки, за визначенням Т.А. Ван Дейка [2], сфера діяльності — це обмеження, яке зумовлене наявністю тематичних репертуарів, що моделюють процес спілкування. І хоч вчені радять з обережністю підходити до вживання категорії «структура» стосовно поняття «дискурс», оскільки йдеться про живе мовлення, зауважимо, що, попри відсутність структурного детермінізму, притаманного системі мовних одиниць і рівнів, інституційний фаховий дискурс має свої стандарти, які регулюють його функціонування. Одним із таких стандартів є наявність базової пари учасників комунікації — вчителя та учня, журналіста й читача, лікаря й пацієнта, тобто представників інституту (агентів) та людей, що до них звертаються (клієнтів). Це, у свою чергу, зумовлює таку форму комунікації, як діалог, що передбачає взаємодію між мовцем і слухачем, кожен з яких виконує свою роль.

Згідно з класифікацією, що існує в соціальній психології, тип «рольової особистості» вирізняється тим, що його визначальною рисою є здатність особистості керувати собою у своїх діях. У кожному суспільстві існує рольова матриця, або матриця спілкування (термін Дж. Гамперца) [10] — сукупність типових соціальних ролей, що є характерними для поведінки членів певного суспільства.

У сучасній лінгвістиці виділяють два типи ситуацій рольового спілкування: симетричні та асиметричні. Перші характеризуються рівністю соціального статусу співрозмовників, інші — різним положенням учасників комунікації. Наприклад, у контексті педагогічного мовлення вищої школи це ситуації типу «викладач — викладач» та «викладач — студент». Пропонуємо розрізнити *дискретний (суцільний) та недискретний (несуцільний) педагогічний дискурс*, зважаючи на характер виконання викладачем-мовцем фахово передбачуваних соціально-рольових функцій.

Дискретний дискурс (лат. *discretus* — роздільний, перервний) ми розуміємо як такий різновид інституційного дискурсу, що передбачає перервність у процесі свого вербального вираження, зумовлену специфікою обставин спілкування. Такими обставинами у професійній діяльності викладача є спілкування зі студентом. Тому дискурс діалогів «викладач — студент» може бути лише дискретним,

оскільки мовлення викладача чергується з мовленням студента, отже маємо перервність самого процесу мовлення, що накладає на нього свій відбиток.

Отже, визначальними ознаками дискретного педагогічного дискурсу є перервність у мовному вираженні інтенцій викладача, спрямованість його комунікативної настанови на студента, неоднорідність, зумовлена нерівноправністю комунікантів з огляду на їх статусно-рольові функції, асиметричний характер комунікативної взаємодії, коли професійні ролі комунікантів не збігаються.

Дискретний педагогічний дискурс зумовлений інтерпрофесійним характером спілкування [6: 57–59], яке передбачає вибір педагогом слів, адекватних конкретній мовленнєвій ситуації, та появу нових значень у загальноживаних словах. Це можуть бути також евфемізми або розмовна лексика зниженого стилю, що створює атмосферу невимушеного спілкування.

Важливою ознакою дискретного педагогічного дискурсу є асиметрія спілкування як результат наявності у викладача комунікативних переваг. Ці переваги, зумовлені статусом, фаховою компетентністю, особистими рисами, практичними навичками й вміннями викладача, сприяють виконанню ним провідної ролі в спілкуванні, яке передбачене певними стандартами комунікативної ситуації та тематичним матеріалом.

Асиметрія спілкування є закономірним явищем у педагогічному дискретному дискурсі, оскільки викладачеві належить комунікативна ініціатива. Це знаходить відображення у характері, модальності та тональності спілкування.

Статусна нерівність у педагогічному дискретному дискурсі має як індексний, так і ситуативний характер. Індексна статусна нерівність передбачає нерівність, зумовлену сталою ознакою учасників спілкування, коли один із комунікантів володіє певними знаннями, які можуть бути корисними для того, хто їх не має. Індексна нерівність пояснюється наявністю у педагога-викладача фахових знань. Ситуативна нерівність зумовлена ініціальною мовленнєвою дією з боку студента. Той, хто звертається з питаннями щодо набуття фахових знань, тим самим ставить себе у становище, яке передбачає підпорядкування. Цілком очевидно, що дискретний дискурс викладача зі студентом — це дискурс нерівноправних партнерів. Хоч звертання до викладача ініціюється здебільшого студентом, провідним у їхньому спілкуванні є, безумовно, викладач. Він ставить питання — і студент повинен на них відповідати, він рекомендує — і студент,

як правило, дослухається, оскільки це передбачено системою роліових очікувань як викладача, так і самого студента.

Викладач і студент періодично можуть мінятися ролями мовця й слухача. І хоча загалом їхнє спілкування ми характеризуємо як діалог, у самій структурі цього діалогу можливі досить вагомі за обсягом фрагменти монологічного мовлення (лекція, відповідь студента тощо).

Недискретний педагогічний дискурс — це діалоги викладачів на професійні теми, безпосередньо пов'язані із поточними проблемами навчального процесу. Тому визначальною ознакою цього типу дискурсу є те, що він діє між представниками однієї мовленнєвої категорії, об'єднаної за ознакою професійної приналежності.

Мовою представників недискретного (суцільного) фахового дискурсу є так звана «ідеальна» професійна мова, але не з огляду на її відповідність літературній нормі, а з огляду на фахову зорієнтованість її представників. Ми поділяємо думку вчених, які вважають, що під ідеальним професійним мовленням варто розуміти мовлення на професійну тематику під час спілкування фахівця з фахівцем, тоді як при спілкуванні на ту чи іншу професійну тему фахівців і нефахівців перед нами постає своєрідний «знижений» варіант професійного мовлення [7: 105]. Тобто йдеться вже про дискретний фаховий дискурс.

Домінанта недискретного (суцільного) дискурсу у діалогах фахівців визначає такі його основні риси: а) однорідність (неперервність, суцільність) міжособистісного спілкування в професійній сфері, учасниками якого є виключно фахівці; б) володіння відповідним понятійно-категоріальним апаратом та специфічною системою термінів; в) фахова зумовленість тематичного репертуару; г) колегіальність як визначальний чинник у процесі комунікативної взаємодії; д) симетричний характер спілкування у разі рівноправності партнерів (викладачі-колеги) та асиметричний характер спілкування у разі нерівноправності статусних ознак (викладач-керівник — викладач-підлеглий); е) наявність інтрапрофесійного складника в мовленні викладача-педагога.

Обов'язковою умовою функціонування недискретного (суцільного) дискурсу є наявність колективу фахівців, що спільно реалізують програму, на яку зорієнтована їхня діяльність, у системі певних правил і процедур.

Саме це визначає стереотипи комунікативної поведінки, вербальних інструментів, що забезпечують узгодженість дій учасників комунікації та механізми зворотного зв'язку.

Інтрапрофесійний складник мовлення викладача реалізується в межах певної соціально-професійної спільноти. У професійній сфері спілкування викладач-фахівець використовує професійну мову, в якій виділяють підмову педагогіки та професійну розмовну мову.

Термінологія підмови педагогіки може бути загальнонаукова та загальнонавчана. Професійна розмовна мова складається насамперед із нечітко визначених професійних слів та жаргонізмів і слугує переважно для повсякденного спілкування людей, що працюють у певній сфері. Поява професіоналізмів зумовлена внутрішньо лінгвістичними чинниками (прагнення назвати предмет, процес, явище більш стисло, ніж в термінологічній мові: наприклад, назва медико-профілактичного факультету — *медпроф*, навчальної дисципліни «фармакологія» — *фарма*) та екстралінгвістичними чинниками (ситуація спілкування, психологічний клімат, сила традиції в професіональному колективі, соціальні характеристики мовців тощо).

Наявність у дискурсі викладача інтрапрофесійного та інтрапрофесійного складника, що є одним із критеріїв його поділу на дискретний та недискретний типи, зумовлює специфіку мовленнєвої діяльності педагога, підґрунтям якої є фахова та комунікативна компетентність.

Кожен учасник недискретного фахового дискурсу завжди виступає як представник певної ієрархічної ланки в структурі комунікативної взаємодії, що зумовлено виконанням ustalених службово-професійних прав та обов'язків. Ієрархічне спілкування — це взаємодія суб'єктів на рівні ієрархічних позицій та діяльнісних ролей, за якими закріплені певний конвенційний та комунікативний тип мовної поведінки.

Ієрархічна взаємодія вибудовується на ґрунті базових постулатів успішного спілкування, сформульованих в загальній теорії комунікації як принципи такту, ввічливості, повноти інформації, узгодженості дій точності, ясності, правильності, грамотності.

Ефективність ієрархічного спілкування залежить від уміння комунікантів підтримувати потрібну комунікативну дистанцію, адекватно реагувати на зміну тональності спілкування, розвивати ту чи іншу тему бесіди, користуючись загальноприйнятими комунікативними формулами й ходами, будувати тексти в різноманітних ситуаціях організаційної взаємодії, а також правильно використовувати низки вербальних та невербальних засобів.

У педагогічному недискретному дискурсі визначальними є два основних типи стосунків: 1) викладач — викладач; 2) викладач-керівник — викладач-підлеглий.

[1, с. 21]. Від звичайного означення епітет відрізняється переносним і, тим самим, експресивним значенням.

Мета статті — аналіз колористичних епітетів з номенами флори, які формують чуттєвість, пристрасність, а головне — зримість авторських асоціацій у поетичній мові Уляни Кравченко. Відповідно до мети поставлено такі завдання: висвітлити особливості функціонування лексики із семантикою кольору; проаналізувати специфіку сполучуваності з іншими лексемами в межах метафоричного образу; з'ясувати значення художніх образів, центрами яких є колірні епітети.

Колірний компонент є значним фрагментом індивідуальної мовної картини світу Уляни Кравченко. Колористичні епітети з номенами флори у мові твору письменниці не завжди вживаються у прямому значенні; часто колоративи є основою для побудови художніх образів, як традиційних, так і цілком новаторських.

У мові повісті «Хризантеми» Уляни Кравченко колористичні епітети мають як традиційне, так і індивідуально-авторське вираження: *білий, цілком білий, сніжний, сніжно-білий, сріблий, срібляста білість, кремовий, блідо-рожевий, зелений, блідо-зелений, зеленуватий, блакитний, ясно-блакитний, синій, блаватний, фіолетний, фіялковий, колір геліотропів, жовтий, золотий, золотистий колір чайної рожі, червоний, кривавий, багровий, гранатовий, бронзовий, криклива барва, чорний, казковий колір, мінливо-дорогоцінний, лілово-жилкастий*.

Аналізуючи мову художніх творів, виявляємо, що найбільш повторюваним є так званий архетипний колір — білий. Номінативний епітет *білий* у мові повісті письменниці найчастіше поєднується з опорним словом *хризантема*, рідше зі словами *рожа, квітка*. «*І того вечора я дістала букет білих хризантем*» [6, с. 162], «*Сніжно-білі хризантеми у стрункому вазоні прикрашають ріг мого столика*» [6, с. 183]. У наведених прикладах епітет *білий* у межах художнього образу виконує лише описову функцію. У мові твору Уляни Кравченко чимало епітетів, що вживаються як порівняння (у структурі порівняльних зворотів). Порівняння увиразнюють зображення, роблять його більш наочним, виявляють ставлення письменника до нього: «*Її тіло біло-рожеве, як пелюстки рож...*» [6, с. 59]. Також у індивідуально-авторській картині світу епітет *білий* є основою для побудови художнього образу щастя, сімейної злагоди: «*А він говорить: “Я, як буду великий, побудую дім для нас... І білі рожі для тебе зацвітуть”*» [6, с. 64]. Як бачимо, мікрообрази,

означувані епітетом *білий*, позначені позитивною експресією. Але іноді *білий колір*, який переходить у *синявий* може асоціюватися зі смертю: «*Многолисті повні хризантеми, тяжкі, безкровні, неначе б неживі... Білість деяких із них переходить у синявий колір...*» [6, с. 196].

В індивідуальній поетичній палітрі авторки майже немає оцінної семантики *чорного* кольору, який традиційно пов'язують із негативними явищами, емоціями, відчуттями: «*Геліотропи такі бідні! Край їх шорсткого листячка чорні, скручені*» [6, с. 395]. Ще одна особливість поетичної творчості Уляни Кравченко — побудова художніх образів на основі протиставлення *чорного і білого* кольорів: «*Чорна сукня, на раменах жмуток білих хризантем*» [6, с. 172], «*З'являється переді мною Марія Стюарт, героїня драми Шіллера: ніжна, живе в окремому світі, біла квітка над чорним проваллям...*» [6, с. 198].

Крім епітета *білий*, авторка вживає кольори цієї гами: «*А тут низом жалюються інші квіти — це ті, що їх сьогодні зірвано багато, ці «лев'ячі роти». На їх кущиках більше цвіту, ніж листя, цвіт білий, кремовий, блідо-рожевий*» [6, с. 69], «*І сумують одинокі срібні тополі і снуються восени над ними млисті смуги...*» [6, с. 113], «*Лілеї сяють сріблистою білістю, ясні думи вільно пливуть, і я теж розпливаюся в чистій розкоші...*» [6, с. 210].

Особливого значення набувають дослідження індивідуально-авторських епітетів, оскільки вони є одним із засобів збагачення українського художнього мовлення, відбитком загальнонаціональної мови, а також яскраво характеризують індивідуальну мовну картину письменника. В індивідуальній картині наявні численні суб'єктивні зв'язки, що знаходять відображення в мовних образах того чи того явища. Саме цим і визначається особливість ідіостилу письменниці, наприклад: «*На кожному куці розвинулося шість бальдохінів. Окремі ніжні цвіти склали великий кружок. Щось як відміна повної каліни, що зветься «бульденеж», тільки ці сніжні кулі більші, мали 30 сантиметрів у перекрою. Зразу цвіти були цілком білі; вони не в'янули, не опадали, як інші цвіти; по місяці стали злегка рожевіти, слабо, потім сильніше, в липні знову поблідли, аж знову прибрали якийсь казковий колір, мінливо-дорогоцінний, блідо-зелений. Мене ці куці цікавили: я щодня слідувала за зміною кольору цвіту*» [6, с. 43–44], «*Бачу й тепер: кущик близенько стелі, а весь обсипаний цвітом, білим, лілово-жилкастим, фіолетним і багровим. Горошки, ясні крилаті горошки!*» [6, с. 68], «*Таких квітів я ніде не бачила. Кри-*

кливі барви утривалювалися полум'ям у душі дитини» [6, с. 125], «Так недавно казав мені Нівелінський: «Хотів би бачити вас, пані, в сукні кольору *геліотропів*, прибрану червоними стрічками...» [6, с. 311], «Своячка Адамович прислала для мене зі свого сальону моди модель «пополуденної» сукні для молодої дівчини з легкої фантазійної матерії з англійської тканини *золотистого кольору чайної рожі*» [6, с. 295] Індивідуально-авторські епітети відрізняються від постійних не лише їх незвичайним переосмисленням, уживанням чи словотворенням, але й глибиною інтимних переживань ліричного героя і автора.

Уляна Кравченко — уважна до світу фарб. Прагнучи художньої досконалості свого письма, чіткості й цілісності образів, естетичної довершеності й психологічності зображення, нерідко застосовує зображально-виражальні можливості назв кольорів, тому й не дивно, що пейзажні замальовки авторки виграють усіма барвами веселки: «Мінливими килимами стеляться гірські галяви, яскраво сяють *білі зорі роменів*, манять мене за стрункі вислини, *запашні зозулинці, жовті наперсники, гранатові свічарники (gentiana), дрижачка, трава з маленькими бронзовими колосками і вовнянка...*» [6, с. 74].

Синьо-голуба гама — досить поширене явище в поетичній мові Уляни Кравченко. Але не можна сказати, що ці кольори мають якісь усталені семантичні або символічні ознаки. Як і зелений колір, ці кольори стійко пов'язані з навколишнім світом: «Дерева одягаються в зелене листя» [6, с. 277], «Коли *квітку* вміло *плекати*, вона на кінець змінює *зеленуватий* колір на *ясно-блакитний*. Тоді вона стає *квіткою щастя...* Вже, вже й моя *гортензія* мала стати *блакитною*; я слідувала за її зміною, вдивлялася в неї...» [6, с. 44]. Образ блакитної квітки символізує щастя. Відповідно, позитивну ознаку мають слова, що виражають блакитний відтінок: «З *дороги* сходимо на стежку, що в'ється поміж лози; повно тут *золотих яскрів та синіх незабудьок*, вони такі свіжі та відмінні від *городових квітів...*» [6, с. 70], «Напроти в домі, що перше був власністю *Енглів*, бачу *новий склеп*, також *блаватний*» [6, с. 381]. Кольори цієї гами не відіграють принципової ролі у створенні художнього образу, лише конкретизують його. Назва синього кольору — це переважно засіб портретної характеристики; традиційне народнопісенне і літературне вживання — на позначення кольору очей людини. Уляна Кравченко відійшла від цієї традиції, для змалювання краси дівчини, її несхожості на інших, авторка використовує колір лісової *квітки* —

фіалки: «Очищі *фіялкові*, закриває їх довгими чорними віями, личко алебастрове біле, окрашене легеньким рум'янцем, естеришна субтельна краса, чар лісової *квітки* — все це відрізняло її від інших дівчат...» [6, с. 153].

Рідковживаними виявилися метафоричні структури, колірним компонентом яких є назви *червоного*: «Повно *вазонів фуксій, мушкательок, сріблитолистого морозу*; а вже найкращі були буйні *червоні квіти пеларгоній*, що цвіли сміливо навіть тоді, коли за шибою блищав *кристалевий лід...*» [6, с. 29]. Червоний колір допомагає передати внутрішній стан ліричного героя, його настроїв, враження, почуття. Цей динамічний, за визначенням психологів, дещо «агресивний» колір підсилює, зокрема, емоційність поетичної мови: «Коли обидві душі кажуть «*навіки*», вони не розходяться, але йдуть *почерез колючі терни та криваві квіти до одної мети*» [6, с. 343].

Отже, можна стверджувати, що колористичні епітети з номенами флори в мові повісті «Хризантеми» Уляни Кравченко, позначені достатньо високою частотністю вживання. Такі епітети вживаються не лише у прямому значенні, вони також є основою для побудови художніх образів. Спектр назв кольорів охоплює широку гаму: від основних спектральних та архетипних до авторських. Аналіз опрацьованого матеріалу дозволяє зробити висновок про те, що авторка часто сприймає світ через колір, значну кількість емоцій, відчуттів і вражень відтворює у «кольорових» асоціаціях. Уживання епітетів у художньому контексті формує ідіостиль, ідіолект письменниці. Однак здійснена робота не дає достатнього уявлення про всі потенції колоративів у індивідуально-авторському тексті, тому вбачаємо доцільність подальшого дослідження.

Література

1. *Веселовський А. Н.* Историческая поэтика. — Л., — 1940. — 73 с.
2. *Єрмоленко С. Я.* Нариси з української словесності : Стилістика та культура мови. — К. : Довіра, 1999. — 431 с.
3. *Лесин В. М., Пулинець О. С.* Словник літературознавчих термінів. — К. : Радянська школа, 1971. — 486 с.
4. *Лисиченко Л. А.* Мовна картина світу та її рівні // Зб. Харк. Іст.-філол. тов. — Харків, 1998. — Т. 8. — С. 129–149
5. *Літературний словник-довідник / Р. Т. Гром'ян, Ю. І. Ковалів та ін.* — К. : ВЦ «Академія», 1998. — 752 с.
6. *Кравченко Уляна.* Хризантеми. Повість. / Уляна Кравченко. — Чикаго : Вид-во Миколи Денисюка, 1961. — 414 с.
7. *Потебня А. А.* Эстетика поэтика. — М. : Искусство, 1976. — 616 с.

Отже, як уже зазначалося, саме публіцистика 60-х стала центром формування етичної парадигми відповідальної за майбутнє українства верстви — вітчизняної інтелігенції. Так, Є. Сверстюк публіцистичну діяльність будує за принципом: спочатку обґрунтовує право його покоління на власне таку діяльність. Як і І. Лисяк-Рудницький, він широко висвітлює сутність поняття «інтелігенція», дає вичерпний аналіз діяльності української інтелігенції в історичному континуумі, виводить певну тяглість традицій і врешті-решт обстоює право останньої як провідної верстви нації на служіння народові, певне покладання відповідальності за долю нації на свої плечі, а отже, і право на легітимність як теоретичних поглядів, так і практичної діяльності в національному середовищі, а потім пропонує уже самі концепти національної історіософії: пріоритети діяльності індивіда, а не ідеологічної догми у творенні національної історії; превалювання духовного первня над техніцизмом як ознака необхідна, для збереження тяглості буття нації; визначення національного етосу з урахуванням історичного контексту; збереження історичної пам'яті в середовищі денационалізованої маси українства; підтвердження автохтонності українців у даному географічному просторі як необхідний елемент в подоланні відчуття меншовартості, комплексу «хохла-малороса». Є. Сверстюк зумів уникнути загравань з режимом, розлогих цитувань класиків марксизму-ленінізму в обґрунтуванні постулатів концепції української історії. Правда, не знаходимо в його роботах і відстеження впливів українського православ'я, християнського етосу на формування національного обличчя українства (зазначимо, що йдеться тільки про роботи 1960-х років).

У дещо іншому напрямку побудована публіцистична діяльність Івана Дзюби — на перший погляд, автор «виступив цілком у рамках радянської системи. Єресь полягала лише в тому, що під прикриттям цієї ідеології він намагався привернути увагу «верхів до становища української нації в СРСР» [5, с. 97]. Праця «Інтернаціоналізм чи русифікація» (1965) — це не тільки власні дослідження шістдесятників, це маніфест покоління, яке прагнуло змін у рамках радянської системи. І. Дзюба спростував офіційний міф про «цивілізаторську місію» російського народу щодо інших народів СРСР і про добровільність територіальних «возз'єднань» під егідою царської Росії, заперечив тезу про рівність становища українців і росіян у самій Україні, підсилюючи звучання власних висновків величезним фактографічним матеріалом, цитування програмових робіт К. Маркса, В. Леніна тощо.

У вступному слові до перевиданої 1998 року книги «Інтернаціоналізм чи русифікація?» І Дзюба, визначаючи наявність у праці істотних недоліків, пояснював факт появи книги гострою необхідністю: «треба було спробувати проаналізувати становище України і водночас спробувати відповісти на запитання: проти чого ми протестуємо і чого ми хочемо?..», хоча він «не відчував себе (ні тоді, ні пізніше) достатньо підготовленим науково і політично, щоб узятися за цю справу» [2, с. 17].

Нині незаперечним є факт, що праця І. Дзюби постала з необхідності легалізації претензій покоління на покращення умов перебування України в СРСР, відстоювання національної автентичності, розвитку української культури, не заангажованої методом соцреалізму. Спроба пристосування до режиму пояснюється тим, що «свідомість цього покоління все ж була отруєна радянським ідеологічним монотеїзмом, генетичним страхом» [5, с. 73].

Ще більша відстань між соціалістичною ідеологією та світоглядними позиціями простежується в публіцистиці Валентина Мороза — вихідця із Західної України.

Нинішня критика часто вказує на світоглядні розбіжності в колі західно- та східноукраїнських шістдесятників [4; 5; 10]. Ці розбіжності загалом не стояли на перешкоді, скоріше допомагали створенню цілісної, завершеної картини діяльності цього покоління. Причини і суть світоглядної різниці з'ясовує В. Мороз в есеї «Хроніка опору».

У центрі уваги автора два явища: рух опришків на Гуцульщині у XVIII ст. та умови постановня роману О. Гончара «Собор» (1967). Авторська концепція полягає у поясненні тяглості традицій церковобудування в Україні як необхідної духовної творчості. Гуцул йшов в опришки, щоб набутися, а не стати бандитом, згодом виникла необхідність «творчої духовної самореалізації» — і опришки будували церкви (Довбушівська церква, наприклад), відтак гуцул погамовував потребу в духовному самовираженні. Героїв роману О. Гончара, одержимих ідеєю духовної самореалізації, та опришків різнить не тільки відстань у часі, але й істотна відмінність у ментальності. Для опришка XVIII ст. (і для західного українця 1960-х років!) церква священна як у підсвідомому, так і в світоглядному вияві, для покоління східноукраїнського — собор близький як духовна субстанція на інтуїтивному рівні, свідомість же сприймає його як пам'ятку архітектури. Звідси В. Мороз і робить висновок: як для західного українця незаперечним авторитетом є священник, а для східного — учитель, так і домінантною в світогляді є християнська традиція для першого, і гносеологічна — для другого.

Історіософська концепція В. Мороза базується на засадах націоналізму (в автора тотожне поняття — патріотизм) і християнського етосу. Виклад програмових положень есеїв часто містить ознаки категоричності, різкістю позначено характеристику позицій окремих представників творчої інтелігенції (особливо гостро засуджено В. Морозом «відступництво» І. Дзюби, позицію С. Параджанова щодо перевезення до Києва іконостасу з Довбушівської церкви тощо). Як зазначає Г. Касьянов, «критикуючи «налоскотаний фанатизм» сталінізму, він сам (В. Мороз — Р. М.) упадав у фанатизм» [5, с. 109]. Спрямування ідей в русло націонал-соціалізму, близького за своєю суттю до фанатизму, співзвучне з позиціями Д. Донцова. І. Лисяк-Рудницький, підсумовуючи діяльність «українських піддранських дисидентів», дав таке визначення: «І. Дзюба — продовжувач націонал-комуністичного напрямку в українській політичній думці..., В. Мороз — прямий нащадок інтегрально-націоналістичного руху (ОУН)... — два видатні українські дисиденти..., кожен, пройшовши власним трагічним шляхом, зайшли у глухий кут» [6, с. 480]. Пояснюється це банкрутством двох течій у тодішній українській політичній думці (марксистсько-ленінської та інтегрально-націоналістичної).

У працях В. Мороза розкрито ряд сутнісних елементів історіософської концепції шістдесятництва. Так, в есеї «Мойсей і Датан» автор обстоює право індивіда на розуміння власної національної винятковості: «Я знаю, що всі люди рівні. Це говорить мій розум. І разом з тим, я знаю, що мій народ особливий, найкращий. Мій народ — окраса землі. Мій народ — стріла з Божого лука» [7, с. 71]. Творення загальнолюдських цінностей стає можливим лише за умови, що *творець є глибоко національним за світоглядом*. Далі автор робить висновок: місія нації — знайти свою грань, яку ніхто, крім неї, не знайде, і цим збагатити людство [7, с. 73]. Дискретність української історії автор пояснює відсутністю тяглості традицій, носіями яких мала б бути інтелігенція: «...кланялися такі велетні, як Тичина. У що і в кого вірити, коли всі відрікаються, коли боги стають денщиками?» [7, с. 92]. Українське відродження потребує людей нової якості, «почуття вторинності міцно в'їлося їм у кров» [7, с. 93].

Отже, будівничі, елітарні якості може мати тільки аристократ-«апостол», «одержимий», особистість із «високим градусом емоційності», для якої найбільшою цінністю є істина, «одкровеніє» (Рим оновили християни, такою є і місія інтелігентів — оновлення України). Часто дослідники беруть для аналізу минуле України на відрізку XVI—XX ст. — період найбільшого відступництва української інтелігенції,

безпорадності інтелектуально-ідеологічної думки в Україні, переходу, за словами І. Лисяка-Рудницького, «на чужинні традиції», «ігнорування традиційних інститутів» на догоду російському уряду.

Феномен «української живучості» В. Мороз виводить із постійної наявності «пасіонаріїв у колі рабів». Ситуація 1960-х років, кризова для національного існування, оскільки людям «не вистачає сили повірити в Україну, зберегти віру в гидотній атмосфері Харкова чи Одеси...» [7, с. 34], ще раз підтверджує роль пасіонарності в збереженні національної ідентичності українства. Такими пасіонаріями, за В. Морозом, були шістдесятники.

Публіцистична і наукова діяльність українського шістдесятництва будувалася на основі використання досвіду минулих поколінь інтелектуалів України. Так, Є. Сверстюк у своїх працях посилається на історіософські концепти «Кирило-Мефодіївського Братства», «джерела духовності» української літератури виводить від Біблії, через творчість Т. Шевченка, Лесі Українки, І. Франка рухається до П. Тичини, О. Довженка та Л. Костенко [8, с. 133]. В. Мороз підкреслює авторитетність скovorodinivської філософії у формуванні власного світогляду [7, с. 43]. Позиції В. Мороза співзвучні з поглядами М. Грушевського, який вбачав трагічність ситуації історії України в потраплянні ще після 1654 р. під вплив російської православно-християнської цивілізації, коли наша вітчизна «не знайшла опертя в якимсь новім циклі: ні в католицьким, ні в протестантським» [4, с. 23]. Калькування російських державницьких і культурницьких традицій спричинилося до того, що у XIX ст. «Україна як політичний організм із самостійним внутрішнім життям перестала існувати, будучи остаточно, за висловом Петра Великого, «прибраною до рук» Росією» [1, с. 173].

Таким чином, філософсько-гносеологічний підхід, обраний шістдесятниками у процесі пізнання минулого, визначення пріоритетів у діяльності вітчизняної інтелігенції, базувався на усвідомленні передумов самого історичного пізнання, можливості перемоги історичного мислення над обмеженістю фактів, а тому вимагав певної світоглядної визначеності. Висновки, зроблені в студіюваннях цього покоління, можуть розглядатися як гіпотези, але свою справу вони зробили — стимулювали пошук у царині науки щодо з'ясування характеру тяглості українського історичного процесу. Пасіонарність, спалахи суспільної енергії, біологічна вітальність, життєва сила — поняття, на яких зосереджується увага шістдесятників. Як ми вже зазначали, відсутність філософських обґрунтованих засадничих концептів національної ідеї, які б мали певну традиційну тяглість, стояла

у процесі спілкування. Так, у деяких західних культурах (американській, німецькій, швейцарській, скандинавській та інших північно-європейських) головну роль відіграє мовленнєве повідомлення, яке сприймають незалежно від контексту (невербальної інформації, що супроводжує процес спілкування). Такі культури отримали назву низькоконтекстуальних. Представники зазначених вище культур чітко розмежують особистісні стосунки, роботу та інші аспекти щоденного життя, через що під час спілкування вони мають деталізувати фонову інформацію за допомогою мовних засобів.

В інших культурах, навпаки, значну частину інформації представляють імпліцитно — через особу комуніканта — і лише незначний відсоток інформації передають у мовленнєвому повідомленні. Висококонтекстуальними культурами, за Е. Холлом, є японська, арабська, а також культури Середземномор'я, носії яких мають тісні стосунки в родині, а також із друзями, колегами, клієнтами, що забезпечує високий рівень їхньої поінформованості щодо цих осіб. Під час спілкування не виникає потреби у фоновій інформації, у деталізації словесного повідомлення [4, с. 200–201].

Представники висококонтекстуальних культур не покладаються тільки на можливість мови, а надають великого значення невербальним засобам комунікації, традиціям та етикету. Носії таких культур стримані в оцінках, чемність для них є важливішою за правдивість, тоді як у більшості європейських культур схвально ставляться до тих, хто висловлює свої думки і почуття точно, прямо, зрозуміло [3, с. 36].

За умови контакту представників низькоконтекстуальних та висококонтекстуальних культур існує небезпека як недооцінки, так і переоцінки ролі контексту в комунікації. Наприклад, носії американської культури не завжди достатньою мірою враховують роль контекстуальної інформації під час спілкування з представниками висококонтекстуальних культур, тому партнери з комунікації розцінюють їхню поведінку як невічливу і нетактовну. Американці, у свою чергу, звинувачують представників висококонтекстуальних культур у небажанні чітко і ясно висловлювати свої думки, бути правдивими [2, с. 60].

Східнослов'янські культури, що протягом усієї своєї історії відчували значний вплив як Заходу, так і Сходу, займають місце між низькоконтекстуальними та висококонтекстуальними культурами. З одного боку, носії східнослов'янських культур вирізняються своєю прямою й висловлюють інформацію досить експліцитно (особливо

в ситуаціях ділового спілкування); з другого боку, в емоційній сфері тяжіють до передачі частини інформації в імпліцитній, непрямій, ускладненій формі. У спілкуванні українці зазвичай демонструють відкритість своїх намірів, прямо висловлюють думки, але водночас намагаються уникати категоричних відповідей, дотримуватися традиційних етикетних норм.

Ефективність міжкультурної взаємодії залежить також від знання стилів вербальної комунікації та вміння їх використовувати. Стиль спілкування є формою комунікативної поведінки людини, що виявляється за будь-яких умов, у будь-якій ситуації. Майстерність комуніканта полягає в умінні знайти найбільш точний і найбільш влучний для кожного конкретного випадку стилістичний засіб мови. Стили комунікації в різних культурах відрізняються. Науковці виділяють чотири групи стилів вербальної комунікації за такими характеристиками: відкритість або прихованість комунікативних намірів; ступінь використання експресивних засобів, пауз, мовчання; ставлення до особистісного статусу співрозмовника; спрямованість на мовця чи на слухача.

До першої групи належать прямий та непрямий стилі комунікації. Прямий стиль полягає у вираженні справжніх намірів людини. Непрямому стилю властиве приховування бажань, потреб і цілей людини у процесі спілкування. Прямий стиль спілкування більш притаманний низькоконтекстуальним культурам, наприклад, північноамериканській. Для американців характерними є такі висловлювання: «Кажіть, що ви маєте на увазі», «Говоріть по суті» тощо. Непрямий стиль є провідним у висококонтекстуальних культурах. Так, наприклад, корейці намагаються не давати негативних відповідей, як-то «ні» або «я не згоден з вами». Зазвичай вони використовують такі ухильні відповіді, як «я згоден із вами в цілому» або «я співчую вам». Українській лінгвокультурі притаманні риси обох зазначених стилів: відкритість комунікативних намірів поєднується з тактовністю, умінням уникати категоричних відповідей.

Другу групу складають майстерний, точний і згорнутий стилі комунікації, які визначають за ступенем використання експресивних засобів мови, пауз, мовчання. Майстерному стилю властиве активне використання експресивних засобів, що є характерним для багатьох близькосхідних культур. Так, наприклад, в арабських культурах, відмовляючись від чого-небудь, недостатньо просто сказати «ні»: відмова обов'язково супроводжується клятвами й запевняннями. Точному стилю притаманне вживання лаконічних, стриманих висловлювань.

традиционной, так и для современной культуры. По словам С. М. Толстой, выдающегося ученого, представителя Московской этнолингвистической школы, семантические оппозиции являются «одним из основных механизмов содержательного плана культурной традиции» [3, с. 557]. То есть, из разноплановых реализаций семантических оппозиций сплетаются различные культурные тексты.

Категория «*мужской-женский*» — одна из древнейших оппозиций, восходящая к биологическому началу человека. И наиболее ярко она представлена в свадебной обрядности. Противопоставление мужского и женского начал в свадебном обряде продолжает остроактуальную линию, обозначенную в традиционных молодежных играх и других формах проведения досуга. Однако если для молодежных игр характерно подчеркивание границы между двумя группами, то свадебный обряд построен на ритуальном преодолении этой границы. Таким образом, происходит стирание актуальности барьеров, выстраиваемых до и на начальной стадии свадебного обряда.

По данным исследователей, на территории Украины, Белоруссии, западных и южных регионов России широко распространены ритуальные словесные поединки, приуроченные к весенним праздникам. Парни и девушки нелестно, а иногда и оскорбительно отзываются о внешности, характере и моральном облике «противников». Можно сказать, что происходит драматизация отношений между полами, основанная, в первую очередь, на противоречии в женском восприятии мужчины, как желанного брачного партнера с одной стороны, а с другой — как «врага», посягающего на честь и свободу. По мнению Т. А. Агапкиной [1], словесные поединки молодежи не только выражают это противоречие, но и способствуют его разрешению средствами вербального ритуала. Однако, на наш взгляд, противоречие это не может разрешиться вплоть до логического его завершения, то есть, полной реализации свадебного обрядового текста.

Аналогом и, в какой-то мере, продолжением таких поединков выступает ритуальная перебранка свиты жениха, чаще всего — *дружки*, с подругами невесты. Вот несколько примеров свадебных текстов, зафиксированных нами в русских селах Балаклейского района Харьковской области:

«Тебе, *дружко*, не *дружкувати*, тебе свиной *пАсти*, с довгою *дубинякою*, с *чорною собакою*», «*Казали, дружко приехал, а он пняком пришли, молодого в мяшку принесли, а свашку в торбинке, чтоб не съели свинки*».

А вот из с. Завгороднее, того же района:

«*Приехал дружка да с сями сёл,
На ём рубашка да сями пол,
А ветер дунет — а бок гол*» [4].

Следует отметить, что основные ритуальные действия начальной стадии свадьбы, равно как и произнесение основных текстов, совершается двумя группами молодежи, женской и мужской. И точки зрения на свадебные ритуальные события, характерные для этих двух групп, разнятся. Если для мужской группы подчеркивается их военный, захватнический характер, то для женской группы актуальны отсылки к жертвенности, ритуальной смерти. Зачастую присутствует мотив «пленения» невесты, который, по-видимому, представляет собой одну из древнейших моделей, реализующихся в свадебном ритуале, как традиционном, так и современном.

С этой точки зрения, «отряд» жениха можно воспринимать как отголосок древних мужских сообществ, противопоставленных остальному социуму и объединяющих молодых людей, не вступивших в брак. В пользу этого говорит мнение А. К. Байбурина о том, что с исчезновением инициационного обряда в славянской культуре его функцию взял на себя свадебный обряд [2]. Таким образом, враждебность и военных характер мужской группы имеет довольно глубокие архаические корни.

В восточнославянской традиции жених со своим окружением воспринимается как князь с вражеским (по крайней мере, для семьи невесты) войском, основная функция которого «взять с боем», «пленить» девушку. Военная природа группы жениха постоянно подчеркивается. В обрядовой лексике: *князь, бояре, дружко, дружина, сабля (шабля)* и т. д. В фольклорных сюжетах свадебных песен:

«*Ой, рано, рано да на заре <...>
Да свистнул дружила да на коню
Да слетайтесь, ой, соколы <...>
Соезжайтесь, эй, бояря,
А мы будем думушку, ой, думати <...>
А игде нам с полком стояти.
А мы станем с полком да под танком <...>
Да ище под новеньким городком,
А мы пустим стрелу да каляну <...>
Да разобьем стену, ой, каменну*» [4].

ускладнюється, збагачується новими відтінками, асоціаціями. Виконуючи естетичну функцію, лексична одиниця набуває багатогранного глибокого смислу.

У постмодерних текстах *слово* має широке коло семантичних інтерпретацій та асоціацій, до числа яких входять як загальноприйняті трактування, так і авторські бачення, якими *слово* «обростає» в поетичному світі письменників. Так, у поетичному творі Олександра Ірванця «Вірш до рідної мови» у формі звертання висловлено сучасне ставлення до мови й сприйняття українського слова: «*Як ти звучиш калиново-дубово, // Рідна моя, моя матірня мово!*». Однак паралельно із зображенням проблем, що постають на шляху розвитку рідної мови, звучить віра в існування й відродження українського слова: «*Вороне чорний! Даремно ти кричеш! // Рідне слово живе і є — бачиш? // Рідна моя, українська мова // Житиме вічно — кльова, фірмова!*». Поетичне мовлення засноване на асоціативних зв'язках, завдяки яким створюються семантичні відтінки сполук. У результаті розширюється коло найменувань, що виникають на основі переосмислення наявних у мові слів. Поети вдаються до них для позначення понять та образів, потрібних їм для відтворення власного світовідчуття. Виявлення таких словосполучень дає багатий матеріал для визначення своєрідності стилю того чи іншого письменника й для встановлення особливостей поетичної мови в цілому.

Образність *слова* постмодерністи передають низкою епітетів. За лексико-семантичними ознаками епітети, що стосуються поняття «слово» в поезії окресленого періоду, можна класифікувати, виділивши такі групи:

1. За емоційністю та почуттєвістю (*щире, наївне, небесне, сонне, образливе, добре, замерзле*): *І замість слова, щирого, наївного, // на язичі — сніжинка кодеїнова...* (О. Ірванець. «Три пісеньки американського солдата») [1, с. 256]; *Що нам — раби галерні, забанганки черні? // Господь нас чує, крихтами годує небесних слів* (В. Неборак. «Відліт з Академічної року Божого 1997-го») [1, с. 344]; *Тут вітер мене колише // Під сонні якісь слова* (М. Матіос. «Із днів подружжя») [7]; *Мій приятель, людина незможна, // Вигукує образливі слова* (О. Ірванець. «Сон») [1, с. 251]; *Зупинись! — ніхто не скаже, не прив'яже // добрим словом нерозумного сліпця* (В. Неборак. «Десять наближень до лінії обр'ю. Цикл 6») [8]. Так, у вірші Ю. Андруховича «Похвала сьомому трамваєві» постає образ «замерзлого слова», що «стало мукою»: *Антикварно рейками вистукує // у заматах білих, як у плесах,*

// сьомий наш притулок на колесах, // і замерзле слово стало мукою (Ю. Андрухович. «Похвала сьомому трамваєві») [1, с. 82]. Розуміння *слова* у творі асоціюється із довкіллям, порою року, змальованою у вірші. Паралельне зображення *зимових заметів* та *замерзлого слова* передає почуття певного дискомфорту, що переходить у душевні страждання, стає мукою для поета. *Слово* — це засіб утілення бажаного, і, як ним розпоряджатися, залежить лише від мовця. Можна виговорюватися, «спорожняючи нутро від словоблудства», а можна спробувати словами не лише передавати емоції, а й змінювати реальність навколо себе: *«І це, ніби плата за колишні огріхи, // Коли, розпорощуючи за словом слово, // Дівчинка лущить волоські горіхи // І дівчинці, певно, з цього кайфово»* (С. Жадан. «НЕП») [6].

2. За родовими поняттями (*дідове, батькове*): *Слово м'яке, оксамитове, байкове. // Слово є дідове, слово є батькове* (О. Ірванець. «Вірш до рідної мови») [1, с. 232].

3. За смаковими якостями (*солодке, просолене*): *Ох, солодкі слова, як сливи. // Та долоні — як два хрести* (М. Матіос. «З кожного дня Марії») [7]; *Наній хлопоче, плеще і полоще, // Виплюскує просолені слова* (В. Неборак. «Пиво. І») [9].

4. За зоровими та слуховими властивостями (*чорне, різнобарвне, опале, сказане, непочуте*): *Пальта будівель — сірі перуки занедбано, друк // на візитівках свіжий. Декілька чорних слів* (В. Неборак. «Катастрофа») [1, с. 328]; *Прохід проспектом — введений без заштрику наркотик, // пустеля різнобарвних слів, розпечена гортань* (В. Неборак. «Десять наближень до лінії обр'ю. Цикл 4») [8]; *Як у драговині їм — кожен крок, // заплутані в стосунках і заблукані в дзеркалах, // заплетені в слова, // не помічають слів опалих* (В. Неборак. «Відліт з Академічної року Божого 1997-го») [1, с. 345]; *Це тільки мовчання // Це тільки // ранок поніс мене в коло розмов // слова виростили // струшувалися з газет // відбивалися від стелі // на столах слова // на підлозі слова // сказані слова // непочуті слова...* (В. Неборак. «Це тільки мовчання...») [10].

5. За тактильними відчуттями (*м'яке, оксамитове, байкове*): *Слово м'яке, оксамитове, байкове. // Слово є дідове, слово є батькове...* (О. Ірванець. «Вірш до рідної мови») [1, с. 232].

6. За значенневими характеристиками (*пророче, потойбічне, розсварене, незавчене*): *Я підбирав ключі, слова пророчі, // хоча на ранок мій поет зачах...* (Ю. Андрухович. «Елегія післяноворічного ранку») [1, с. 90]; *Вона промовляє уперше і вдруге // і втретє свої потойбічні слова, // Я літаюча голова!* (В. Неборак. «Літаюча голова») [10];

Тебе несло таксі. Мене — хода. // **Розсварені** слова блукали в мові (В. Неборак. «Листи, знайдені у пляшці з-під львівського пива») [1, с. 329]; **Відвештався**. Крапка. І — з Богом! // **Кілька** — дозволяй — на прощання **незавчених** слів (В. Неборак. «На відхід Павла Попрцького (Троцького), Львівського алконавта») [1, с. 337].

7. За фізичними властивостями (*надбігле, пережите, тривале, рвучке*): **Надбігле** слово, водяний пухир: // На цій планеті, тяжко нами хворій. (О. Забужко. «Середземноморське літо — 2003») [8]; **Тільки** сні і слова, **пережиті** й **тривалі**, // І найвища інтимність стискання руки... (М. Кіяновська. «Поетові») [8]; **Рук і волосся** павутина... // **Шал** слів **рвучких**, як вітер, **рвійних**... (М. Матіос. «Немов ожина павутиною...») [7]. Поняттєва сторона слова, що охоплює сукупність певних, усталених ознак, у поетичній мові не збігається з уявлюваним образом дійсності. У контексті значення прикметника частково змінюється від взаємодії його із значенням іменника, що й зумовлює розуміння читачем бажаного змісту.

Належність номінації слово до світу ідей, якими оперує людина, зумовлює її широку сполучуваність з ознаками метафоричного звучання (*слово летить, виростає, струшується, відбивається, висне*). У поетичних творах постмодерністів слово визначається за процесуальними ознаками (*Летить же за Дунай і Дон, // Слова поета: на нехороший той закон // Наклали veto!* (О. Ірванець. «Радісна пісня») [5]; динамічними ознаками (*...Слова виростили // струшувалися з газет // відбивалися від стелі // на столах слова // на підлозі слова // сказані слова // непочуті слова...* (В. Неборак. «Це тільки мовчання...») [10]; ознаками фізичного стану (*Слова стосовно всіх епох, народів, // Всіх курв, режимів, берій та імперій // Слова, як риби, виснуть у диму*. (В. Неборак. «Пиво. І») [9]. Як бачимо, здебільшого використовуються антропоморфні метафори, тобто такі, які «оживляють» слово.

Зазначимо, що лексема «слово» в поетичних творах постмодерністів виступає як об'єкт дії або стану (*вимовляй слово, вигукувати слово, проказати слово, прожовувати слово, змінити слово, розподілити слово, зламати слово, знати слово, перемовляти слово, дати слово, ввіймати слово, писати слово, підкручувати слово, нести слово, знаходити слово*): *Будь частіше тверезим. // Вимовляй всі слова. // Захищай інтереси // І відстоюй права* (О. Ірванець. «Депутатська пісня») [1, с. 231]; *Маєш рота, маєш язика ти, // а не можеш слова проказати* (В. Неборак. «Промовляння до кішки») [1, с. 331]; *Ми з тобою гарно змарнували // трохи часу, хоч ти ані слова не сказала,*

та хіба це мало... (В. Неборак. «Промовляння до кішки») [1, с. 332]; *Сашко прожовує слова, // голодний зал пантрує за // його ковтками*. (В. Неборак. «Вечір «Бу-Ба-Бу». Уривки з поеми «Реставрація») [1, с. 346]; *В жовтні лишається твій розпач // від неможливості змінити бодай слово // у книгах поетів, яких // ти тепер читаєш* (С. Жадан. «Кінець жовтня, І») [9]; *Тоді коли ти захочеш розподілити слова // на ті що хоч раз вживав і ті яких не торкався* (С. Жадан. «Кінець української силабо-тоніки») [9]; *Хто зламає слова осердя тверде* (С. Жадан. «Я підтримую кожного словом своїм...») [9]; *Твій малий, коли виростає, знатиме всі слова; Люблять одне одного — без істерики // і презервативів, просто // перемовляються* якимись **словами** (С. Жадан. «Жінка за тридцять доларів») [9]; *І змучені птахолови намагаються ввіймати // кожне слово* (С. Жадан. «Алкоголь») [9]; *Не дає зітерти нас у порошок, // Лиш слова якісь такі дає, // Що часами в жилах кров стає...* (М. Матіос. «Маріїні джинси...») [7]; *«Коханий!» — я пишу це слово навпрошки* (О. Забужко. ««Коханий!» — я пишу це слово навпрошки...») [9]; *Бо є ще час знайти такі слова, // Од котрих дріж стене камінну кладку* (О. Забужко. «Вірші з р-ну «Польові дослідження з українського сексу»») [9]; *Підкручую слова петицій і апелів, щоб жодне не затнулось* (О. Забужко. «Диптих 2008 року. II») [9], так і суб'єктом стану (*слово летить, виростає, струшується, відбивається, існує*): *...Слова виростили // струшувалися з газет // відбивалися від стелі // на столах слова // на підлозі слова // сказані слова // непочуті слова...* (В. Неборак. «Це тільки мовчання...») [10]; *Я відчуваю їх владу, Їх жовч // комашина наших душ в павутинні // — заткайся, помовч // слова існують окремо* (В. Неборак. «Монолог перед завісою») [9].

Як засіб образності поети-постмодерністи використовують порівняння: *Слова, як риби, виснуть у диму, // Похитуючи звільна плавниками* (В. Неборак. «Пиво. І») [9]; *Слова, як дзеркала і як поняття* (В. Неборак. «Слова, як дзеркала і як поняття») [1, с. 330]; *Словами обростає череп, немов щетиною* (В. Неборак. «Вечір «Бу-Ба-Бу». Уривки з поеми «Реставрація») [1, с. 246]; *Ти боїшся цього слова, як чорт ладану* (М. Матіос. «Із днів спогадів») [7]; *Солодкі слова, як сливи* (М. Матіос. «З кожного дня Марії») [7]; *Тривкіше всіх присяг, легке, як дух без тіла, // Це слово* (О. Забужко. «Тривкіше всіх присяг...») [9]; *Словами пояснень, // Немов цигарками погаслими, // Заповни цей вечір о стелі навислій, як дим...* (О. Забужко. «Словами пояснень...») [9]. Навіть про високе в постмодерних текстах говорить-ся приземлено, й порівняння викликають абсолютно інші асоціації,

образності активно вивчається дослідниками на матеріалі різних мов, у творчості багатьох письменників. Вагомим значенням дослідженню порівнянь надавав О. Потебня, підкреслюючи, що пізнання здійснюється за допомогою порівняння пізнаваного з раніше пізнаним [5, с. 169]. Зокрема, І. Кучеренко [2], С. Рошко [6], М. Черемісіна [10], досліджують формально-граматичну та функціонально-синтаксичну структуру порівняльних конструкцій. Л. М'ясянкін висвітлює прагматичний аспект побудови порівнянь. Порівняльні структури з позицій когнітивістики вивчає К. Мізін. Крім того, порівняння як елемент ідіолекту письменників розглядали О. Марчук, Л. Голоух та ін.

Мета статті — на основі стилістичного аналізу поезій збірки «Вересень» В. Свідзінського виявити особливості функціонування словесних образів, створених за допомогою порівнянь.

В основі порівняння лежать логічні операції виокремлення найсуттєвішої ознаки описуваного через пошук іншого, для якого ця ознака є виразнішою [9, с. 469]. Структура стилістичної фігури передбачає здебільшого три обов'язкові компоненти: 1) основу (те, що порівнюється); 2) ознаку (те, на основі чого порівнюється); 3) образ (те, з чим порівнюється). Хоча деякі мовознавці вважають її двокомпонентною (О. Марчук) або чотирикомпонентною (Н. Шаповалова).

Гнітючі мотиви туги, порожнечі, утиску наскрізно проходять через усю збірку В. Свідзінського «Вересень». Порівняння в мові аналізованої поезії є засобом характеротворення, вираження через внутрішній світ персонажа печалі й незламності: «Над джерелом, край теплої долини, / Цвіте, біліючи, черешня у гаю, / І легкі пелюстки, злетівши з верховини, / **Падуть зірницями в холодну течію**» [7, с. 56]. Автор порівнює пелюстки черешні із зірницями, тобто з життям, яке розчинилося у швидкоплинності буття: «Вода провітчаста колише їх, гойдає. / Та, в глибині своїй замкнувши день ясний, / **Вмирання їх не бачить і не знає / І щось лепече їм про юний світ весни**» [7, с. 56].

У поезії «Верхи тополь склонились» автор змальовує ті часи, коли письменники зазнавали утисків. Ліричний герой не бачить виходу, крім як не писати, але для поета це означає померти, і об'єкт порівняння *подих смерті* яскраво підтверджує це: «**Верхи тополь склонились. / Запало сонце. Темний вітер / По деревах кочує, / І смутно так шепоче сад, / Мов подих смерті чує**» [7, с. 57]. Завершується вірш рядками, які маніфестують те, що ліричний герой не готовий здатися, хоча його «*вечірня зоря / Горить не так, як рання*» [7, с. 57].

Мотив смутку, творчої смерті простежується й далі в поезії В. Свідзінського. Ліричний суб'єкт не бачить сенсу шукати свого місця в літературі, що існувала в ті часи: «*Глуха стежинка у морок кличе; / Між сірих грабів берези білі — / **Як похоронні свічі***» [7, с. 60]. Щоб привернути увагу читача, автор застосовує прийом антитези. З одного боку, це свічі, що символізують життя, осяяння, а з іншого — похоронні.

У цьому циклі поезій розвивається тема плінності життя, сліпоти, мовчання: «*Вечірнє небо навіває / Незбутніх мрій, дивочних дум... / Я забуваю — все минає, / **Як блиск роси, як вітру шум***» [7, с. 62]; «*Не мов нічого, кохана: / Не владні більше слова. / **Як обрій в блиску полудня, / Примглились очі твої***» [7, с. 64]; «*Тяжать над нами мертві хмари, / **Як темний попіл угорі. / Не вернемо очам погаслим / Карміну чистої зорі***» [7, с. 65]. В останньому прикладі автор, порівнюючи тогочасну владу з темним попелом, підкреслює мінорний настрій епітетом *темний*. Вистояти й залишитися собою в ті часи було дуже важко, тому завершується вірш рядками, в яких використано слово-образ *дерево*, яке восени не зможе вистояти й облетить: «**Як древо, осінню обняте, / Живий вінок наш облетів**» [7, с. 65].

Спогад про час, дитинство, кохання замальовується в таких поезіях, як «Весняна розо, любиш ти», «В моїй уяві образ твій», «Листя», «Ой упало сонце в яблуневий сад», «Дитинство» тощо. Згадуючи минуле, автор порівнює його із чимось казковим, ніжним, крихким, як-от: «*Весняна розо, любиш ти — / І аромат твого кохання / Я п'ю при блискоті світання, / **Як чистий подих краси, / Як невидиме доторкання / Якоїсь тайни неземної, / Моїм очам недосяжної***» [7, с. 66]; «*В моїй уяві образ твій, / Осяяний любов'ю і весною, / **Неначе сонячний навій, / Обвинений блакиттю молодю. / А імені твого звук — / Як огнекрилий мак у полі, / Як зорні настіви куколю, / Як пахоці подільських лук***» [7, с. 67]; «*Який чудовний, світла повний / На серці спомин тріпотить — / Непохопленний, ніжний, чистий,— / **Мов ранку виблиск променистий / Порошу тонко золотий***» [7, с. 123]; «*На сході рано полум'я зорне / Залеліє **золотим гіллям, / Зажахтить огневим листям, / І повіє на мене чистим запахом, / Чистим запахом яблуневого цвіту / Із далекого саду моєї милої***» [7, с. 68]. В останніх двох прикладах сад «як художній локус спогадів ніби концентрує в собі все найсвітліше, найтепліше, що пов'язано з дитинством...» [7, с. 503].

Антитеза життя — смерть, день — ніч визначає структуру поезії «Ми в ніч ввійшли...». На тлі ночі В. Свідзінський змальовує зорю

як спомин про минуле. Письменник хоче, щоб принаймні молодим вона сяяла, як йому колись із братом: «... зоря сіяє знов / Нехай вона зоріє молодим, / Як нам колись» [7, с. 8].

Спомин про молодість, яка порівнюється з ручаєм, згадується й у вірші, присвяченому Олегові Свідзінському: «3-за тонкого золота зорі / Юний голос до схід сонця чути: / Чия молодість рокоче співно, / Як ручай повитий по долині...» [7, с. 79]. Недарма молодість порівнюється з водною стихією, адже вода — символ чистоти, сили, життя.

За допомогою порівнянь у поетичному доробку митця розкривається концепт часу, що належить до одного з найбільш активно представлених відповідними словообразами. Автор постійно звертається до спогадів, змальовує сучасне для нього життя й намагається зазирнути в майбутнє. Його ліричний суб'єкт розуміє безповоротність часу: «...*Деся одпливає, як човен, / Час яснооких купав*» [7, с. 86]. Минуле в нього пов'язується з дитинством, молодістю, коханням, сьогоднішня й майбутнє — із самотністю, тишею, сумом, безвістю: «*Пливуть мої дні / І ночі мої / За сонцем, за зорями, / Пливуть за землею... / Як крізь сон, я співаю, / В золотому п'янку тумані, / Як трава поникаю*» [7, с. 92].

У поезії «І ароматно вечір віє» поет, звертаючись до часу, жадає спокою і хоче розчинитися в ньому, щоб відпочила душа: «*О час небесного спокою! / Твоєю легкою красою / Як жадно упиваюсь я. / Як у тонке твоє палання, / В твоє зникоме розцвітання / Ввіллялася б душа моя*» [7, с. 82]. Особливої образності надає порівнянням метафоричне перенесення.

У творчості В. Свідзінського є й пророчі вірші. Так, наприклад, у поезії «В полум'ї був спервовіку» автор передбачив свою загибель, порівнюючи власну смерть із палаючим вугіллям: «*В полум'ї був спервовіку / І в полум'я вернуся знову... / І як те вугілля в горні / В бурхливім горінні зникає, / Так розімчать, розметають / Сонячні вихори в паса блискучі / Спалене тіло моє*» [7, с. 82]. Порівняння смерті з вогнем ґрунтується на характерних показниках, а саме: вогонь, спалюючи, нищить усе, так і смерть назавжди забирає життя. Здається, автор сам жахається власних віршів, що віщують майбутнє.

У вірші «Настане день мій сумний» буття змальовується як «*живе багаття*», як «*співний, поривний вогонь*», а небуття як «*сонний граніт / Над гомоном вод непокійних*» [7, с. 109].

Утомившись від постійної боротьби, ліричний герой відчуває себе хитким вогнем, бризками в траві: «*Ще леліємо, друзі, ще світимся /*

Хитким, тріпотливим огнем. / Сіть здригнеться — і ми посиплемся / І, як бризки в траві, пропадем» [7, с. 114], слабким та самотнім листочком, який навесні розквітне, а восени загине: «*І цей листочок, / Як я, уп'ється / Любов'ю неба, / Землі красою; / І він пізнає / Таємну волю / І в творчій пориві / Розкриє серце / Яскравим цвітом. / Та осінь повіє / Холодом зорнім, / Блиском зловісним, / І він поникне, / І рідна гілка / Віддасть покійно / Свою дитину / Землі байдужій*» [7, с. 83]. Автор трансформує звичайне порівняння, і суб'єкт як я переносить в об'єкт.

Передчуття неминучої розлуки з прекрасним і печальним світом прочитується в поезіях «Вранці іній як сніг», «Вільготна темрява на полі». В останньому вірші ліричний герой порівнюється зі сторожем просторів, який докладає величезних зусиль, щоб подолати темряву, яка, на жаль, неминуча. «Але так само багато в усьому «солодкої тайни», і поезію Свідзінського живить також плідне зусилля світопізнання, світоосягнення» [8, с. 38]. Наприклад, «*І тихо всюди. Ледве мрітно / Далекі мовчазні поля. / Лиш непокійна мисль моя / Над ними носить самітно. / Б'ючи упертими крильми, / Змагається з навалом тьми, / Палає, як небесні зорі... Немов я сторож цих просторів, / Обнятих тінню оксамитно*» [7, с. 84].

Ліричний герой сумує за красою своєї рідної землі — Поділлям. Поет ніжно й шанобливо за допомогою порівнянь змальовує її: «*І приглушено-дзвінко, / Немов полонянка темниці хрустальної, / Деся невидна зозуля кує. / Дзміль надлетів відкілясь, / Як вихор, зв'язав надо мною / Огністу спіраль, / Повну гучання і гомону, / І зник раптово / В ранішнім блиску*» [7, с. 98].

Словообрази часу в поезіях збірки «Вересень» пов'язані з мотивом смерті, яка для ліричного суб'єкта є природним процесом, бо все в житті плінне: «*В темній алеї / Смутен іду. / Запах тополі / Віє в саду. / Місяця чоло / Дим обволік. / Зникне, як дим той, / Звір-чоловік. / Землю покриють / Інші сади, / Інші істоти / Прийдуть сюди*» [7, с. 103]. Ліричний герой бореться зі смертю, але усвідомлює її неминучість, що збігається з християнськими вченнями, які підтверджують належність митця до цієї культурної традиції: «*Я звітаю вечірню зорю, / Її пилу златавий дим. / Деся і сам, як зоря, я згорю, / Стану в споминах пилом тонким*» [7, с. 112]; «*Як дощу мигтіння прозоре / Поглинає глуха трава, / Так щомить розпадається зоряно, / Розсипається сіть життєвова*» [7, с. 114]; «*І на тік одвезуть, — а там, / Наче кидують дрова у піч, / Віддадуть спокійним волам, / Чиї очі — глибока ніч*» [7, с. 113].

літературної мови. Тому так важливо, щоб вона звучала в ефірі в усій повноті свого стилістичного багатства, тобто глибина й всеохопність інформації має поєднуватися з досконалою формою» [2].

Мова сучасного віртуального дискурсу часом стає справжнім полігоном для проведення «сміливих» експериментів з розширення нормативних меж у використанні економічної лексики. Однією з прикметних рис цього є стихійне, часто не усвідомлене ігнорування усталених норм правопису, граматики, слововживання. До публікацій в електронних ЗМІ потрапляють іншомовні терміни, номенклатурні назви на позначення новітніх економічних реалій, хоча таку тенденцію науковці простежують не тільки у віртуальному дискурсі. Так, аналізуючи сучасні наукові публікації, П. Селігей вказує на їх переобтяженість «невиправданими термінологічними запозиченнями» [5, с. 20].

Інтернетні видання активно поповнюються термінами-композиціями на зразок *онлайн-брокер*, *бізнес-асоціація*, *мінімакс*, *холдинг-компанія*. Практично в усіх виданнях спостерігаємо «розгубленість» щодо правопису подібних утворень і натрапляємо на їхнє подвійне, іноді потрійне написання: *біл-брокер*, *біл брокер*, *білброкер*; *бренд-менеджер*, *брендменеджер*; *WI-FI програма*, *WIFI-програма* та *wi-fi/wifi (-) програма*. Однотипні за способом творення терміни навіть на одній сторінці того самого видання можуть оформлюватися по-різному, напр., *бізнес маркетинг* і *бізнес-адміністрування*. Засвідчено неусталеність у написанні композитів, першою частиною яких є аббревіатури: *SEO оптимізація*, *SMO-оптимізація*, *SEO-просуванням*.

Зауважимо, що серед мовознавців не існує єдиного погляду й щодо правопису слів-комполітів іншомовного походження, і щодо практики їх активного вживання. Так, К. Г. Городенська застерігає від надмірного запозичання таких слів в українську мову як чужорідних елементів, що «суперечать не лише словотвірній нормі, а й граматичній системі української літературної мови» [1, с. 4], руйнують усталені в ній норми, зокрема й правописні.

Аналіз публікацій в інтернетних виданнях засвідчує перевагу дефісного написання таких термінів. Одна з вагомих причин цього, на наш погляд, у тому, що більшість словників, які, зокрема, мають електронну версію в Укрнеті, підтримують саме дефісне написання багатьох економічних термінів-комполітів.

Прагнення до мобільності надання інформації про державну й світову економіку штовхає авторів віртуальних видань до надмірного вживання слів-кальок переважно з англійської мови. Спостерігаємо утворення на зразок *e-книга* (англомовний аналог — *e-book*,

тобто «електронна книга»). Новітні оказіоналізми *e-аукціони*, *e-бізнес*, *e-маркетинг* засвідчують «адаптацію англіцизмів з першим компонентом-відповідником англійської аброморфеми *e- ...*» [4, с. 236].

З одного боку, пошук нової, більш стислої й динамічної форми для нових понять активізує виникнення термінів-комполітів, використання слів-кальок в економичному інтернет-дискурсі, з іншого — правописна неусталеність цих мовних одиниць формує в мові ЗМІ стійкі стереотипи «дефісописання» навіть у словах, написання яких чітко регулює чинний «Український правопис», напр.: На початку місяця в Києві було три примірники Fisker, але *за пару* (бажано *декілька/кілька*) тижнів їх розкупили, — розповів «FG» *авто-бізнесмен (правильно автобізнесмен)* (*Gazeta.ua*, 29.11.2013); Співробітництво стосується галузі розвитку *еко-системи* (правильно *екосистеми*) інноваційного бізнесу в Україні (Урядовий портал, 1.12.2013). Пор. також: програма «Еко-молодь» (правильно «*Екомолодь*»), *еко-споживач*, *еко-їди* (треба *екоспоживач*, *екоїди*).

Досить часто в електронних медійних публікаціях не відповідають орфографічній нормі слова, запозичені шляхом транслітерації. Автори апробують їх безпосередньо на читачах, нав'язуючи варіантність як ознаку правописного невнормування: «*ритейл*» (треба *ритейл*), *сіті-лайт* (треба *ситі-лайт*). Також не дотримуються правила «дев'ятки» у написанні термінів іншомовного походження: *брокерідж*, *рідер*, *холдінг*, *тіккер*, *фіксінг* і под. (правильно *брокеридж*, *ридер*, *холдинг*, *тиккер*, *фіксинг*). Непослідовні дописувачі й у написанні неподвоєних приголосних у загальних іншомовних назвах: *джоббер* (треба *дзоббер*), *сеттлмент* (треба *сетлмент*). По-різному передають звуковий склад термінів на зразок *кеш-фло/кеш-флоу/кеш-флов*, *демередж/демеридж/демуредж*, серед яких переважають варіанти, наведені першими.

Публікації на шпальтах віртуальних видань демонструють неусталеність деяких граматичних норм. Незважаючи на рекомендації провідних лінгвістичних інституцій, які досліджують нові тенденції розвитку української мови в умовах глобалізації, правила «Українського правопису» й приписи Держстандарту України, на численну довідкову літературу (словники, довідники, порадики), ЗМІ часто підтримують застарілі норми, наприклад уживання активних дієприкметників: *керуючий партнер* замість *партнер-керівник*, *знеболюючі* замість *знеболювальні препарати*. На жаль, ці граматичні форми в їхньому термінологічному значенні поширюють сучасні економічні словники, напр., *взаємодоповнюючі товари* [3, с. 39], *закон*

Мова публіцистики дає багатий матеріал для досліджень у галузі функціональної і практичної стилістики з метою з'ясування проблем функціональних стилів, що перебувають у живому співвідношенні і взаємодії. Це визнає необхідність аналізу стилістичного переміщення лексичних одиниць у сучасних газетних текстах.

Транспозити потребують ретельного і всебічного вивчення для виявлення основних закономірностей їх використання, відстеження шляхів еволюції публіцистичної мови, що зумовлює актуальність цієї розвідки.

Наша робота є спробою доповнити картину мови сучасної публіцистики як більш динамічної сфери функціонування української літературної мови, що відбиває зміни в суспільно-політичному, економічному, культурному житті соціуму.

Метою статті є аналіз особливостей використання транспозитів з офіційно-ділового стилю сучасної української мови в мові сучасної періодики. Джерельною базою слугували тексти газети «Молодь України» (далі МУ) за 2012 р. Предметом наукового аналізу є стилістичне переміщення лексики в авторській мові сучасної української преси.

Мова є складною ієрархічною системою, існування якої визначене безперервною зміною елементів кожного її рівня. Одним із процесів змін у мові є переміщення, дослідження якого є відносно новим напрямом розбудови лінгвістичної теорії. Типовим явищем для початкових етапів розвитку певних наукових напрямів є відсутність усталеної поняттєво-термінологічної бази. Зокрема, це стосується й терміна *транспозиція*. У лінгвістичній терміносистемі він фіксується як полісемічний. Поняття *транспозиція* походить від середньолат. *transposition* й означає «переставлення», від лат. *transponere* — «переставляти». Теорію переміщення вперше розробив Ш. Баллі, а Л. Тен'єр описав різновиди переміщення під назвою «трансляція». Термін вживають як у вузькому, так і в широкому розумінні. У вузькому розумінні транспозиція, або функціональна транспозиція, стосується переходу слова з однієї частини мови до іншої або його вживання у функції іншої частини мови. Розрізняють два ступені цієї транспозиції: неповна, або синтаксична, коли змінюється тільки синтаксична функція вихідної одиниці без зміни її морфологічної належності до відповідної частини мови (наприклад, *мати після матері*, де форма родового відмінка «матері» виконує синтаксичну роль прикметника); повна або морфологічна, коли утворюється слово іншої частини мови. Залежно від частини мови, у яку переходить слово, розрізняють субстантивацію, ад'ективацію, вербалізацію, адвербіалізацію,

прономіналізацію. Можливі переходи слів у службові частини мови (прийменники, сполучники, частки) та вигуки [5, с. 692]. У широкому розумінні транспозиція — будь-яке переносне вживання мовної форми; зокрема, буває переміщення грамом дієслів часу (наприклад, функціонування теперішнього часу замість минулого або майбутнього), способу (наприклад, використання наказового способу у функції умовного), комунікативних типів речення (наприклад, уживання розповідного речення в ролі наказового) тощо.

Термін *транспозиція* поширюють і на позначення метафоричного та іншого перенесення значення слів. Транспозиція відіграє велику роль у структуруванні й функціонуванні мови. Завдяки механізму транспозиції розширюються виражальні можливості мовних одиниць, їхня сполучуваність, синонімічні ресурси мови [5, с. 717].

Транспозиція як явище перенесення значення на готовий звуковий комплекс об'єднує більш конкретні семантичні процеси, які є механізмами подібних перенесень: десемантизація й генералізація, метонімія й метафора, багатозначність та омонімія [1, с. 4]. У стилістиці термін *транспозиція* використовується в значенні «зміна позицій». Стилiстичну транспозицію визначаємо як зміну місця певної лексичної одиниці в лексико-семантичній системі літературної мови [3, с. 5]. Саме шляхом зміни семантико-стилістичних характеристик уже наявних у мові лексичних одиниць відбувається розвиток найбільш динамічного лексико-семантичного рівня мови.

Першопричиною лінгвальних семантичних зрушень виступають прагнення до економії мовних зусиль і засобів, до простоти, влучності висловлювання, до пошуку нової емоційності та експресивності, до уніфікації й диференціації [2, с. 127].

Так, в аспекті вивчення стилістичного переміщення лексичних одиниць Л. Струганець зауважує, що «модифікація стилістичного статусу слів в українській мові відбуваються за такими напрямками: нейтралізація стилістичного забарвлення слова чи лексико-семантичного варіанта; розвиток стилістичного забарвлення слова чи лексико-семантичного варіанта; перерозподіл між різними групами стилістично забарвленої лексики» [4, с. 20].

Публіцистика запозичує основні мовні засоби з інших стилів: наукового, офіційно-ділового, конфесійного, художнього й розмовно-побутового. Тому тексти періодичних видань — це сплав елементів, транспонованих із різних стилів. З одного боку, у ньому широко використовується суспільно-політична лексика, політичні заклики, гасла, точні найменування (подій, дат, учасників, місця), а з іншого —

мовної оцінки з національним характером, розвиваючи вчення О. Потебні, вказує і В. Русанівський: «У всякого народу є своє уявлення про позитивні і негативні предмети, явища, їх ознаки» [5, с. 59]. Визначенню категорії оцінювання й засобів її реалізації також присвячено праці А. Бурячка, Г. Винокура, В. Гак, Т. Космеди, Т. Кузнецової, К. Святчик, Н. Сукаленко, О. Тараненка, С. Харченка, В. Чабаненка, В. Шаховського та інших. До основних елементів структури оцінювання належить аксіологічна шкала, яка об'єднує різні або протилежні ознаки, за якими можуть кваліфікуватися предмети, дії, ознаки, і представлена як асиметрична опозиція «добре / погано», «схвалення / несхвалення» і «відповідність / невідповідність» певних ситуацій, явищ, подій, вчинків, осіб, предметів тощо.

Засоби вираження аксіологічного компонента значення конститuentів ЛСП *любов* надзвичайно різноманітні. У художніх текстах Павла Загребельного оцінні значення охоплюють усі рівні мовної системи — лексичний, морфологічний, синтаксичний. Пропонована наукова розвідка присвячена дослідженню аксіологічного компонента на лексичному рівні.

Лексична оцінна семантика реалізується через денотативний чи конотативний макрокомпонент значеннєвого плану лексичної одиниці, оскільки «слово не тільки містить граматичні та лексичні, предметні значення, а й водночас передає оцінку суб'єкта — колективного або індивідуального», — наголошував В. Виноградов [1, с. 25].

Для П. Загребельного *любов* — пристрасть, стихія, сила якої визначає спектр позитивних емоцій, переживань героя, захоплює його волю, наприклад: *Капіташа був у захваті: час для його залищань продовжується і продовжується!; А він сам — зміг би захистити жінку, ту єдину на світ жінку, що наповнила його душу захватом, блаженством і сянням?* (Юлія, або Запрошення до самовбивства). Але не завжди чітко можна простежити межу між позитивною й негативною оцінкою. Наприклад, у контексті: *Він любив топтати металеві сходи і слухати, як вони гудуть і стогнуть під його слонячими ногами. Тільки метал стогне, як жінка — і яка ж це втіха для його похмурої душі!* (Брухт) спостерігаємо невизначеність оцінки. З одного боку, ознаки негативного оцінювання, виражені на лексичному й словотвірному рівнях — слово *топтати* у тлумачному словнику подано з приміткою *розмовне* й пояснено як «навмисно давити, м'яти ногами», прикметник *слонячий* має суфікс -ач-, лексичне значення якого — «посилений вияв ознаки». З другого боку, ознаки позитивного оцінювання — мовні асоціації з душею, а для україн-

ської ментальності душа значно важливіша за тіло, вона є символом внутрішнього психічного світу людини, місцем локалізації її емоцій і «високих» бажань. Отже, втіха для душі (а тим більше *похмурої душі*) — найбільша втіха.

На однозначно позитивний оцінний компонент вказує прислівник *по-справжньому*: *Нарешті в Стамбулі вона вже по-справжньому закохалася в молодого читця Корану* (Роксолана).

У деяких випадках важко визначити характер оцінювання і співвіднести його з оцінною шкалою «добре / погано», не беручи до уваги контекст. Наприклад: *Капіташа любив вживати зменшувальні форми слів. Шульга був знайомий з ним вже кілька днів, а й досі не міг збагнути таємниці такого слововживання. Чи то капіташа був малописьменний (вислужився з рядових), чи просто негідник... (Юлія...)*. Початок контексту передає нейтральне оцінювання, середня частина — тяжіє до негативної оцінки, а підсумкова оцінка — різко негативна.

У наступному прикладі також спостерігаємо невизначеність оцінювання: *Залізний поїзд рвався в темні далекі простори, а Шульга мовби відкочувався на своїй поперечній полиці назад, знов до Ташкента, знов до початків Азії, до своєї найбільшої ганьби і, може, найбільшого блаженства... (Юлія...)*. У контексті однорідним зв'язком з'єднані слова, стилістично марковані, які презентують два різних вияви оцінювання — *ганьба* і *блаженство*. На перший погляд, вони мають полярне аксіологічне наповнення, але модальне слово *може*, що виражає ставлення мовця до повідомлюваного як до можливого, передбачуваного, непевного, частково послаблює семантику такого категоричного протиставлення. Таке оцінювання можна вважати як власне суб'єктивне.

Твердження про те, що «й емоція, й оцінка можуть бути елементами як денотації, так і конотації» [3, с. 15], дає підставу для виділення окремої лексико-семантичної підгрупи, яка об'єднує фразеологічні одиниці з оцінною семантикою: *...так несміливо... питає, чи не могла б я вийти з ним постояти отам біля вікна, щоб поговорити, а я вже готова за ним у вогонь і в воду...; А тоді взяв мене за руки, як оце ти, а мене як молнією вдарило... (Юлія...); Він мимоволі опинився в позолоченій клітці колеги Ледви, то що йому: радіти чи гніватися?; Мовчки повернулася і пішла від нього, не дбаючи про те, йде він за нею чи не йде. Звісно, він пішов. Бо за такими жіночими ногами підеш хоч і на край світу; Коли мужчина дивиться на мене, як теля на нові ворота, я уже знаю: голова йому замакітрилася, перед очима літають золоті джмелі, його можна брати голими руками (Брухт); Коли хочете знати, я поклав на вас око з першого дня (Гола душа); Легко уявити, як подивляться*

Термінологічна система сучасної економічної сфери не є замкнутою. Її комплексний аналіз дає уявлення про те, наскільки неоднорідні та складні процеси, що відбуваються в ній.

На сьогодні з'явилася й велика кількість власне українських економічних термінів, які носії мови (нерідко і професіонали-економісти) через швидкоплинність економічних процесів не встигають засвоювати. Як зазначають провідні лінгвісти, до пріоритетної сфери поширення неологізмів в українській мові належить саме соціально-економічна.

Учені аргументують свою думку тим, що саме тут відбуваються найбільш значущі соціальні зрушення, спостерігаються нові явища та процеси, що вимагають семантично точних і економічних номінацій. Це спонукає до систематизації та класифікації нової економічної термінології на лінгвістичному рівні.

Для лінгвістики вивчення термінологічної лексики має вагомe значення як із погляду віддзеркалення в ній сучасного рівня тієї або іншої науки, логічної побудови наукової системи, так і з позиції шляху формування термінології, її лінгвістичного оформлення.

Мета статті — визначення складу нової термінології в економічній сфері та дослідження її комплексного аналізу на матеріалі сучасних україномовних термінів. Вивчення нових слів — найважливіше питання сучасної лінгвістики, оскільки дослідження складу новоутворень, їх структурних особливостей, функціонального призначення сприяє вирішенню багатьох проблем лексикології, словотворення, граматики, стилістики.

Об'єктом вивчення є нова економічна термінологія української мови. Питання про належність конкретного слова до сфери саме економічної термінології, а не до якої-небудь іншої сфери, вирішувалося залежно від контексту.

Протягом останніх років українська економіка характеризувалася певною стабільністю й, відповідно, її словник — незначними лексичними змінами, проте термінологічна система економічної сфери зазнавала певних трансформацій. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення нових тенденцій функціонування термінологічної системи економічної сфери.

Під час дослідження економічних термінів було виявлено, що в процесі функціонування вони виходять за межі мови й можуть «обростати» синонімами, які також не можна розглядати окремо від зазначених термінів, тому що ці слова-синоніми — результат існування термінів у мові, а отже вони є своєрідною частиною економічної терміносистеми.

Інновації — це швидкозмінне лінгвістичне явище будь-якої живої мови, що зумовлює необхідність термінового вивчення та систематизації нових слів, що з'являються в мові й залишаються в ній.

Нова лексика економічної сфери потребує ретельного вивчення, оскільки на сьогодні в сучасній україністиці не існує наукових робіт, присвячених комплексному дослідженню інновацій в економічній термінології.

Значна частина термінів на сьогодні не зафіксована у відомих словниках неологізмів, хоча ці терміни поширені в усній і писемній мові представників економічних професій.

Незважаючи на те, що запозичення завжди привертало до себе увагу лінгвістів, сама лінгвістична природа запозичення, процес входження іншомовних слів і їх значень у систему іншої мови, осмислення прихованих процесів взаємодії двох мов — мови джерела й запозиченої мови — не отримали ще достатнього висвітлення.

Розглядаючи терміни вузької економічної спрямованості, ми дійшли висновку, що зустрічається багато іншомовних термінів, які переважно вже увійшли до спеціалізованих економічних словників.

Аналізуючи загальноекономічні терміни, зрозуміли, що нові терміни зустрічаються у край рідко, а терміни, що цікавлять нас, належать більше до суспільного життя, ніж до економічного.

Проведений аналіз походження нових економічних термінів підтвердив, що досліджувана термінологія, що потребує нових найменувань явищ і понять, збагачується за рахунок термінологізації слів літературної мови, а також шляхом запозичення термінів з інших метамов, відбувається процес ретермінологізації, зумовлений взаємопроникненням сучасних термінологічних систем.

При цьому велика частина новоутворень позначає вже наявні поняття. Поява нових реалій у економічній сфері, а також синтез сучасного бізнесу з новітніми технологіями є основою появи нових слів.

Разом із тим частина термінів зі сфери економіки детермінологізується, втрачаючи свою специфіку, активно вживається в інших функціональних стилях. За стилістичною характеристикою нові економічні терміни умовно розділені на три великі групи: 1) офіційно-ділова лексика; 2) загальноживана лексика; 3) просторічні слова й вирази.

Залежно від сфери вживання виділено три групи слів, межі між якими не завжди чітко позначені, що багато в чому зумовлено семантичними відмінностями лексем, що належать до економічної термінології:

- 1) найуживаніші загальноекономічні (макроекономічні) терміни відрізняються такими особливостями:
 - яскраво виражена залежність утворення й засвоєння термінів нормативною літературною мовою від екстралінгвістичних чинників, а саме, змін в економічному житті країни, регіону тощо;
 - утворені переважно за допомогою власних засобів української мови;
 - як правило, терміни при першому ж вживанні зрозумілі широкому загалу;
- 2) вузькопрофесійна термінологія (економіка підприємства, банківський бізнес, бухгалтерія) характеризується такими особливостями:
 - різний ступінь засвоєння термінів із яскраво вираженою стилістичною різномірністю;
 - істотне переважання термінів, що є запозиченнями;
 - наявність новоутворень, що знаходяться на межі з першою групою, — макроекономічними термінами;
- 3) економічна лексика, що належить до сфер, дотичних з економікою (маркетинг, менеджмент), має такі особливості:
 - велика кількість запозичень з англійської мови, які швидко засвоюються не тільки професіоналами, але і загалом;
 - використання запозичених термінів без перекладу й англійською транскрипцією.

Аналіз вибраних термінів серед класифікації нових термінів за їх словотворчими особливостями дозволив дійти висновку, що в такій сфері лексики, як економічна термінологія, представлено основні способи українського словотворення — морфологічний і семантичний.

Серед морфологічних способів особливою частотністю характеризуються суфіксальний і префіксальний способи утворення нових економічних термінів.

Серед різновидів семантичного способу, який менш поширений порівняно з морфологічним, на перше місце за продуктивністю можна поставити зрощення.

Велика частина розглянутих лексем утворена за допомогою афіксації. Причому велика кількість запозичень з американського варіанту англійської мови у сфері економічної лексики обумовлює «прихильність» нових слів до використання афіксів, характерних для мови-джерела.

Проте, прагнучи до адаптації на україномовному ґрунті, деякі іншомовні слова починають утворювати похідні й за допомогою

типових українських афіксів. У таких випадках частіше за інших утворюються прикметники.

Отже, одним із напрямів адаптації запозичених термінів є зміна їх словотвірної структури.

Розглядаючи деякі особливості граматичних характеристик економічних термінів у сучасній українській мові, дійшли висновку, що нові терміни у сфері економіки обмежені використанням частин мови.

В основному, це три частини мови: іменники, прикметники та дієслова. Хоча кількість дієслів серед економічних термінів незначна. При цьому нові терміни-запозичення або зберігають загальну канву слова, яка існувала на рідному підґрунті, або за відповідної адаптації змінюються у граматичному плані, тобто набувають родових ознак, відповідного граматичного оформлення, нових визначень тощо.

Фонетико-графічний аналіз нової економічної термінології дозволив зробити висновок, що в писемній мові найбільш послідовне засвоєння нових запозичень виявляється у наслідуванні під час написання фонетичного принципу, тобто нові слова закріплюються відповідно до тих варіантів, які найточніше передають вимову.

Під час графічного оформлення складних слів прийнято дотримуватися сталих правил орфографії української мови: за наявності субстантивованих зв'язків між компонентами складного слова вони пишуться через дефіс, при атрибутивних зв'язках зі скороченням першого слова — пишуться разом.

У результаті дослідження було встановлено, що останніми роками потік англіцизмів у сферу економіки помітно знизився. Проте серед нових економічних термінів української мови нерідко зустрічаються іншомовні слова без перекладу.

Проведене дослідження дозволило виявити найбільш суттєві причини активізації тієї або іншої лексики.

Перша причина — це екстралінгвістичні чинники, за допомогою яких новоутворення починає уживатися відразу в усіх сферах.

Друга причина — точність позначення терміном того або іншого поняття.

Третя причина — швидке проникнення в мовну систему: зручна артикуляція, приємне звучання й адаптація в граматичну парадигму мови.

До лінгвістичних методів визначення ступеня засвоєння нового терміна належать:

іноземних мов. Це пояснюється рядом переваг тестового методу, а саме — об'єктивністю оцінки, простотою оброблення результатів тесту та можливістю стандартизації процедури тестування.

Значення тестування важко переоцінити, оскільки воно сприяє виробленню практичних навичок та умінь, необхідних для свідомого використання мовних засобів, а також навичок логічного мислення та активізації розумової діяльності. Завдяки тестуванню змінюється мотивація, з'являється індивідуально-особистісний підхід. Як наслідок, сама концепція оцінки якості освіти починає зазнавати помітних змін, охоплюючи всю систему освіти в цілому.

Навчання починається з вхідного тестування, супроводжується поточним контролем з допомогою завдань у тестовій формі і закінчується об'єктивним тестуванням навчальних досягнень. Крім того, тести дозволяють налагодити самоконтроль — корисну для навчання і гуманну форму контролю знань, а також організувати рейтинг — ефективний засіб підвищення навчальної мотивації. Виділяють, такі види тестування: навчальне, контрольне, тематичне, діагностичне тестування. Порівняно з іншими класичними формами контролю та закріплення знань студентів (усне чи письмове опитування, диктанти, перекази, творчі роботи тощо) тестування має багато переваг. Зокрема, це стандартність завдань, відсутність суб'єктивності з боку викладача під час оцінювання знань студентів, можливість за короткий проміжок часу охопити великий обсяг лексичного та граматичного матеріалу. Така форма контролю може використовуватись не тільки для перевірки засвоєння поточного матеріалу, але й в кінці семестру чи навчального року. Тестування допомагає викладачеві виявити, як студенти засвоїли окремі теми з дисципліни, а також перевірити рівень їхніх знань з предмету на час завершення курсу. Труднощі у засвоєнні студентами різних аспектів тем викладач може з'ясувати при систематичному тестуванні. Це допоможе скоригувати методику викладання матеріалу, зосередитись на найпроблемніших темах. Отже, тестування дозволяє закріпити пройдений матеріал; розширити активний словниковий запас; розвинути навичку правильного поєднання слів та граматичного оформлення словосполучень, що особливо актуально при вивченні іноземної мови; зменшити кількість мовних помилок; сформулювати цілісне уявлення про функціонування словосполучень у мові тощо. Таким чином, системне застосування тестового контролю сприяє підвищенню комунікативної компетенції та мотивації навчальної аудиторії.

Існують певні правила щодо проведення тестування. По-перше, тести повинні складатися з урахуванням фахової специфіки вищого навчального закладу, в якому вивчають мовну дисципліну. По-друге, для якісної перевірки знань студентів треба використовувати різноманітні типи тестових завдань, підготовлені з урахуванням рівня складності матеріалу, наприклад, тести множинного вибору (вибір з кількох варіантів); тести альтернативного вибору (вибір із двох варіантів); тести на встановлення відповідностей; тести на визначення дійсності чи хибності тверджень; тести на порівняння або зіставлення; тести на закінчення фрази; тести на вилучення зайвого пункту тощо. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми для перевірки рівня сформованості певних навичок або вмій. Значимо, що, чим вище змістовне розмаїття тестових завдань, тим нижча надійність результату тестування. Йдеться про те, що тест, спрямований на перевірку засвоєння конкретної теми, завжди буде більш надійним, ніж тест, спрямований на перевірку всього розділу, оскільки він охоплює велику кількість матеріалу. При цьому доцільно виявити в тестах дуже складні та занадто легкі завдання, щоб замінити їх більш прийнятними. Складність тесту визначається при співвідношенні правильних та неправильних відповідей на тестові питання. Залучення до складу тестів таких завдань, які всі студенти виконують правильно або ж, навпаки, неправильно, різко знижує надійність результату тестування в цілому. Найбільшу практичну цінність мають питання, на які правильно відповідають 45–80 % студентів. Для визначення ступеню засвоєння матеріалу завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток студентів, які виконали завдання, і якщо завдання правильно виконали менше 15 % студентів, то вони вважаються складними. Якщо 85 % студентів виконали завдання правильно, вони вважаються легкими.

Під час складання тестів необхідно дотримуватись певної методики: тестові завдання повинні бути короткими, чіткими, зрозумілими, бажано в стверджувальній формі; при формулюванні завдань неприпустимі двозначні тлумачення; правильні відповіді (якщо такі є у тесті) повинні розподілятися невпорядковано; відповідь на кожне питання не повинна залежати від відповідей на інші питання; повинна бути відповідність питань тестів змісту поточного навчального матеріалу; можливість вгадати правильну відповідь повинна бути мінімальною (неправильні відповіді повинні формулюватись максимально достовірно); неприпустимо давати хибну інформацію

в тесті тощо. Підкреслимо, що перераховані вище форми тестового контролю не повинні повністю замінювати традиційні форми опитування, а, швидше, органічно доповнювати традиційний контроль, оскільки тестування також має певні недоліки, серед яких доцільно виокремити такі: відсутність творчих завдань; стандартизація знань; елемент випадковості у вирішенні тестів; фрагментарність знань тощо. Отже, тестування не є універсальним методом навчання і формою контролю, хоча допомагає викладачам ефективно організувати систематичний, багатоступеневий оцінювальний процес і забезпечити таким шляхом умови для підвищення якості контролю та засвоєння матеріалу в цілому.

Треба зазначити, що тестування виконує досить широкий ряд функцій, а саме: діагностичну, оціночну, навчальну, розвивальну, мотиваційну, виховну, організаційну, інформаційну тощо. Серед багатьох функцій виокремимо діагностичну, оскільки під час тестового контролю вона дає можливість оцінити якість знань, умінь та навичок студентів, диференціювати їх за рівнем підготовки. У викладача при цьому з'являється можливість виявити індивідуальні труднощі та скоригувати свою освітню діяльність. Не менш важлива оціночна функція, оскільки вона забезпечує кількісні показники навчальних досягнень при проведенні проміжного або підсумкового контролю. Навчальна функція реалізується у тестуванні для виявлення прогалин у знаннях, їх закріплення, набуття умінь працювати з тестами. Тестування допомагає реалізувати розвивальну функцію, якщо у студентів є потреба у самовдосконаленні та існує бажання покращити свої результати. Загалом переважання навчальної та розвивальної функцій тестового контролю відбувається за умов відповідності тестових завдань рівню підготовленості студентів. Організаційна функція виявляється у зміні викладачем структури навчального процесу з опорою на тестові методи. Виховна функція тестів пов'язана з підвищенням навчальної мотивації, формуванням відповідальності за результати навчання. При цьому основними показниками якості тестування є валідність (від англ. *valid* — придатний), надійність, диференційна здатність, ефективність, об'єктивність, системність використання в освітній практиці. Зрозуміло, що тестування не відображає повну картину засвоєння навчального матеріалу. Наприклад, засобами тестування неможливо визначити умінь студентів чітко та логічно висловлювати свої думки, підтверджувати свою відповідь прикладами, виявляти знання фактів тощо. Це означає, що тестування повинно обов'язково поєднуватись

з іншими традиційними формами та методами перевірки, тоді результати тестування будуть максимально точними.

Варто зазначити, що тестування тісно пов'язане з удосконаленням систем контролю та створенням умов для більш тісної співпраці студентів та педагогів в освітньому процесі. Адже результати тестового контролю дають можливість оцінити не тільки здібності і ступінь старанності студента, а й уміння викладача правильно вибудувати програму навчання, використовуючи прийоми індивідуалізації навчання, доступно викласти її тощо.

Перевірка знань студентів належить до найбільш складних питань методики навчання. Педагогічний досвід показав, що в поєднанні з іншими видами перевірки, використання тестових завдань є досить ефективним інструментом, що стимулює підготовку студентів до кожного заняття і підвищує мотивацію до предмета, що вивчається. Ми можемо виокремити ряд переваг тестування. До них належать: можливість здійснення контролю за роботою кожного студента; можливість проведення систематичного тестового контролю на всіх етапах процесу навчання; здатність охопити всі розділи навчальної програми; об'єктивність тестового контролю; можливість проведення традиційного та комп'ютеризованого тестування; єдині вимоги до всіх студентів; висока надійність тестового контролю; висока валідність тестового контролю, заснована на залученні всіх дидактичних одиниць програми навчання в завдання тестів.

Інтеграційні процеси, які стають все активнішими на сучасному етапі, свідчать про те, що оцінка якості освіти стає дедалі важливішою. Контроль, оцінка і навчання розглядаються як складники єдиного освітнього процесу, відбувається посилення зв'язку контролю з навчанням. Систематичне проведення тестового контролю під час занять у вищих навчальних закладах дає можливість поступово сформувати конкурентоспроможних фахівців на сучасному ринку праці, готових застосовувати накопичений багаж знань у подальшому професійному житті.

Література

1. Банкевич Л. В. Тестирование лексики иностранного языка : Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранные языки» / Л. В. Банкевич. — М. : Высшая школа, 1981.
2. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / В. А. Коккота. — М., Высшая школа, 1989.

У радянський період ярмарки досліджувалися повільніше. Наприклад, видатний український історик І. О. Гуржій у своїх наукових студіях вивчав спеціалізовані ярмарки та їх роль у експорті товарів.

Сучасні історики знову повернулися до розгляду цього питання. У дослідженнях В. Юрченко, Ю. Злобіна, С. Богатчука висвітлені особливості розвитку ярмаркування в Харкові [12; 4].

Протягом багатьох століть українська ярмаркова торгівля була найпоширенішою формою продажу товарів та відігравала важливу роль у внутрішній торгівлі Речі Посполитої, Російської імперії та Австро-Угорщини.

На Слобожанщині найбільше ярмарок проводилося в Харкові, Золочеві, Сумах, Таранівці, Артемівці, Вільшанах — по 4; Валках — 5, Сніжковому Куті й Андріївці — 6, Хотімлі — 8 і т.д. [1, с. 135]. Десять із них уважалися найважливішими. Але тільки ярмарки міста Харкова належали до першої категорії, тобто мали статус великих та оптових. Кожен харківський ярмарок мав свою спеціалізацію. Так, наприклад, у 1659 році цар Московський Олексій Михайлович дав дозвіл на проведення Успенського ярмарку в Харкові. Цей найстаріший ярмарок починався 15 серпня та тривав три тижні. Традиційно він проводився в центрі міста — на Миколаївській площі (зараз це площа Конституції). Він відрізнявся доволі великим асортиментом різноманітних товарів: вироби з металу, дерева, кераміка, ювелірні прикраси, одяг, взуття, широкий вибір продуктів харчування. Однак основним товаром Успенського ярмарку були текстильні вироби.

Другий ярмарок — Покровський — проводився в жовтні, після збору врожаю. Відповідно цей ярмарок спеціалізувався на продажу сільськогосподарських товарів. Спочатку він проводився на Торговій площі (колишня площа Рози Люксембург, з 2013 року — Павлівська). З другої половини XIX ст. ярмаркова торгівля на Покрову велась на місці сучасного Благовіщенського базару. Д. І. Багалій описував цей ярмарок так: «...Покровська ярмарка výhodна для города... Крымские яблоки и груши, привозимые татарами на арбах, запряженных верблюдами...» [1, с. 83]. Інший дослідник історії Слобожанщини М. Ф. Сумцов продовжує: «...Верблюдів становили тут же поміж лавками, щоб вони не лякали коней...» [8, с. 82]. Ці ярмарки вважалися середніми за значенням або другого ступеня.

Наступні дві — Хрещенська та Троїцька, які також відбувалися у Харкові, вели оптову та роздрібну торгівлю, тому були записані до ярмарок першого ступеня. Хрещенський ярмарок традиційно відкривався 6 січня та тривав двадцять днів. У цей час до Харкова при-

їжджало від п'ятнадцяти до п'ятдесяти п'яти тис. осіб та близько сотні тисяч саней із різним краном, а її товарообіг становив половину від річного ярмаркового обігу міста Харкова. Я. Голяховський у своїй «Памятной книжке Харьковской губернии на 1864 год» писав: «...по всей справедливости, она [Крещенская ярмарка] должна занять третье место в ряду ярмарок Российской Империи, после Нижегородской и Ирбитской» [5, с. 187]. З 1816 року цей ярмарок територіально розташовувався на Конній площі (нині площа Повстання), поступово об'єднався з Кінним ярмарком, який проводився з початку грудня до кінця лютого. Основний товар Хрещенського ярмарку — це мануфактурні вироби (різноманітної якості сукно, одяг), які становили понад 50% усього товару. Крім того, туди звозили та продавали коней, велику рогату худобу, значну кількість різноманітних товарів (вовну, шкіру, хутро, пташиний пух, олію, цукор, сало, тютюн, гвіздки, білила). До кінця XIX ст. цей ярмарок мав важливе значення для міста. Узимку до Харкова з багатьох російських губерній привозили багато товарів, тому що їх доставка була значно дешевшою. Після ярмарку товар, що залишався, перевозили до Ромен та Єлисаветграду.

Троїцький ярмарок тривав п'ятнадцять днів червня й мав власну спеціалізацію — це вовна. Відомий етнограф М. Ф. Сумцов також називав його панським, тому що найбільше вовняного товару звозили з панських маєтків [11, с. 82]. За словами Я. Голяховського, Троїцький ярмарок із 1825 року можна вважати одним із найбільших торгових вовняних ринків у Росії. У 60-х роках XIX ст. торговці привозили близько 150 тис. пудів вовни, яку реалізовували на загальну суму понад 1 млн 500 тис. рублів сріблом [5, с. 189] (для порівняння — на відкриття Харківського університету знадобилося 450 тис. рублів [9, с. 68]). Крім того, харківські торговці одночасно реалізовували й величезну кількість різноманітних товарів побуту. Наприклад, місцеве селянство, що спеціалізувалося на товарному вирощуванні полуниці, привозили величезну кількість корит із цією ніжною ягодою.

Проведення таких великих ярмарків обумовлювало графік роботи ремісників та суттєво впливало на асортимент їхньої продукції. Харківські римарі забезпечували клеєм, шкірою, ремнями не лише місцеві ярмарки та торги, а й Київське, Чернігівське, Новгород-Сіверське й Катеринославське намісництва.

Торгівля велась у спеціально зведених павільйонах, з возів, лотків, столів і навіть із тротуарів. Крім того, на початку XIX ст. майже всі харківські купці, а також приїжджі (особливо росіяни) будували постійні лавки, крамниці та склади. Поступово комерсанти з Калужкої, Тульської

та Московської губернії почали переселятися до Харкова та записуватися до лав харківського купецтва. Тому варто відзначити, що харківські ярмарки мали не тільки місцеве значення, а й покращували торговельні відносини між північними та південними територіями Російської імперії. Товари розвозилися не тільки територіями України та європейською частиною Російської імперії, а й до Європи, Туреччини та Кавказу.

Продаючи свої товари, торговці дотримувалися певних звичаїв: обов'язкове рукостискання у разі визначення остаточної ціни та виставлення могоричу на знак скріплення угоди. Однак навіть у XIX ст. на харківських ярмарках, так як і в давні часи, збідніле населення продовжувало використовувати стародавню систему обміну товарів. Наприклад, торговець гончарними виробами міг обміняти свій виріб на ту кількість продукції (зерно, борошно), яка могла вміститися в горщик [12, с. 122].

Кожний із чотирьох харківських ярмарків тривав ще на один тиждень довше. У цей період продовжувалися розрахунки між торговцями та покупцями.

Ярмарок також був місцем розваг, зустрічі з друзями, мав свою культурну програму. Харківські театри ставили прем'єрні вистави. Полтавський театр, що приїжджав з гастролями до міста, представляв п'єси І. Котляревського. Традиційно виступали вертепи, щоправда, під наглядом поліції. Найчастіше на Хрещенський ярмарок приїжджав Куп'янський вертеп [7, с. 40–41]. Самі вистави зазнали змін. За розпорядженням місцевого начальства заборонялося грати релігійну частину вертепної вистави. Такі вистави були платними, але також достеменно відомо, що на Троїцькому ярмарку в більшості балаганів актори виступали безкоштовно, що приваблювало простий люд. Під час проведення ярмарків поживлялася діяльність гостинних дворів, ресторанів, трактирів, кав'ярень, у яких проводили час багато людей.

Річний обіг харківських ярмарок у XVIII ст. становив понад 800 тис. рублів [7, с. 249]. У XIX ст. значення ярмаркової торгівлі в Харкові не зменшувалося. Наприклад, у 1882 році тільки на Хрещенський ярмарок було привезено товарів на 29 млн 600 тис. рублів, більшість з яких було продано. У 1893–1894 рр. тільки землеробського реманенту було продано на 300 тис. крб. [3, с. 75].

Активне ярмаркування сприяло розвитку розгалуженої системи торговельних шляхів. Великі торгові шляхи простяглися й від Харкова: Катеринославський (Харків-Валки-Полтава-Кременчук «и во все места по правую сторону Днепра» до Катеринослава та Херсона); Київський (Харків-Богодухів-Охтирка-Гадяч-Лохвиця-Прилуки-Київ); Сумський (Харків-Золочів-Суми-Глухів-Новгород-Сіверський);

Донський, або Черкаський (Харків-Чугуїв-Ізюм і «во все места, вниз по р. Донцу и при Азовском море лежащія») [6, с. 540]. З другої чверті XIX ст. формується тісний зв'язок харківських ярмарок із іншими ярмарками сусідніх територій. На думку Д. І. Багалія, у цю систему було об'єднано близько 11 ярмарок: Ільїнська (Полтава), Маслянська та Вознесенська в Ромнах (Полтавська губернія), Коренева в Кореневій пустині (Курська губернія), Хрестовоздвиженська в Кролевіці (Чернігівська губернія), Введенська в Сумах та Георгіївська в Єлисаветграді (Херсонська губернія) [3, с. 490]. Усі ці ярмарки відвідували одні й ті купці. Наприклад, відомо, що з переведенням у 1853 році Ільїнського ярмарку до Полтави частина покупців вже не приїжджала на Успенську. Тому вона поступово зменшувала свій товарообіг. З іншого боку, торговці, які встигали розпродати частину купленого в Полтаві товару, приїжджали на Харківський ярмарок для поповнення запасів. Відомо, що деякі крамарі встигали відвідати всі 11 ярмарок, подолавши в цілому маршрут у 2405 верст [12, с. 80]. Наприкінці серпня чумаки востаннє вирушали на Південь з придбаними товарами за сіллю та рибою. Вони вантажили найважчі товари (залізо, олію). Таке чумацьке перевезення на 38–73% було дешевшим, ніж кіньми. Наприклад, доставка вантажів від Харкова до Одеси коштувала у 2–2,9 рази дешевше [4, с. 36].

Отже, поступово ярмарки Слобожанщини втрачали своє суто українське значення. Причинами занепаду ярмарків можна вважати капіталізацію сільського господарства, розвиток капіталізму в промисловості, розширення мережі стаціонарної торгівлі, будівництво залізниць. Однак ярмаркова торгівля продовжувала виконувати посередницьку роль у товарообміні промисловими російськими товарами та сільськогосподарською продукцією південних територій Російської імперії.

Література

1. Аксаков И. С. Исследование торговли на украинских ярмарках / И. С. Аксаков. — СПб. : Тип. Имперской АН, 1858. — 383 с.
2. Багалей Д. И. История города Харькова за 250 лет его существования : историческая монография : в 2 т. / Д. И. Багалей, Д. П. Миллер. — Репринт. изд. — Х : Фолио, 2004. — Т. 2 : XIX– начало XX в. — 973 с.
3. Багалей Д. И. Очерки из русской истории. — Харьков : типография и литография М. Зильбербергъ и С-вья, 1913. — Т. 2. — 375 [3] с.
4. Богатчук С. С. Українське чумацтво в першій половині XIX ст. / С. С. Богатчук // Наукові записки [Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського]. Серія «Історія». — 2010. — № 18. — С. 34–38.

території, а є результатом історії людей, географічного поділу праці [8]. При цьому, природокористування — це багаторівнева система різноманітних природних умов господарської діяльності з тими чи іншими екологічними, економічними та соціальними результатами. Таким чином, у вивченні природокористування дослідники почали враховувати не тільки природні та екологічні фактори природокористування, але і ті історичні, культурні, етнографічні і навіть політичні, релігійні та інші особливості, що визначають взаємодію людини і навколишнього середовища, які, безсумовно, позначаються на специфіці природокористування території.

Такий підхід повною мірою може розкрити «генетичний код» територіальної організації сучасних та історичних типів природокористування.

Одним з основних аспектів вивчення природокористування є дослідження відносин між людиною і природою. Разом з тим у більшості досліджень розглядають лише вплив людини на навколишнє середовище і взаємозв'язок природних ресурсів та економіки, тоді як існує й інші сторони такої взаємодії, особливо — вплив природи на формування культури, екологічні основи різних етносів, особливості їхньої культури природокористування. Це представляє самостійний інтерес і надзвичайно важливо для теоретичного обґрунтування концепції природокористування [2].

Ще наприкінці XIX ст. засновник антропогеографії німецький учений Ф. Ратцель ставив за мету свого дослідження вивчення розселення у зв'язку з відмінностями навколишнього географічного середовища, а також способу життя людей і господарства, що склалися в процесі розселення [9].

Вивчення механізмів взаємодії суспільств, що представляють різні етнічні культури і знаходяться на різних етапах соціально-економічного розвитку з навколишнім середовищем, як проблемний напрям, сформувався у 1950-х рр. XX ст. в рамках американської школи екологічної етнографії, або культурної географії (Дж. Стюарда, Л. Уайт, М. Салінса, А. Вайда, Р. Раппопорт та ін.). Ключовим поняттям у ній є «культурна адаптація», яка всамому загальному плані зазвичай розуміється як процес пристосування суспільства до умов середовища і перетворення цього середовища, переважно, в результаті трудової діяльності людей.

Одним з напрямків екологічної етнографії є культурна екологія, засновником якої вважається Дж. Стюарт. Завдання цієї науки він вбачав у вивченні впливу тих чи інших технологій освоєння природ-

них ресурсів на інші аспекти культури. Кожна культура розглядалася як особлива система, еволюція якої визначається потребою адаптації до специфічних для кожної культури природних умов [7].

Культурно-екологічний підхід, на відміну, наприклад, від географічного детермінізму, досліджує навколишнє середовище не як сукупність всіх природних особливостей території, а з точки зору використуваних людиною ресурсів і умов. Для вивчення історичних типів природокористування важливим для культурної екології є положення, що для кожної культури наявність природних ресурсів визначається не просто фактом фізичного існування на даній території, але й сумою виробничих знань і навичок населення. Це, нарешті, знаходить відображення в культурі природокористування населення.

Хоча багато хто з культур-екологів в останні роки значною мірою відійшов від теорій Дж. Стюарта (зокрема, уникають концепції стадіального розвитку суспільства), проте з деяких пір вважається майже загальнознаним, що на питання, яким чином в суспільстві виникають специфічні моделі його життєдіяльності, легше за все відповісти, якщо розглядати культуру як систему соціально обумовленої поведінки, яка спрямована на пристосування суспільства до своєї екологічної ніші. Навколишнє середовище, суспільство і технологія життєзабезпечення розглядається культур-екологами як єдина взаємозалежна система. Об'єктом вивчення є не суспільство, а саме цей соціально-природний комплекс. Цей підхід передбачає, що вся культура народу, не тільки матеріальна, безпосередньо пов'язана з життєзабезпеченням, а й соціальна, і духовна культура, нехай і не в повній мірі, але детермінується, організується, структурується під впливом стратегії його життєдіяльності, навичок природокористування.

Аналог культурної екології виник ще в Радянському Союзі наприкінці 1970-х рр. під назвою етнічна екологія, що трактувалася як «наукова дисципліна, на стику етнографії з екологією людини (соціальною екологією) і мала зони перекриття з етнічною географією, етнодемографією та етнічною антропологією». Так само як і в культурній екології, в етнічній екології акцент робився на вивчення адаптації людського суспільства до навколишнього середовища. Етнологія прагне вивчати етнос, його культуру, виробничу діяльність і природне середовище в динамічній єдності, тобто представити їх у вигляді складної системи, що розвивається.

Між тим, в географії взаємозв'язок природи і культури знайшов своє відображення в концепції культурного ландшафту, що почала розроблятися в середині XX ст. [10]. Зараз під культурними ландшафтами

розуміється цілісна, територіально-локальна сукупність природних, технічних і соціально-культурних явищ, що сформувалися в результаті дії природних процесів і життєзабезпечення діяльності людей. Щодо цілей дослідження історичних типів природокористування з концепції культурних ландшафтів, то тут, в основному, важливі види використання природного середовища етнічними культурами в процесі їх історичного розвитку. Використовуючи тезу «простір Землі організовує культуру, а культура організовує простір», можна стверджувати: простір, його природні умови формують культуру природокористування в процесі культуро- та етногенезу, що є підпорядкованим, а культура, яка вже склалася (традиційне природокористування), організовує простір, виступаючи в ролі того, що підкоряється [1].

Взаємозв'язок ландшафту й етносу є основоположним у концепції етногенезу Л. М. Гумільова. Він розглядав етногенез як реакцію людської популяції, що пристосовується до певної екологічної ніші. Етнос — продукт ландшафту. Зв'язок між ними здійснюється через активну виробничу діяльність, та пристосування етносу до умов ландшафту. Тому різноманітність етносів і типів природокористування обумовлена строкатістю ландшафтів. Адаптація до ландшафту — загальна властивість біосфери [3].

Проблема взаємини природи і суспільства, історія культури природокористування досліджується в рамках концепції соціоприродничої історії (СПІ). У ній розглядається виникнення прямих і зворотних зв'язків між природою та суспільством в процесі господарської діяльності людей. Тому головні «дійові особи» СПІ — Людина Господарююча, а географічним, життєвим простором діяльності людини є Ландшафт, що її вміщує [5].

Сучасний стан, різноманітність рослинного і тваринного світу України та ефективність вирішення проблем охорони та сталого використання біоресурсів регіонів країни залежать від рівня розвитку соціально-економічних чинників, наявності правових, економічних і фінансових механізмів регулювання, використання і збереження біоресурсів, форми вилучення біоресурсів, ефективності дій і взаємодії всіх природоохоронних структур з охорони як промислових, так і рідкісних зникаючих видів фауни і флори. Саме проблеми взаємини людини і природи розглядаються в рамках традиційного природокористування і є економічною складовою природно-ресурсного потенціалу.

Під «традиційним природокористуванням» в етнографічній постановці питання можна розуміти комплексне дослідження елементів традиційно-побутової культури, які володіють етнодіфе-

ренціюючими ознаками і служать індикаторами включення етносу в ландшафтне середовище, а також, — особливості символічного світу і ціннісні орієнтації носіїв локальних (територіальних) культурних традицій.

Важливим методологічним положенням є вибір об'єкта дослідження традиційного природокористування. Найбільш перспективним у цьому відношенні є поняття «регіон», що передбачає вивчення культури життєзабезпечення в регіоналогічному аспекті, тобто дослідження функціонування соціуму будь-якого порядку як соціально-територіальної спільності. Регіон — це територія, необхідна для відтворення життя і життєдіяльності, яка підтримується різного роду формами культури, що об'єктивувалися, соціальними зв'язками і світоглядними уявленнями різних соціально-територіальних груп, що населяють його, а також — ритуальним наповненням цих уявлень.

Особливості культури будь-якого соціально-територіального утворення є поєднанням «загальних» традицій, які «підтримують стабільність людських колективів безвідносно до їх локальної специфіки», і «локальних», що фіксують специфічний життєвий досвід людських об'єднань і відображають індивідуальні риси їх історичних доль і особливих умов існування. Ступінь «спільності» і «локальності» традицій може бути різною. Але саме їх поєднання і визначає існування різних регіональних культур і нескінченне культурне розмаїття людства.

Таким чином, регіон не є гомогенним соціо-природним простором, оскільки складається з суми локальних традицій. Різні поєднання видів традиційної господарської діяльності всередині регіону відповідає окремим ареалам, які можна позначити як «локальні» традиції або соціо-природні системи. Ці системи мали різний таксономічний рівень, що визначалося як суб'єктивними факторами (самоідентифікація, світоглядні позиції), так і деякими об'єктивними умовами існування тієї чи іншої групи (природно-ресурсний потенціал).

Однією з найважливіших проблем при господарському освоєнні різних регіонів України є поліпшення соціально-економічного становища населення. Це вимагає збереження середовища проживання людини, тобто здійснення низки комплексних заходів природоохоронного та природовідтворних характеру. Для екологічного оздоровлення регіонів і відновлення традиційного природокористування необхідно проведення комплексу заходів, в першу чергу, створення етноекологічних територій або територій традиційного природокористування.

Вячеслав Калініченко, на відміну від Володимира Калініченка, уважає, що в революційний період сільська «грумада продовжувала існувати і діяти» [7, с. 60]. Наведені Вячеславом Калініченком факти свідчать, що вона обслуговувала своїх членів. Задовольняючи потреби громадян, грумада вирішувала різні питання місцевого значення, серед них земельні й господарські. Дослідник наголошує, що селяни «під час революційних аграрних перетворень 1917–1922 рр., або, як їх ще називають, «аграрної революції», використали механізм сільської грумади (сход) для розподілу і використання конфіскованих поміщицьких та інших земель» [7, с. 60, 73].

Вячеслав Калініченко чимало уваги приділив аграрній політиці більшовиків революційної доби. Дослідник навів докази того, що аграрна політика більшовицької влади справила вплив на українську сільську грумаду. Зокрема, наведено факти, котрі свідчать, що грумада допомагала більшовикам, які запровадили продовольчу розкладку, заготовляти сільськогосподарські продукти [7, с. 69, 70]. Дослідник розкрив функціональний дуалізм сільської грумади. Вона задовольняла не тільки потреби своїх членів, а й потреби більшовицької держави. Правда, історик, уважаючи, що сільська грумада «фактично залишалася в системі місцевих органів влади», водночас підкреслює, що вона «чинила опір політиці «воєнного комунізму» більшовиків» [7, с. 73].

Докладно зупинившись на аграрній політиці більшовицької влади революційної доби, В. Калініченко поминув політику небільшовицьких урядів. Залишається незрозумілим, чи вплинула їхня політика на українську сільську грумаду.

Твердження В. Калініченка, ніби протягом «1917–1921 рр. спостерігався процес трансформації сільської грумади в земельну», прийняти не можна [7, с. 31]. Історик наголошує, що в дореволюційний період «сільська грумада була адміністративною одиницею» [7, с. 59]. Як адміністративна одиниця вона виконувала фіскальну й поліцейську функції [3, с. 27]. Вони були нав'язані сільській грумаді державою. Однак сільська грумада виконувала й інші функції. Вона розв'язувала різні справи місцевого значення. Функції, нав'язані грумаді державою, перепліталися з природними функціями грумади. Наведені В. Калініченком факти свідчать, що в революційний період сільська грумада лишалася багатофункціональною організацією. Вона й далі виконувала фіскальну функцію. Як уже зазначалося, сільська грумада допомагала більшовикам, котрі запровадили продрозкладку, заготовляти сільськогосподарські продукти.

Вище вже зазначалося також, що в революційний період сільська грумада вирішувала різні питання місцевого значення, серед них земельні й господарські. Український радянський законодавець, котрий ухвалив 1922 р. Земельний кодекс УСРР, дав давній сільській грумаді нову назву (вона стала називатися земельною грумадою) і створив нові правові умови, у яких відтоді мала існувати грумада [2, ст. 42–65]. Інша річ, що радянська влада, судячи з того, які справи поклав на земельну грумаду радянський законодавець, хотіла обмежити діяльність грумади вирішенням земельних і господарських питань [2, ст. 52, 59, 61–64]. Отже, сільська грумада революційної доби й земельна грумада пореволюційного періоду були двома різними історичними формами української сільської грумади. Земельна грумада постала з попередньої історичної форми. Однак це не означає, що протягом 1917–1921 рр. спостерігався процес трансформації сільської грумади в земельну.

Праці деяких сучасних вітчизняних дослідників хибують ідеалізацією української земельної грумади. На окрему увагу заслуговує захищена 1997 р. кандидатська дисертація Вячеслава Анісімова. Вона присвячена українській земельній грумаді. Заявивши, що буде дотримуватися принципу об'єктивності, В. Анісімов тільки віддав данину історіографічній традиції, усталеній ще в радянський час. Історик сильно прикрасив земельну грумаду. На думку В. Анісімова, вона була монолітною, позбавленою внутрішніх конфліктів. З його уваги випало, що традиційна трипільна грумада прирікала господарства своїх членів на застій [1].

Дисертація В. Калініченка вигідно відрізняється від дисертації В. Анісімова. В. Калініченко не прикрашав земельну грумаду.

Праця В. Калініченка містить багатий фактичний матеріал, що стосується земельної грумади. Його почерпнуто з опублікованих і неопублікованих (архівних) джерел, створених у владних колах і селянському середовищі. Перевагу дослідник віддав матеріалу, почерпнутому з документів земельних громад. «Основне джерело для вивчення організації та діяльності грумади, — пише історик, — це діловодна документація цієї поземельної інституції» [7, с. 50]. Слід зауважити, що цей різновид джерел відкрив Володимир Калініченко. Вивчаючи індивідуальне селянське господарство України періоду непу, дослідник знайшов в обласних державних архівах багато документів земельних громад. Володимир Калініченко зазначив, «що архівних фондів земгромад немає, а їх документи зберігаються у фондах сільських Рад» [5, с. 30]. Із цим твердженням можна

погодитися, але слід зробити застереження. У фондах сільських рад міститься тільки частина документів земельних громад. Ще одна частина зберігається у фондах районних виконавчих комітетів.

Вячеслав Калініченко використав як джерела документи земельних громад, знайдені в одинадцятьох обласних державних архівах — Київському, Чернігівському, Житомирському, Вінницькому, Сумському, Полтавському, Харківському, Луганському, Запорізькому, Донецькому й Одеському. Слід віддати належне В. Калініченку, який навів у своїй праці багато фактів, почерпнутих із документів громад. Для порівняння: В. Анісімов проігнорував такі документи і взагалі не використовував джерела, створені в селянському середовищі [1; 6, с. 89].

Разом з тим слід зауважити, що більшу частину наведених у дисертації В. Калініченка фактів, почерпнутих із документів земельних громад, становлять факти, котрі стосуються Харківської округи. Харківська округа мала особливість, яка відрізняла її від багатьох інших округ. В УСРР індивідуальні господарства користувалися землею у двох формах: общинній і подвірній (ділянковій). Залежно від форми землекористування земельні громади поділялися на дві групи. У Харківській окрузі були громади обох типів. За даними Володимира Калініченка, 1929 р. питома вага общинної форми землекористування на Харківщині становила 67,4%, подвірної — 27,65%. У багатьох інших округах безроздільно панувала подвірна форма землекористування. Общинної форми в цих місцевостях не було [5, с. 291–292]. Отже, у багатьох округах існували тільки подвірні громади.

Слід зазначити, що в дисертації Вячеслава Калініченка немає чіткого пояснення того, які території має на увазі дослідник, коли пише про Степ, Правобережжя, Лівобережжя й Полісся. Брак такого пояснення знижує науковий рівень висновків щодо регіональних особливостей земельної громади.

У дисертації В. Калініченка приділено увагу громадському самоврядуванню. Основним органом громадського самоврядування були загальні збори (сход) громадян. Цей орган уособлював собою земельну громаду. В. Калініченко звернув увагу на склад загальних зборів, питання, котрі розглядали загальні збори [7, с. 90, 98, 100–101].

Не можна зрозуміти, що являла собою земельна громада, не з'ясувавши, яким був склад загальних зборів. В. Калініченко висловив думку, що право на участь у роботі загальних зборів мали всі «дієздатні землекористувачі, як чоловіки, так і жінки, які досягли вісімнадцятирічного віку і були членами цієї громади» [7, с. 98].

Серед висунутих В. Калініченком положень є й положення про те, що представником «двору в його стосунках із земельною громадою, сільрадою та іншими установами й організаціями був домогосподар, зазвичай старший член сім'ї — чоловік, батько (інколи домогосподарем могла бути жінка)» [7, с. 266–267]. Виникає питання: чи входили до складу загальних зборів земельної громади чоловіки-недомогосподарі й жінки? Залишається незрозумілим, які категорії громадян брали участь у громадському самоврядуванні.

У дисертації Вячеслава Калініченка приділено увагу фінансовим можливостям земельної громади. З погляду вивчення фінансових можливостей важливе значення мають матеріали двох вибіркового обстежень фінансів земельних громад, проведених ЦСУ УСРР. Перше обстеження було проведено 1927 р. Воно дало фінансові дані за 1925/26 р. Друге обстеження було проведено 1928 р. Воно дало фінансові дані за 1926/27 р. [8; 9]. Вячеслав Калініченко широко використав матеріали першого обстеження (пояснення того, чому дослідник не використав матеріали другого обстеження, у дисертації немає). Історик приєднався до погляду Володимира Калініченка, який вважає, «що земельні громади мали значні фінансові засоби» [5, с. 131; 7, с. 106, 126].

На нашу думку, колеги перебільшують фінансові можливості земельних громад. У 1925/26 р. 89,2% земельних громад УСРР мали власні бюджети. Твердження Вячеслава Калініченка, ніби всі вони «мали відповідні ресурси для реалізації поставлених завдань», прийняти не можна. Фінансові можливості значної частини земельних громад були мізерними. На Правобережжі земельні громади, фінансові ресурси яких не перевищували 100 крб., становили 26,9%, на Лівобережжі — 23,8%, на Поліссі — 23,8% [7, с. 106].

У дисертаційній роботі Вячеслава Калініченка приділено увагу діяльності земельної громади щодо задоволення потреб її членів.

Відмітною ознакою земельних громад з общинною формою землекористування були зрівняльні переділи землі. Чимало уваги в дисертації Вячеслава Калініченка приділено їхній передільній діяльності. Маючи у своєму розпорядженні велику кількість фактичного матеріалу, що стосується передільної діяльності земельних громад з общинною формою землекористування, Вячеслав Калініченко більше, ніж будь-який інший дослідник, віддає данину положенням концепції Володимира Калініченка.

Слід зауважити, що Володимир Калініченко тільки громади з общинною формою землекористування вважає общинами. Історик

трактує поняття «община» дуже вузько й ототожнює його з поняттям «общинна форма землекористування». Погляд Володимира Калініченка на передільну діяльність громад чітко передає уривок із його праці: «У перші роки після Жовтневої революції в більшості общин відбулися загальні переділи землі. Щорічні загальні переділи дуже негативно впливали на стан рільництва, оскільки землю не угноювали, обробляли абияк, сподіваючись наступного року отримати кращу ділянку. Тому Земельний кодекс обмежив час проведення земельних переділів трьома сівозмінами. При пануванні трьохпільля в громадах общинників цей термін складав 9 років, а там, де не було усталеної сівозміни, Наркомзем встановив 12-річний термін для загальних переділів землі. Достроковий переділ дозволявся тільки при проведенні землеустрою або при переході до поліпшеної сівозміни. Та вимоги закону стосовно дотримання правил переділу землі погано виконувалися селянами-общинниками. Адже головною турботою общини було урівняння наділів як за площею, так і за якістю земель. Тому повністю припинити щорічні переділи землі в 20-х роках в Україні не вдалося, хоч кількість їх з року в рік зменшувалася» [5, с. 146].

Погляд Вячеслава Калініченка на передільну діяльність громад з общинною формою землекористування передає уривок з його праці: «В умовах нестабільності в землекористуванні неможливою була раціоналізація сільськогосподарського виробництва. Громади з общинною формою землекористування не могли гарантувати таку стійкість. Періодичний переділ був головною ознакою такої форми землекористування. Селяни, вмотивовані ідеєю «вирівняти» землю щодо її кількості та якості, доходили до абсурду, розбиваючи земельні ділянки на дрібні смужки, на яких неможливо було вести господарчу діяльність. Адже, окрім загальних періодичних переділів, у період між загальними переділами земельні громади проводили так звані знижки і надбавки землі, які часто не відповідали жодній господарській доцільності. Такі переділи здійснювалися з метою досягнення повної зрівняльності в землекористуванні, що призводило до застою і регресу селянських господарств» [7, с. 183]. Виникає питання: зрівняння було самоціллю чи засобом досягнення чого-небудь іншого? Залишається незрозумілим, яке соціальне значення мали зрівняльні переділи землі.

Ще одним відтинком, де Вячеслав Калініченко віддає данину положенням концепції Володимира Калініченка, є ділянка вивчення кооперативних можливостей земельної громади. Слід зауважити, що Володимир Калініченко розпочав вивчати кооперативні можливості

земельної громади ще в радянський час. Тоді історик дійшов висновку, що земельні «громади сприяли кооперації і поступовій колективізації селянських господарств» [4, с. 56]. У пострадянський час Володимир Калініченко змінив свою позицію. Історик висловив думку, що земельна громада поступово перетворювалася на кооперативне об'єднання вертикального типу. Розвиваючи її, дослідник додав, що трансформація земельної громади в кооператив відкривала «перед індивідуальними селянським господарствами прогресивний шлях розвитку без болючої ломки старих форм землекористування. Потреби в суцільній колективізації не було» [5, с. 154, 160]. Вячеслав Калініченко приєднався до поглядів колеги [7, с. 7, 312, 338]. Водночас історик зробив «висновок, що земельні громади фактично виконували роль того вертикального кооперативу, ідею якого обстоювали представники організаційно-виробничої школи в аграрно-економічній науці, зокрема О.В. Чайнов» [7, с. 341]. Постає питання: земельна громада була кооперативом чи перетворювалася на кооператив?

Вячеслав Калініченко вважає, що радянська влада легалізувала давню сільську громаду, «але законодавчо обмежила її функції тільки поземельними справами. Таке обмеження функцій, в умовах нероздільності, синкретизму діяльності земельної громади, виявилось нездійсненим. Земельна громада поширила свої функції на всі сфери життя села» [7, с. 333]. Виникає питання: чи була вона органом місцевого самоврядування?

Досліджуючи політику державної влади стосовно земельної громади, В. Калініченко не зміг уникнути негативізму. Дослідник заперечує наявність у державній політиці позитивної компоненти. На його думку, «радянська влада намагалася усіляко утискати земельні громади і обмежувати їх вплив, вести справу до їх ліквідації під час суцільної колективізації» [7, с. 10]. Більшовицькі власті, поза всяким сумнівом, здійснювали деструктивні заходи. Радянські колективізатори ліквідували громади. Але в 1920-х роках деякі заходи радянської влади (землевпорядження, агрономічна допомога тощо) сприяли модернізації громади [5, с. 152–154; 7, с. 172]. Такі дії теж становлять науковий інтерес. Їх потрібно вивчати. Сучасні дослідники не повинні, звісна річ, впадати в ту крайність, мається на увазі апологетичне ставлення до політики більшовицької влади, у яку впадали свого часу радянські історики.

Зі сказаного випливає, що Вячеслав Калініченко створив цікаву концепцію. Вона оперта на солідне фактологічне підґрунтя. Із частиною елементів концепції В. Калініченка не можна не погодитися.

Розглядаючи Східну Європу як природний німецький «життєвий простір», нацистське керівництво намагалося коштом України створити для німецького народу умови, які сприяли би збільшенню його чисельності й водночас збудувати дамбу проти російських припливів і відливів [3, с. 532].

У нестійкому політичному кліматі, що склався в довоєнній Європі, український державницький фактор розглядався західними демократіями досить обережно. Намагання утримати історичний і геополітичний баланс, уникнути дестабілізації призводили деяких політиків правлячих кіл Заходу до ігнорування законності українських прагнень на створення самостійної держави, сумнівів щодо існування української нації й т. ін. [5, с. 112].

Ця точка зору, як підкреслюють дослідники з Канади й США, поступово поширювалася й остаточно затвердилася тоді, коли стало зрозуміло, що німецькі амбіції на Сході знову загрожують миру в Європі. За таких умов, враховуючи також роль СРСР як імовірного стримувача німецької експансії, українське питання відсувалося на останній план, попри наявність дійсних важливих моментів, що могло б дати європейській демократії створення суверенної Української держави в Східній Європі [5, с. 114]. Відштовхуючись від подій сьогодення в Україні, можна провести певні аналогії з діяльністю окремих сучасних західних політиків щодо небажання стримування наявної агресії в Європі та світі. Подібні вагання в 30-х рр. ХХ століття обійшлися усього людству в мільйони людських жертв і глобальних потрясінь цивілізаційного простору.

Актуальність українського питання стала значно більшою після подій, пов'язаних із нападом фашистської Німеччини на Польщу та розв'язанням фактично Другої світової війни, ознаки якої спостерігалися в локалізованих вимірах ще набагато раніше. У контексті німецько-радянських домовленостей стало можливим об'єднати східні та західні українські землі під більшовицьким гнітом.

Слід визнати, що сама подія мала закономірний історичний характер і являла собою рух широких народних мас за національне та соціальне звільнення. Становище західноукраїнських земель у складі буржуазної Польщі залишалося занадто важким, про що свідчать чисельні документи, мемуари учасників тих подій.

До того ж не можна відкидати тієї важливої ролі, яку відіграла Організація Українських Націоналістів (ОУН) під проводом Євгена Коновальця. У документах цієї організації знаходимо підтвердження головної мети — досягнення визволення українського народу.

На другій конференції Українських націоналістів (квітень 1928 р.) наголошувалося: «Українська національна ідея не перебивається з українською етнографічною територією і не вичерпується етнічним змістом. Вона формується на базі історичної місії, що припала нашій батьківщині, ... для втримання і розбудови нації необхідна власна державна організація. Тільки в умовах національної державності Україна стане творчою світовою силою і справді матір'ю, не мачухою, власному народові» [2, с. 14–15].

Дійсність свідчить, що спочатку значна кількість населення західних областей України позитивно поставилася до економічних, соціальних, культурних ініціатив радянської влади, з якою вона пов'язувала свої надії на державотворче майбутнє. Інша справа, що початок організації життя на радянський лад був доповнений жакливими репресіями, знищенням інтелігенції, насильницьким «розкуркуленням», забороною демократичних організацій і т. ін. Саме відтоді почала зникати ейфорія щодо справжніх намірів і завдань радянського керівництва відносно західноукраїнських земель. Модернізація регіону здійснювалася в умовах сталінізму, а це означало поширення на Західну Україну тоталітарної системи. Преса, приватні школи, комерційні установи були ліквідовані. Освіта, що була українською на початку радянської окупації, дедалі ставала інструментом радянзації та русифікації. Релігійне життя зіткнулося з неабиякими труднощами. Так зване звільнення західноукраїнських земель «обійшлося» нашому народові, зокрема патріотичній інтелігенції, у п'ятдесят тисяч жертв. За офіційними даними НКВС-НКДБ, тільки від грудня 1939 року до листопада 1940 р. із Західної України та Західної Білорусії було депортовано майже 1 млн 200 тис. осіб. За американськими джерелами, у 1939–1941 рр. вивезено 1 млн 250 тис. осіб. За даними Держархіву Росії, у 1939–1941 рр. було репресовано 1 млн 70 тис. осіб [9, с. 13]. Наведені цифри дозволяють говорити про об'єктивність цієї інформації, узяті із різних джерел і співпадає з пріоритетною думкою як у вітчизняній, так і закордонній історіографії. Отже, з початком радянзації в західноукраїнських землях виникла важка й задушлива атмосфера чужоземної окупації. Ця ситуація не змінилася аж до початку Другої світової війни.

Іншим вагомим виявом державного проводу під час війни став Акт 30 червня 1941 р., що проголошував відновлення української державності. У ньому наголошувалося на необхідності вести боротьбу за свободу, «доки на всіх українських землях не буде створена Українська Суверенна Держава. Суверенна Українська Влада запевнить

нього дороговказом було природознавство з його планомірністю, а не хаос. Д. І. Каченовський вірив у сили науки, у те, що її істини потрапляють до народної свідомості та стають підсвідомою звичкою, віруванням, забобоном — корегують суспільний характер [11, с. 50–53]. Отже, А. Н. Фатеев убачав позитивізм.

Вважається, що позитивізм був започаткований Огюстом Контом (1798–1857 рр.) як вчення про перевагу реального факту, досліду, практичності, науковості (або сцієнтизму). Головним завданням науковця оголошувалися примат розуму, накопичення та критичний опис фактів, пошук загальних закономірностей через встановлення зв'язків між фактами. Висновкам відводилася другорядна роль як надто суб'єктивним, факти ж мали казати самі за себе. Позитивізм став дуже популярним і модним у другій половині XIX ст., заступивши ідеалізм — парадигму, засновану на чуттєвому сприйнятті, суб'єктивізмі, неповторності окремого перед цілим — приматі ідеї над матерією [13, с. 119–122, с. 157–160].

На думку професора В. А. Ястржембського, Д. І. Каченовський був переконаний у тому, що науковець може оперувати тільки явищами з реального життя, перевіряючи їх через реальний дослід. «Вже через це можна зробити висновок про схильність Каченовського до позитивного методу і хоч він сам себе називає ідеалістом... але віднести його до ідеальної школи, навряд чи буде доцільним (...) Ми повинні визнати його позитивістом», бо він будував міжнародне право «на основі позитивістського матеріалу, називає юриспруденцію наукою практичною та підкреслює вплив економічних інтересів на міжнародне життя» [14, с. 9–10]. Д. І. Каченовський не ідеаліст, бо засуджує безплідні утопії і моралізаторство.

М. М. Ковалевський, учень Д. І. Каченовського, характеризує методологію свого вчителя наступними словами: «Він навряд чи ознайомлений був із курсом позитивістської філософії Конта, не проти був при нагоді закинути два-три образливих слова у табір позитивістів. Усе це не завадило, однак, тому, що сам він... навчився позитивістським прийомам мислення у галузі суспільствознавства» [7, с. 30]. Отже, М. М. Ковалевський визнає свого вчителя позитивістом.

Інший сучасник, професор А. П. Шимков робить кардинально протилежну оцінку: «Каченовський, за своїм напрямом, був західником та ідеалістом. Він з великим зацікавленням та любов'ю ставився до літератури та мистецтва... позитивізм рішуче не задовольняв його. Це нерідко давало привід до спорів його з друзями-природниками; спори велися зазвичай у жартівливій формі, але набували іноді й серйозних

обертів. Матеріалістичні погляди, ... не вкладалися у розум Каченовського, схильний до ідеалізму та поезії, і він ухилився від спілкування з людьми, які наполегливо висловлювали їх з різних приводів» [12, с. 80].

Легко помітити, що на користь позитивізму Д. І. Каченовського сучасники пишуть про його наукові методи. З іншого боку, щоб показати ідеалізм видатного науковця посилаються на його віру у «свободу, почуття справедливості та любов до людей», зацікавлення літературою та мистецтвом, різні конфлікти з прибічниками матеріалізму, на те, що сам він себе називав ідеалістом.

Радянський історик права В. Є. Грабарь теж характеризує Дмитра Івановича як ідеаліста: на середину 1860-х рр. «матеріалістичні погляди, котрі під впливом передової літератури стали у той час швидко поширюватися серед молоді, не вкладалися у розуміння Каченовського, схильного до ідеалізму та поезії» [2, с. 326]. Зрозуміло, що В. Є. Грабарь намагається показати західника Д. І. Каченовського як представника занепадницького, з радянської точки зору, напрямку. Але вже дисертація Каченовського про каперство 1855 р., про яку мова буде далі, як і процитовані вище слова сучасників, свідчить про вплив на його творчість саме позитивізму.

Д. І. Каченовський був не високої думки про засновника позитивізму та соціології Огюста Конта, називаючи того «непрактичним і темним мислителем» [4, с. 59]. Що підтверджує його погане ставлення до сучасного йому контівського позитивізму як течії. Прізвисько «соціолог», «ймовірно, було б йому не до смаку» — гадає М. М. Ковалевський [7, с. 31]. Але, як показано вище, більшість сучасників бачили саме позитивізм у дослідженнях Дмитра Івановича. Додам, що на користь цього свідчить і характер його робіт, наприклад, найвідомішої роботи «Про каперів і призове судочинство стосовно нейтральної торгівлі» (1855 р.), перекладеної з новими правками автора англійською під назвою «Призове право: особливо по відношенню до зобов'язань і обов'язків воюючих та нейтральних» (1867 р.) [6; 15], у якій через історію як точну науку обґрунтовується закономірність появи міжнародного права та зникнення каперства (практика із залучення приватних осіб до грабунку підданих\громадян або партнерів ворожої країни у морській війні). Як написано в одній з тогочасних рецензій на цю роботу, «історія каперства у зв'язку з питанням про приватну власність поступово та рішуче схиляється у природній історичній ході свого розвитку на користь знищення першого і визнання повної недоторканності

другої» [2, с. 285]. А що це як не застосування вчення позитивізму про природні закономірності у розвитку суспільства? Сам Д. І. Каченовський у вступі зазначає, що «автор обрав історико-критичну методу...», тобто метод позитивізму, а не філософську школу з її довільними теоріями [6, с. VIII].

Епіграфом до свого «Курсу міжнародного права» (1863–1866 рр.) Д. І. Каченовський ставить «Ratio, ipsa, inquam, ratio est juris gentium anima» («розум, саме розум, є душею міжнародного права»), одною з основних тез — «Закони історії, так само як і закони природи, торжествують над політичними планами сильних Землі» [3, с. 30–31].

З огляду на сказане, як можна пояснити демонстративне несприйняття позитивізму Каченовським?

За відповіддю слід звернутися до фрагменту доповіді Д. І. Каченовського «Про сучасний стан політичних наук на заході Європи і в Росії» (1862 р.), зачитаної у Харківському університеті: «Окрім матерії і сили видимої, є інтереси невидимі і невідчутні, і все одно дуже важливі. Ті, хто твердять про реалізм там, де дослід неможливий... або де його результатів доводиться чекати довго... менш досягають реальної користі, ніж ідеалісти. Крайнощі ведуть ні до чого. Найкращий напрям політичної науки є напрям єднаний, усебічний» [5, с. 57–58].

Так, як позитивіст Д. І. Каченовський намагався уникнути крайнощів ідеалізму та матеріалізму. Оцінки сучасників, та й сам характер його наукових робіт, свідчать про те, що Дмитро Іванович намагався піти далі у розвитку методології «середнього шляху». Саме це й було помічено його учнем В. А. Ястржембським, який пише про те, що Д. І. Каченовський «повстає проти крайнощів ідеалізму та позитивізму і поєднує у своїх дослідженнях обидва методи в одне гармонійне ціле» [14, с. 11].

Модна течія, що була започаткована О. Контом у середині XIX ст., ставала усе популярнішою за життя Д. І. Каченовського. Колеги, студенти, останні публікації, преса тощо — усе твердило про переваги позитивістських методів. Д. І. висловлювався проти позитивізму, але, парадокс у тому, що, разом із тим, він дотримувався цієї методології у своїх роботах.

Ймовірно, це сталося через те, що Д. І. Каченовський, можливо, підсвідомо зазнавав впливу популярних у його час позитивістських поглядів. Цей факт підтверджує його власні висновки про характер людських переконань: «При хиткості наших понять і вразливості натур, при нашій пристрасі все перебільшувати, ми здатні приходити до самих протилежних крайнощів дуже швидко» [5, с. 57–58].

Тепер слід звернути увагу на інший бік життя Дмитра Івановича. Відомо, що з раннього дитинства він виявляв зацікавлення живописом та музикою, грав на фортепіано. Згодом став знавцем живопису та скульптури, одним із засновників музею мистецтв при Харківському університеті [8, с. 72; 1, с. 156]. Про його захоплення мистецтвом знали не тільки в Україні, але й далеко за її межами. Як зазначено в одній з оксфордських монографій (1918 р.), «у 1864 році його здоров'я підупало, він присвятив себе мистецтву, в якому він завжди був зацікавленим, і він став куратором музею художніх мистецтв харківського університету, заснованому головним чином завдяки його зусиллям» [16, р. 116]. Нагадаю оцінку колеги Д. І. Каченовського, А. П. Шимкова (1903 р.), який стверджує, що «Каченовський, за своїм напрямом, був... ідеалістом. Він з великим зацікавленням та любов'ю ставився до літератури та мистецтва, історії якого він переважно присвятив останні роки життя» [12, с. 80].

Зіставлення оцінки А. П. Шимкова з описаними вище пошуками компромісу між ідеалізмом та матеріалізмом, «бунтами» проти контівського позитивізму Дмитра Івановича дозволяє припустити наступне. Програючи битву з позитивізмом на науковому полі, він намагався взяти реванш у ненауковій галузі, у сфері, де ідеалізм здавався найпомітнішим, а саме, зануритися у мистецькі та музейні справи. При цьому, в жодному разі не мається на увазі, що ця спроба «реваншу» була єдиним мотивом такого «культурного» повороту. Вона могла бути обумовлена пошуком усе тих же компромісу та рівноваги, про які Дмитро Іванович доповідав у 1862 р., але на сей раз у його власному світогляді.

Отже, у середині XIX ст. ідеї позитивізму ставали усе популярнішими у суспільстві й Д. І. Каченовський теж підпадав під їхній вплив. Сварки та спори Д. І. Каченовського з матеріалістами та позитивістами, показова зневага до позитивізму, називання себе ідеалістом на людях свідчать про спроби дистанціюватися від «модної» течії. Але, вочевидь, ці спроби втекти від позитивізму не мали успіху і оцінки сучасників його наукових робіт, як і самі роботи, зрештою це підтверджують. Він закликав до пошуку середнього шляху, до об'єднання ідеалізму та матеріалізму і зрештою ухилився у бік позитивізму. Він шукав золоту середину в своєму власному світогляді, й, можливо, це була одна з причин, чому, здаючи позиції перед позитивізмом у науці, він занурювався у мистецтво, щоб відшукати там необхідний ідеалізм і, таким чином, гармонізувати для себе дві взаємовиключні парадигми.

масу фактів щодо оподаткування нацистами місцевого, регіонального питання, що не мало єдиної системи [3, с. 182]. Дослідники називають 12 видів податків, які накладалися на українське село, що досить чітко викладені у роботі В. Косика [6].

Вивченням кількісних показників економічної експансії гітлерівців на українських землях займався професор В. Косик. Він констатує, що податки, які збирали окупанти із селян Рівенщини, були значно більшими за ті, що сплачували селянські господарства у 1940 р. Подушний податок був диференційованим та складав: за наявності до 5 га землі в господарстві — по 100 крб. із кожного члена родини віком від 16 до 65 років, до 10 га — по 150 крб., понад 10 га — по 200 крб.; сільськогосподарський податок становив 300 і більше крб., на собак 150–225 крб., за випас однієї корови — 20 крб. за місяць, вівці — 10 крб., а за випас корови в лісі — 150 крб. та ін. [6, с. 12]. Підбиваючи підсумки, автор констатує, що матеріальне навантаження на традиційно багатодітні селянські господарства було не виправдано важким.

В. Орлик та Л. Маренець, проаналізувавши документи Державного архіву Кіровоградської області окупаційного періоду, доводять, що податкова політика на окупованих українських теренах базувалася на принципах, запозичених із рабовласницького еллінського суспільства, коли населення підкорених областей обкладали різноманітними поборами [4, с. 133]. На думку В. Орлика та Л. Маренця, побори селян носили переважно натуральний характер та повинні були перетворити українців на живі знаряддя праці, котрі мали невинно забезпечувати продовольчі потреби Райху.

Т. Заболотна в одному із своїх досліджень аналізує продовольче забезпечення киян під час гітлерівської окупації. Також авторка намагається визначити розміри оподаткування гітлерівцями українського населення. Авторка наводить конкретні приклади чинних за гітлерівського режиму норм оподаткування на Київщині: одноразовий щорічний податок із кожного господарства — 400 крб., з кожної людини — 100 крб., коня — 300 крб., корови — 150 крб., собаки чи кішки — 100–150 крб. [2, с. 122]. Для порівняння Т. Заболотна констатує гітлерівські норми оподаткування і в інших областях України. Зокрема, на Зіньківщині Полтавської області селяни сплачували такі грошові податки: одноразовий внесок із селянського господарства — 50 крб., на шляхове будівництво (з кожної працездатної людини) — 100 крб., з собаки — 150 крб., з бджолосім'ї — 50 крб., з велосипеда — 75 крб. [2, с. 123].

Н. Глушенок у своїй роботі звертає увагу на те, що нацистська податкова політика, запроваджена на теренах Рейхскомісаріату «Україна», передбачала пограбування сировинних ресурсів нацистами. Дослідниця наводить ряд фактів грабежу нацистами мінеральних ресурсів України. Автор роботи досить детально описує натуральні податки, які фактично стягувалися нацистами на українських землях з усіх видів сільськогосподарської продукції. Селяни, зазначає Н. Глушенок, були зобов'язані здавати м'ясо, молоко, мед, овочі, квасолю, горох, ягоди, сіно й соломку, волокно, горіхи, рибу незалежно від того, яке майно мала селянська родина та якою діяльністю вона заробляла на життя [1, с. 142]. Автор констатує, що у Сталінській, Харківській та Сумській областях сільське населення сплачувало натуральні податки молоком, свійською птицею, яйцями [1, с. 145].

У пропонованій науковій праці виявлено чітку відсутність єдиної податкової політики чи хоча б єдиних напрямів системи обкладення податками окупованого німцями українського населення, усі наведені факти красномовно свідчать, що оподаткування гітлерівцями — не що інше, як відвертий грабунок, що проводився з притаманною фашистам німецькою скрупульозністю. Надзвичайно велику роботу з документальними фактами як для сучасних, так і для майбутніх науковців провів В. Косик. Визначено, що грабували нацисти українських селян як непосильними натуральними податками, так і грошима. Проаналізувавши праці вчених, можна дійти до висновку, що норма оподаткування гітлерівцями визначалася місцевим керівництвом залежно від рівня заможності та наявного майна селян у різних районах, областях; баченням цього аспекту економічної діяльності тодішніми нацистськими керівниками; місцевими потребами тощо.

Література

1. Глушенок Н. Податкова політика німецької влади на окупованій території Півдня України у 1941–1943 рр. / Н. Глушенок // Наукові праці : Науково-методичний журнал. Історичні науки. — М., 2004. — Т. 32. — Вип. 19. — С. 140–145 с.
2. Заболотна Т. Продовольче забезпечення киян під час гітлерівської окупації / Т. Заболотна // Сторінки воєнної історії : зб. наук. ст. / НАН України, Ін-т історії України. — К., 2005. — Вип. 9. — Ч. 2. — С. 121–128.
3. Лисенко О. Є. Українське село в роки окупації // О. Є. Лисенко, О. Г. Перехрест // Історія українського селянства. К. : Наукова думка, 2006. — Т. 2. — 653 с.

є сприяння нідерландсько-українським зв'язкам у гуманітарній, діловій і культурній сферах за допомогою обміну знаннями та досвідом, а також — через організацію Днів України, різноманітних зустрічей [8].

Варто відзначити, що до відомих подій 2013 р. на Майдані у Києві громада перебувала у відносно «сплячому» стані, незважаючи на значну кількість зареєстрованих українських спілок, таких як: «Русалка» (1955), «Калінка» (1968), «Супутник» (1991), що її вже багато років очолює ширий друг нашої країни Бея Кляйтерс-Альбертс, нагороджена орденом Княгині Ольги за особистий внесок у справу допомоги Україні, «Нідерландська Фундація «Тарас Шевченко» (2013) тощо.

Звичайно, є в українській громаді і свої проблеми: відсутність єдиного українського культурного центру, мовна асиміляція останньої хвилі еміграції, особливо серед покоління, народженого в Нідерландах; не надто велике зацікавлення нідерландців сучасними проблемами українців. Історично склалося, що Нідерланди завжди мали тісні зв'язки з Росією і у світлі останніх подій більшість населення країни займає, на жаль, відсторонену позицію щодо України. Однак є й такі, що впродовж усього періоду становлення Української незалежності — душею і серцем з Україною. Це, зокрема, засновник і президент фірми «Алтріф Лейбл» Фрей Доомен, нагороджений за благодійність нідерландським орденом Оранських-Нассау, який за багаторічну благодійну діяльність заслуговує на вдячність і відзнаку й від українців на державному рівні, а також Джеррі Гоогендоорн — засновник і президент фірми «Докторз Ордерз».

З січня 2014 року в Нідерландах можемо спостерігати своєрідний «спалах» активності українства як організованої громади. Під впливом тривалих протестів проти уряду В. Ф. Януковича, жертв Майдану, захоплення Криму і початку воєнних дій на Сході України з'являється Maidan_NL — українська сторінка в соціальній мережі Facebook, яка допомагає координувати акції української громади в Нідерландах. У 2014 р. виникають два осередки УГКЦ — в Утрехті й у Гаазі, організації «Фундація “Українці в Нідерландах”», «Україна Сьогодні», а також мережа волонтерських рухів. У 2015 р. зареєстровано організацію «Нова Україна».

Серед цих осередків варто відзначити офіційно зареєстровану в Торговій Палаті (KvK) 21 лютого 2014 р. «Фундацію “Українці в Нідерландах”», яку створено з метою закріпити офіційний статус української спільноти — мова йде про платформу для близько 5000 українців, які проживають у Нідерландах. Усе відбувалося

на хвилі бажання підтримати Євромайдан-2014 в Києві: різноманітні громадські ініціативи; акції за свободу, рівноправність, демократичні цінності та європейське майбутнє України; надання допомоги активістам.

За короткий час з ініціативи членів правління (Оксана Кохан, Оксана Лозинська, Віра Луценко, Михайло Христенко, Дмитро Максименко) здійснено ряд важливих заходів: у Гронінгені, Амстердамі та Ейндговені відкрито школи, які успішно розвиваються; за підтримки української спільноти в Нідерландах надано допомогу Україні (одяг, продукти, ліки для українських бійців АТО, біженців, дитячих будинків; медичну апаратуру для дитячих лікарень), організовано участь українців у Фестивалі Посольств у Гаазі, де Україна була представлена як держава. Це товариство прагне підтримувати контакти з подібними організаціями за кордоном. Фундація «Українці у Нідерландах» ставить за мету привернення якнайширшої уваги до України та, зокрема, української культури (див. www.maidan.nl).

У січні 2015 р. — організовано конференцію «Крим: брати за стіною», у листопаді 2015 р. — Міжнародну конференцію «Спадщина Голодомору в Україні: від постгеноцидального до громадянського суспільства» з участю науковців України та Нідерландів, у грудні 2015 р. — наукову дискусію «Угода про Асоціацію між Україною та Європейським Союзом: що вона дає європейцям, голландцям і українцям».

У різних містах Нідерландів відбулися демонстрації українських фільмів «Game» Олега Сенцова, «Naughta» Ахтема Сейтаблаєва, «Babylon '13» Крістіана Жерегі. Проведено різноманітні культурні заходи: майстеркласи з писанкарства, петриківського розпису; виставки й концерти українських митців, зокрема концерт акордеоніста Володимира Куриленка. За підтримки Фундації при осередку УГКЦ в Рейсвейку (Гаага) активісти створили церковний хор, а волонтерська група організувала вечори «Благодійні Фестини від волонтерів» з метою збирання коштів для допомоги Україні [14]. Серед найбільш активних волонтерів — Людмила Лісовська, Інна Яцкуляк-Вербицька, Вікторія Дроботушенко, Каріна ван Акен, Альона де Бур, Леся Сахновська, Марина Люббердінг та ін. Активістами української спільноти є подружжя Воронкіни, Шеломови, Барвінко, Снідалови, Муравські, Слободян.

Активну діяльність здійснює «Україна Сьогодні» («Ukraine Today») — організація, створена в березні 2014 р. [15]. Її ініціатори чітко висловлюють свою позицію, проводячи протестні маніфестації

проти російської анексії Криму та війни на Сході України й привертаючи увагу до складного становища України. Надають допомогу, зокрема медичну, пораненим. Наприкінці лютого організовано Молитовну Службу за Україну в Ораньєкерк в Амстердамі та вперше в Нідерландах відслужено Літургію з участю церковного хору з Києва за канонам Української Православної Церкви [8].

«Нова Україна» («BrandNewUkraine») — це створена в березні 2015 р. організація, яка присвячує зусилля допомогти тим українським солдатам, які воювали чи воюють на Сході країни [12]. Через проведення українських заходів і свят вона намагається познайомити людей не тільки між собою, а також з традиціями і культурою нашої країни, подає правдиву інформацію про Україну. Рушійними силами «Нової України» є Світлана Сайссенс (Київ — Амстердам), Віта де Геюс-Коваленко (Черкаси — Роттердам) та Світлана Березанська (Львів — Роттердам) [8].

Слід відзначити й те, що кожне з вищезазначених нових згромаджень створене не лише з метою допомоги Україні, а й задля популяризації українського мистецтва та культури в Королівстві. Про це свідчать численні заходи, організовані членами громад: зустрічі з політиками, журналістами (дружина Президента України Марина Порошенко, народний депутат України Мустафа Найєм), художниками, співаками, вокальними та хоровими групами (Василь Когутич, Олександр Клименко, Тарас Компаніченко, піаністка Анастасія Толстоног, октет «Орфей»), режисерські покази українських фільмів, ярмарки, майстеркласи з народного живопису (Яна Іваннікова) та створення ляльки-мотанки (Аліна Лис), тематичні фестивали та вечорниці. 23 квітня 2015 р. українська громада у Нідерландах відзначила річницю смерті Євгена Коновальця на кладовищі Кроосвейк у Роттердамі. Цю подію, а також благодійний концерт «Така її доля», присвячений 200-річчю від Дня народження Т. Г. Шевченка за участі сопрано Олександри Ленишин, флейтистки Марії Семютюк, піаністки Оксани Іващенко та декламатора Соломії Романюк, організувала активістка української спільноти Соломія Баб'як. Усі ці заходи відбувалися впродовж останніх двох років.

Серед цікавих культурних заходів української громади сьогодні — виступи вокального ансамблю «Червоні Корали», створеного в грудні 2014 р. ініціативною групою новоствореної Української Греко-Католицької Церкви м. Гаага [14]. Це жіночий колектив, натхненний любов'ю до української пісні, що налічує 12 учасниць. Його керівник — Наталія Малганова, випускниця Львівського

музично-педагогічного училища ім. Філарета Колесси. Співочий репертуар — духовні твори українських композиторів та українські народні пісні. Вокальний ансамбль щомісяця супроводжує співом недільні Богослужіння; бере участь у заходах української громади (концерт присвяченому вшануванню пам'яті жертв Голодомору, панахиді пам'яті Є. Коновальця, благодійних фестивалів від волонтерів, хрестинах та шлюбах). Нещодавно ансамбль записав перший компакт-диск «Для нових поколінь».

Такий спектр заходів можна окреслити як самоорганізований український рух, спрямований на піднесення престижу України у світі. Характерно, що цей український рух у Нідерландах на сьогодні має патріотичне підґрунтя. Його потужну силу відчувають учасники АТО, демобілізовані й поранені бійці, медичні заклади, дитячі будинки, внутрішні переселенці, українські школи й університети. Це та найважливіша діяльність, що сприяє духовному відродженню української державності, розвитку української громади в Королівстві Нідерланди та українсько-голландської співпраці.

Отже, можемо стверджувати, що українські громади своїм буттям урізноманітнюють та збагачують українську присутність у Нідерландах, а також надають посильну допомогу історичній батьківщині. Тому налагодження, розширення й зміцнення зв'язків з українською діаспорою — першочергове завдання материкових українців. Зокрема, це стосується використання інтелектуального, політичного та економічного потенціалу діаспори для встановлення дружніх і міцних стосунків України з державами проживання зарубіжних українців, посилення ролі, яку відіграє Україна у світовому співтоваристві.

Література

1. *Вознюк В.* Відкриваю Нідерланди по-українськи : Дорожні есеї. — Чернівці : Книги ХХІ, 2009. — 232 с.
2. *Діба О.* Національно-культурні аспекти життя української діаспори за кордоном // Вісник Книжкової палати. — 2004. — № 4. — С. 39–41.
3. *Яртись А. В.* Духовна культура України в умовах нової соціальної реальності / Лекції з історії світової та вітчизняної культури [Текст] : [Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А. В. Яртись, С. М. Шендрік, С. О. Черепанова та ін.]; За ред. : А. В. Яртись, В. П. Мельник. 2-е вид., переробл. і допов. Львів : Світ, 2005. 567 с. : іл. Режим доступу : <http://readbookz.com/book/210/7996.html>
4. *Указ Президента України* Про відзначення державними нагородами іноземних громадян українського походження. — Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/639/2001>

і Київ, Роман перебував у Польщі, а згодом у Німеччині. Це, у свою чергу, вплинуло на формування та розширення світогляду молодої людини, сприяло набуттю досвіду, який знадобився у подальші роки.

За 1168 р. «Київський літопис» повідомляє, що новгородці прислали до великого князя київського Мстислава послів, «прохаючи сина в нього, і він дав їм Романа» [25, с. 294]. О. Головка вважає, що запрошення князювати в Новгороді Роман отримав у другій половині 1167 р. [6, с. 62]. Такий висновок учений зробив, спираючись на дані «Новгородського літопису» [27, с. 220], згідно з якими запрошення князя Романа відбулося за ініціативою нового новгородського посадника Якуна.

Необхідно звернути увагу на те, що Роман Мстиславович розпочав своє князювання в Новгороді не підступними інтригами і не насильницьким методом, а будучи запрошеним туди місцевою громадою. Звичайно, у ті часи ще зберігалася традиція запрошувати на князювання у Новгороді старшого сина великого князя київського. Але вона іноді й порушувалася. Отже, новгородці, коли б їм не подобався Роман, могли запросити й іншого. Тим більше, що претенденти були. Запросивши сина Мстислава Ізяславовича на престол, новгородці цим кроком прагнули захиститися від намагань володимиро-суздальського князя Андрія Боголюбського відновити князем у Новгороді Святослава Ростиславовича і тим самим поставити Новгород під свій контроль. Цього свободолюбні новгородці допустити не хотіли. Тож не дивно, що «ради быша новгородци своєму хотению» [27, с. 33]. Князь Роман прибув до Новгорода на свято Великодня 14 квітня 1168 р. разом із невеликим військовим загоном вірних воїнів-волинян.

Ізяславовичі користувалися великою пошаною на Русі. Цим пояснюється приязне ставлення киян до Мстислава Ізяславовича, а новгородців до — Романа Мстиславовича. Молодий князь відповів тим самим. Так, 1168 р. він здійснив із новгородцями і псковичами успішний похід на Полоцьк, далі — похід на Торопець, узявши велику кількість полонених [27, с. 220]. Мету цих походів «Новгородський літопис» не називає. Не визначена вона належним чином і в науковій літературі. Але враховуючи той факт, що перед приїздом князя Романа полоцькі та смоленські князі завдавали новгородцям чималої шкоди, ці походи необхідно розглядати як помсту за попередні кривди. Крім того на початку 1169 р. новгородське військо на чолі з воєводою Даниславом Лазутиничем розбило суздальців у Волоцькому краї [27, с. 221].

Подальша доля готувала молодому князеві значно більші випробування. Той факт, що престол у Новгороді посів син великого князя київського, на думку С. Соловйова, прискорив грозу, «собиравшучося над отцом его Мстиславом» [32, с. 522]. Вона була зумовлена витісненням князівської гілки Ростиславовичів із Новгорода, що спричинило розбрат на Русі: «І постала ще більша ворожнеча у братів (Ростиславовичів і Юрійовичів) проти Мстислава (Ізяславовича), і почали всі брати входити у зносини-переговори проти Мстислава, а тоді хрестом присягнулися брати (Київ)» [25, с. 294].

Основну роль в організації військового походу на Київ відіграв Андрій Боголюбський, оскільки він не був зацікавлений у посиленні влади великого князя київського, який відправивши до Новгорода свого сина, зміцнив свої політичні позиції на Русі. Це суперечило прагненню володимиро-суздальського князя посісти старше місце серед руських князів і спричинило похід на Київ 1169 р. В ньому взяли участь одинадцять князів, зокрема смоленські Ростиславовичі, чернігівські Ольговичі, Гліб Юрійович переяславський. Сили ж Мстислава Ізяславовича були замалі, оскільки перед цим він направив військову допомогу синові Роману. Проте вона не допомогла і йому, через те, що князі Рюрик і Давид Ростиславовичі біля м. Межимостя схопили очільника війська — князя Михайла Юрійовича і перешкодили його військовій дружині дійти до Новгорода.

Отже, цим військом не змогли скористатися, ні Роман у Новгороді, ні його батько, який опинився у скрутному становищі у Києві. Мстислав Ізяславович, не маючи реальної можливості протистояти військовим силам своїх політичних опонентів, змушений був залишити Київ, який на самий піст 8 березня 1169 р. захопили спільники Андрія Боголюбського і нещадно пограбували.

Утрата Мстиславом Ізяславовичем Києва і його руйнування завойовниками означали корінний перелом в історії міста. Після погрому 1169 р. воно втрачає значення величної столиці руських земель, поступово перетворюється лише на центр Київського князівства, залишаючи на деякий час за собою місце найбільшого культурного осередку Русі.

Батько князя Романа після втрати великокнязівського трону перейшов на Волинь, де став володимирським князем і разом зі своїм братом Ярославом, луцьким князем, управляв Волинським князівством. У той же час на князя Романа Мстиславовича чекали нові випробування, оскільки над Новгородом насувалася велика загроза, організована тими, хто недавно зруйнував Київ. Узимку 1170 р.

на Новгород пішли походом князі Мстислав і Роман Ростиславовичі, син Андрія Боголюбського — Мстислав із ростовським і суздальським військами, муромський, рязанський і полоцький князі та воевода Андрія Боголюбського — Борис Жидиславович. Вони, сильно спустошивши Новгородську землю, підійшли до самого Новгорода [29, стп. 361]. Цікаво, що новгородці в цій ситуації не відступили від свого князя, а навпаки підтримали його.

Саме тут яскраво проявилися риси характеру, які князь Роман успадкував від свого батька — енергійність і безстрашність. Треба було мати не тільки міцні нерви та тверду впевненість у власних силах, щоб не розгубитись у цій ситуації, а і справжній талант військового ватажка, знання найважливіших таємниць ведення тогочасного бою, щоб наважитися протистояти військовим силам переважаючих противників. Роман Мстиславович наказав новгородцям укріпити місто. Почалася облога. На її четвертий день — 25 лютого 1170 р. князь Роман зі своїм військом зробив сміливу вилазку. Як свідчить «Новгородський літопис», бій від самого початку був жорстоким. У ньому пролилося багато крові, чимало було й полонених: «...овы иськоша, а другыя измаша, а прокъ ихъ отбыгоша, и купляху суждальць по 2 ногать» [27, с. 33]. На кровопролитному характері бою наголошує також «Київський літопис»: «І не було ж ніколи такого тяжкого походу людям сим» [25, с. 303].

У зв'язку з переважаючими силами противників, окрилених здобуттям Києва, ситуація у Новгороді виявилася настільки складною, а надій на успіх було так мало, що перемога новгородців на чолі з Романом Мстиславовичем мотивується суздальським літописцем допомогою Всевишнього. За слушним зауваженням М. Костомарова, літописець був прихильним до Андрія Боголюбського. Отже, він не міг визнати того, що головним чинником перемоги в цьому бою був вищий військовий талант полководця новгородського війська, аніж його противників [16, с. 88]. Завдяки вмілому військовому керівництву Романа Мстиславовича, незважаючи на значну перевагу військових сил противників, цей кровопролитний бій закінчився перемогою новгородців. Суздальці ж через поразку, а також голод у своїх лавах і пошесть коней змушені були повернутися назад. Перемога князя Романа мала настільки великий вплив на політичну ситуацію, що його батько — Мстислав Ізяславович, завдячуючи підтримці галицьких, турівських та городенських військових дружин і чорних клобуків, того ж 1170 р. навіть зумів на короткий час повернути собі Київ.

У бою за Новгород противники князя Романа зазнали ганебної поразки, а він сам здобув військову славу. Таким чином, будучи новгородським князем, Роман Мстиславович проявив себе як хоробрий та мудрий полководець. Він не тільки не розгубився у складній ситуації, а й зумів захистити новгородців навіть без підтримки військової дружини, яку направив йому на підмогу батько. Романа не злякали переважаючі сили противників. Своїм розумом і відважними діями молодий князь заявив про себе як про гідного нащадка роду Володимира Мономаха, здатного до нових звершень. Згідно з влучними спостереженнями О. Майорова, у Новгороді аж до XVII–XVIII ст. зберігалася пам'ять і особливе ставлення до Романа Мстиславовича як до «героя пам'ятної для городян битви з суздальцями, яка стала в період протистояння з Москвою історичним символом слави і величі Новгороду» [26, с. 94]. Підтвердженням цьому є твори літератури та мистецтва, створені у Новгороді — «Сказання про бій новгородців із суздальцями», сюжет «Бій новгородців із суздальцями» з образом молодого князя Романа на новгородських іконах «Чудо від ікони Знамення Богоматері».

1170 р. став поворотним у житті Романа. Наприкінці літа прийшла звістка про смерть його батька — Мстислава Ізяславовича, князівський стіл якого мав право посісти старший син. Адже перед смертю Мстислав домовився зі своїм братом Ярославом, що Володимир залишався за родиною Мстиславовичів, а Луцьк — за родиною Ярославовичів. На думку М. Голубця, уперше в українській історії склалася між князями угода, що сприяла вотчинній ідеї наступництва, яку узаконив відомий Любецький з'їзд князів [7, с. 207]. Молодому князю Роману треба було зробити правильний вибір: або об'єднати два князівства, що на практиці видавалося малореальним через відсутність у них спільної межі, або надати перевагу одному з них — Новгородському чи Волинському, значно меншому за територією. У цій ситуації Роман Мстиславович не виявив поспішності, що підкреслює одну з важливих рис його характеру — розсудливість. Лише порадившись із військовою дружиною та своїми новгородськими друзями, він вирішив повернутися до м. Володимира і посісти там князівський стіл.

Неможна погодитися з тими, хто стверджує, що новгородці нібито «вказали шлях» [29, стп. 361] або «прогнали» [30, с. 82; 19, с. 105; 16, с. 88; 37, с. 216] Романа від себе. Таке твердження не відповідає логіці подій. Адже для мешканців Новгорода, політико-адміністративний лад якого мав виразні ознаки демократизму, більше

імпував правитель, який шанував права новгородців. Роман Мстиславович, світогляд якого сформувався під впливом європейських політичних традицій, цілком відповідав цим критеріям. Крім того, переконлива військова перемога над противниками новгородців також сприяла зростанню авторитету князя.

Інша річ, що новгородці не могли не враховувати свої торговельні та економічні вигоди від співпраці з Володимиро-Суздальським князівством, правителі якого, добре знаючи про це, постійно здійснювали політичний і економічний тиск на Новгород, намагаючись поставити його під свій контроль, навіть зазнавши військової поразки. Андрій Боголюбський застосував до новгородців торговельну блокаду, яка доволі швидко спровокувала ріст цін на товари, що довозилися зі сходу. Роман Мстиславович добре розумів обставини. Зваживши всі «за» і «проти» князь восени 1170 р. переїхав на Волинь, оскільки володимирський князівський стіл для молодого Романа видавався значно перспективнішим, аніж новгородський із обмеженими громадою функціями князя, роль якого фактично зводилася до військової, судової та дипломатичної функцій.

Отже, новгородський період у діяльності Романа Мстиславовича, незважаючи на свою короткочасність, був досить плідним і вагомим. Необхідно зазначити, що очолюючи Новгород, князь Роман мужньо захистив його інтереси, вийшовши переможцем із складної політичної ситуації. Виникає закономірне питання, чому про новгородський період діяльності Романа Мстиславовича мало згадують або й зовсім забувають історики. Причин, на наш погляд, дві. Перша — це те, що одним не подобається авторитет князя Романа, який він здобув захищаючи Новгород. Друга причина — незручно згадувати про перебування князя у місті, з якого його нібито «попросили». Як наслідок, результат один — неповне і неточне висвітлення життєвого шляху, спотворена історична дійсність.

Саме політична ситуація навколо Новгорода зробила молодому князю Роману складний екзаме́н і проявила його якості полководця й державного діяча. А вже Новгород міг стати другим містом після Києва, яке прихильники вирішувати всі справи лише за допомогою меча намагалися потопити у крові заради інтересів Андрія Боголюбського. Заслуга Романа Мстиславовича полягає у тому, що він не тільки зрозумів задум ворога, а й зумів зупинити його. Це спонукало молодого князя до мобілізації усіх своїх здібностей, що разом із патріотизмом новгородців стало запорукою великої перемоги. Навіть тоді, коли б Роман і не мав би більше великих звершень

у подальшій своїй біографії, завдяки цій перемозі князь заслуговує на належне місце у вітчизняній історії.

Література

1. *Андріяшев А. М.* Очерк по истории Волынской земли до конца XIV ст. / А. М. Андріяшев. — К. : Тип. Имп. ун-та Св. Владимира, 1887. — 234 с.
2. *Брайчевський М. Ю.* Твори / М. Ю. Брайчевський. — К. : В-во ім. О. Теліги, 2004. — Т. 1. — 720 с.
3. *Войтович Л. В.* Княжа доба на Русі : портрети еліти / Л. В. Войтович. — Біла Церква : Вид. О. Пшонківський, 2006. — 784 с.
4. *Войтович Л. В.* Галицько-Волинські етюди / Л. В. Войтович. — Біла Церква : Вид. О. Пшонківський, 2011. — 480 с.
5. *Войтович Л. В.* Галич у політичному житті Європи XI–XIV століть / Л. В. Войтович. — Л. : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2015. — 478 с.
6. *Головко О. Б.* Князь Роман Мстиславович та його доба : нариси з історії політичного життя Південної Русі XII — початку XIII століття / О. Б. Головко. — К. : Стило, 2001. — 249 с.
7. *Голубець М.* Велика історія України / М. Голубець : у 2 т. — К. : Глобус, 1993. — Т. 1. — 352 с.
8. *Горковенко А. В.* Меч Романа Галицького. Князь Роман Мстиславович в історії, епосі та легендах / А. В. Горковенко. — СПб. : Изд. Д. Буланін, 2011. — 480 с.
9. *Грицак П.* Галицько-Волинська держава / П. Грицак. — Нью-Йорк : НТШ, 1958. — 176 с.
10. *Грушевський М. С.* Історія України-Руси : у 11 т., 12 кн. / М. С. Грушевський. — К. : Наук. думка, 1992. — Т. 2. — 634 с.
11. *Зубрицкий Д. И.* История древнего Галичско-Русского княжества : в 3 ч. / Д. И. Зубрицкий. — Львов : Тип. Ставропиг. ин-та, 1852–1855. — Ч. 2. — 312 с. ; Ч. 3. — 314 с.
12. *Иванов П. А.* Исторические судьбы Волынской земли с древнейших времен до конца XIV в. / П. А. Иванов. — Одесса : Тип. «Эконом», 1895. — 317 с.
13. *Ідзьо В. С.* Українська держава в IX–XIII століттях / В. С. Ідзьо. — Л. : Сполом, 2004. — 416 с.
14. *Карамзин Н. М.* История государства Российского / Н. М. Карамзин. — М. : Наука, 1991. — Т. 2–3. — 832 с.
15. *Кордуба М.* Історія Холмщини і Підляшшя / М. Кордуба. — Краків, 1941. — 128 с.
16. *Костомаров М. І.* Історія України в життєписах визначних її діячів / Пер. О. Барвінського / М. І. Костомаров. — К. : Україна, 1991. — 494 с.
17. *Котляр М. Ф.* Політичні взаємини Києва і Новгорода в XII ст. / М. Ф. Котляр // УІЖ. — 1986. — № 9. — С. 19–29.

18. *Котляр М. Ф.* Роман Великий / М. Ф. Котляр // Історія України в особах IX–XVIII ст. / За ред. В. Замлинського.— К. : Україна, 1993.— С. 107–114.
19. *Котляр М. Ф.* Галицько-Волинська Русь / М. Ф. Котляр // Україна крізь віки : у 15 т.— К. : Альтернативи, 1998.— Т. 5.— 336 с.
20. *Кралуок П. М.* Роман Мстиславович, князь Волинський і Галицький : іст.-біогр. нарис / П. М. Кралуок.— Луцьк : Надстир'я, 1999.— 76 с.
21. *Крип'якевич І. П.* Галицько-Волинське князівство / І. П. Крип'якевич.— К. : Наук. думка, 1984.— 174 с.
22. *Крушинский Л.* Исторический очерк Волыни / Л. Крушинский // Труды Волынского губернского статистического комитета на 1867 г.— Житомир : Тип. Шадова и Санкевича, 1867.— Т. 1.— С. 21–96.
23. *Кучинко М. М.* Нариси стародавньої і середньовічної історії Волині (від палеоліту до середини XIV ст.) / М. М. Кучинко.— Луцьк : Надстир'я, 1994.— 208 с.
24. *Левкович І.* Нарис історії Волинської землі (до 1914 року) / І. Левкович.— Вінніпег, 1953.— 110 с.
25. *Літопис руський* : За Іпатським списком / Пер. з давньоруської Л. Є. Махновець ; відп. ред. О. В. Мишанич.— К. : Дніпро, 1989.— 591 с.
26. *Майоров О. В.* Галицько-волинський князь Роман Мстиславович. Володар, воїн, дипломат : у 2 т. / О. В. Майоров.— Біла Церква : Вид. О. В. Пшонківський, 2011.— Т. 1.— 318 с. ; Т. 2.— 462 с.
27. *Новгородская первая летопись старшего и младшего изводов* / Под ред. и с предисловием А. Насонова.— М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950.— 640 с.
28. *Пашуто В. Т.* Очерки по истории Галицко-Волынской Руси / В. Т. Пашуто.— М. : Изд-во АН СССР, 1950.— 330 с.
29. *ПСРЛ.*— 2-е изд.— Л. : АН СССР, 1928.— Т. 1 : Лаврентьевская летопись.— Вып. 3 : Продолжение Суздальской летописи по Академическому списку.— 579 с.
30. *ПСРЛ.*— М. ; Л. : Ин-т истории АН СССР, 1949.— Т. 25 : Московский летописный свод конца XV в.— 464 с.
31. *Рыбаков Б. А.* Киевская Русь и русские княжества XII–XIII вв. / Б. А. Рыбаков.— М. : Наука, 1982.— 590 с.
32. *Соловьев С. М.* История России с древнейших времен : в 15 кн. / С. М. Соловьев.— М. : Изд-во соц.-экон. л-ры, 1959.— Кн. 1.— Т. 1–2.— 810 с.
33. *Софроненко К. А.* Общественно-политический строй Галицко-Волынской Руси XI–XIII вв. / К. А. Софроненко.— М. : Госюриздат, 1955.— 140 с.
34. *Татищев В. Н.* История Российская : в 7 т. / В. Н. Татищев.— М. : Наука, 1964.— Т. 3.— 334 с.
35. *Терещенко Ю. І.* Україна і європейський світ. Нарис історії від утворення Старокиївської держави до кінця XVI ст. : навч. посібник / Ю. І. Терещенко.— К. : Перун, 1996.— 496 с.

36. *Толочко О. П., Толочко П. П.* Київська Русь / О. П. Толочко, П. П. Толочко // Україна крізь віки : у 15 т.— К. : Альтернативи, 1998.— Т. 4.— 352 с.
37. *Федака С. Д.* Політична історія України-Русі доби трансформації імперії Рюриковичів (XII століття) / С. Д. Федака.— Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2000.— 339 с.
38. *Шараневич И. И.* История Галицко-Володимирской Руси. От новейших времен до року 1453 / И. И. Шараневич.— Львов : Тип. Ставропиг. ин-та, 1863.— 462 с.
39. *Янин В. Л.* Новгородские посадники / В. Л. Янин.— М. : Изд-во МГУ, 1962.— 387 с.
40. *Dąbrowski D.* Rodowód Romanowiczów książąt halicko-wołyńskich / D. Dąbrowski.— Poznań ; Wrocław : Wydawnictwo Historyczne, 2002.— 347 s.
41. *Engel J. Ch.* Geschichte von Halitsch und des Vlodimir : 2 T. / J. Ch. Engel.— Wien, 1792.— 720 s.
42. *Jabłonowski A.* Historia Rusi południowej do upadku Rzeczypospolitej Polskiej / A. Jabłonowski.— Kraków : Akademia Umiejętności, 1912.— 366 s.

з наступною їх презентацією у вигляді вимог або підтримки, і в підсумку — на прийняття владних рішень з наступними кроками з їх реалізації. Отже, можна говорити про громадянське суспільство як впливового суб'єкта політичної комунікації. У цьому контексті більш точним є визначення політичної комунікації, яке запропонував французький соціолог політики Р.-Ж. Шварценберг: «це процес передачі політичної інформації, за допомогою якого інформація циркулює між різними елементами політичної системи. Безперервний процес обміну інформацією може бути як між індивідами, так і між владою та підлеглими» [3, с. 18]. Головним призначенням системи політичної комунікації є підтримка життєздатності політичної системи, її стабільного розвитку і трансформації відповідно до тих змін, що відбуваються в суспільстві та світі.

Серед основних принципів політичної комунікації доцільно виділити:

- пріоритетність якостей і цінностей культури (ієрархія);
- рівні права усіх громадян на отримання інформації (демократія);
- наближеність до культури нації, етносу, конфесії, класу тощо (ідентичність);
- урахування морально-етичних норм (мораль) [1, с. 269].

Ціннісні якості політичної комунікації сьогодні, звичайно ж, ранжуються і політично переосмислюються правлячими елітами та бюрократією, проте вони багато в чому визначаються станом і рівнем розвитку загальної та політичної культури даного суспільства. Політична комунікація, виступаючи, засобом існування та передачі політичної культури, у свою чергу, сама опосередковується культурними нормами і цінностями.

Слід відмітити, що політична комунікація є особливим типом інформаційно-комунікаційних процесів, оскільки містить у собі специфічні характеристики, до яких можна віднести такі.

1. Суб'єктами політичної комунікації є: громадяни, групи, політичні інститути та політичні актори (зовнішні і внутрішні) (виборці, формальні та неформальні групи, об'єднання громадян, громадські організації, об'єднання та рухи, політичні партії, лобістські структури, органи державної влади та місцевого самоврядування, регіональні, міждержавні та міжнародні організації).
2. Категорії суб'єкт і об'єкт політичної комунікації перегукуються, оскільки залежно від виду комунікації суб'єкт політичної комунікації може ставати її об'єктом (наприклад, комунікація в системі владних відносин може відбуватись в напрямку від органів

державної влади (суб'єкт) до політичних партій (об'єкт), тоді як ініціатором електоральної комунікації на парламентських виборах є політична партія і її об'єктом виступає виборець) [4, с. 102–103].

3. Політичні комунікації відрізняються і змістом комунікацій, тими повідомленнями, що поширюються під час здійснення зв'язків з громадянами в політичній сфері. Політичне повідомлення є ключовим аспектом політики, оскільки більшу частину політично значущої інформації людина отримує саме завдяки розповсюдженим повідомленням і зовсім не з власного досвіду. Доступність відомостей про минуле і прогнози щодо майбутніх подій є можливою лише під час передачі повідомлень.

Сутнісною стороною політико-комунікативних процесів є передача, переміщення, циркуляція політичної інформації — тих відомостей, якими в процесі конкретної суспільно-практичної діяльності з приводу завоювання, утримання чи здійснення влади з метою реалізації своїх корінних інтересів обмінюються (збирають, зберігають, переробляють, поширюють і використовують) політичні суб'єкти — індивіди, спільноти, інститути. Політична інформація є сукупністю знань, повідомлень про явища, факти і події політичної сфери суспільства. За її допомогою передається політичний досвід, координуються зусилля людей, відбувається їх політична соціалізація і адаптація, структурується політичне життя [5, с. 83].

Здійснення політичних комунікацій відбувається в різних напрямках. Можна виділити зовнішню і внутрішню політичну комунікацію. Внутрішня політична комунікація відбувається всередині групи, політичного інституту чи політичного суб'єкта між його структурними елементами. Зовнішня політична комунікація відбувається за деякими напрямками, серед яких слід виокремити: група — громадяни, політичний інститут — громадяни, політичний суб'єкт — громадяни, група — політичний інститут, група — політичний суб'єкт, політичний інститут — інший політичний інститут, політичний суб'єкт — інший політичний суб'єкт тощо.

Відповідно до суб'єктів комунікації можна виділити три рівні інформаційних потоків у системі політичної комунікації. Перший рівень обслуговує органи влади та управління (циркулює переважно службова інформація). Другий — утворює інформаційне середовище діяльності партій, профспілок, суспільних рухів (циркулюють програми, статuti, інформація про їх діяльність). Третій звертається безпосередньо до громадської думки, до масової свідомості, до

цього поняття. Так, С. Мофа характеризує державотворення як процес створення та вдосконалення певних організаційних структур та ідеологічних засад взаємодії між громадянами держави в усіх сферах суспільного життя (політичній, економічній та ін.) з реалізації особистих і спільних інтересів [3, с. 5].

З точки зору дослідника В. Семенова, державне будівництво охоплює визначення і правове закріплення форми державного управління; політичного режиму; державно-територіального устрою, основних цілей і функцій держави, їх пріоритетності; розподілу повноважень між гілками та вищими органами державної влади; стратегії розвитку держави, структури органів державної влади відповідно до функцій держави та її стратегічних цілей [10, с. 129].

Вочевидь, правовою основою державотворення є в першу чергу Конституція України, яка є своєрідним суспільним договором, що визначає напрямки розбудови нашої країни як демократичної, правової та соціальної. Разом з тим, конституційно-правові норми не є сталим, раз і назавжди даним елементом системи конституційного права. Зміни у галузі конституційного права, завжди передбачають певну трансформацію конституційно-правових норм. При цьому конституційно-правові норми є найбільш «чутливими» щодо змін у суспільному та державному житті України. Трансформація політичного, економічного та культурного векторів національної державності об'єктивно впливають на розвиток і сутність конституційно-правових норм [5, с. 334].

У цьому контексті необхідно зазначити, що Конституція є тим правовим документом, норми якого варто змінювати вкрай обережно, враховуючи низку різноманітних чинників та глибинних за своєю сутністю наслідків, які можуть негативно вплинути на державотворчі процеси. Варто підкреслити, що існуючі у державі правові норми є уособленням справедливості у її формально-аксіологічному вираженні. Водночас держава як інституційне утворення повинна забезпечувати реалізацію соціальної справедливості, знаходити баланс між різноманітними інтересами соціальних груп, захищати права людини. З цього приводу дослідники Ю. Юринець та Л. Белкін зауважують, що основним гносеологічним питанням державотворення в Україні є визнання справедливості теорії договірної походження держави, пов'язаної з концепцією природних прав людини як невід'ємних прав та подолання класової теорії походження держави, яка не визнає головної «західної» характеристики прав людини: їх невідчужуваного, фундаментального та індивідуального характеру, а також

їх природно-правового походження [11, с. 43]. Отже, у вітчизняному державотворчому проекті повинні бути реально забезпечені як права нації, так і права людини. На сьогоднішній день можна констатувати різноманітні порушення прав людини в нашій країні в соціально-економічній сфері, під час здійснення правосуддя тощо.

Продовжуючи вищеозначену логіку підкреслимо, що антропологічно-правовий вимір державотворчого процесу передбачає приваювання прав людини над правами держави (управлінської бюрократії). Від ступеня реалізації прав людини напряму залежить віра громадян у справедливу державу, яка захищає їх інтереси та робить державотворення справою всіх суб'єктів суспільних відносин.

Як справедливо зазначає Н. Пильгун, держава повинна максимально забезпечити конституційні права людини, тобто надати належний їм захист, реальне юридичне визнання, а також їх безпосередню дію відповідно до частини 3 статті 8 Конституції України, в якій є посилання на те, що норми Конституції України є нормами прямої дії. Тобто права й свободи людини та їх гарантії визначають зміст та спрямованість діяльності держави (частина друга статті 3 Конституції України) [6, с. 12–13].

Таким чином, реалізація норм права в різних його вимірах в процесі розбудови демократичної держави дозволяє вивільнити пасивний потенціал нації, розширити межі свободи особистості, зміцнити духовні підвалини буття країни. Необхідно зазначити, що загальноновизнані напрями правової відповідальності держави перед громадянином, що гарантують його свободу є такі: гарантує кожному його права і свободи; бере на себе зобов'язання і реально забезпечує права своїх громадян; надає свободу виявити себе в усіх галузях соціально-політичного життя, за винятком сфер, прямо застережених у законах; не має права обмежувати права і свободи, окрім випадків, прямо передбачених законом; не має права притягувати до відповідальності за відмову давати свідчення або пояснення щодо себе, членів сім'ї чи близьких родичів, коло яких визначається законом; гарантує захист судом прав і свобод людини та громадянина; діє виключно в рамках закону, має встановлені конституцією чіткі межі своїх повноважень; відповідальна за неправомірні дії посадових осіб: перевищення влади, зловживання службовим становищем; зобов'язана відшкодувати за свій рахунок чи за рахунок органів місцевого самоврядування матеріальну та моральну шкоду, завдану незаконними рішеннями, діями чи бездіяльністю органів державної влади, органів місцевого самоврядування, їх посадових

і службових осіб при здійсненні ними своїх повноважень; гарантує право особи звертатися за захистом своїх прав і свобод до відповідних міжнародних судових установ або до відповідних органів міжнародних організацій, членом або учасником яких є Україна [12, с. 10–11].

Історія вітчизняного державотворення дозволяє зробити висновок про те, що українці завжди шукали такі політико-правові форми організації державної влади, які б забезпечили їм максимальну свободу та автономію в облаштуванні національного буття. На переконання фахівців, досвід політико-правових традицій народу України відображений у теоретичних пошуках моделі державної організації суспільних відносин свідчить про домінування самоврядного аспекту в організації держави і суспільного устрою в цілому. Зокрема, у центрі наукової та суспільно-політичної діяльності М. Драгоманова, М. Грушевського, І. Франка завжди перебувала проблема місцевого самоврядування — розвиток української громади. Причиною такої уваги до представницької влади на місцях стала існуюча надмірна централізація держави і прагнення самостійно, на добровільних засадах упорядкувати життя українського народу, керуючись принципом децентралізації. Постановкою та розглядом проблеми про місце самоврядування мислителі України вирішували питання про соціально-політичні права людини, її участь в управлінні певною територією, що є близьким до проблеми функціонування громадянського суспільства [2, с. 39].

Саме тому одним із актуальних напрямків сучасного державотворчого процесу стала децентралізація, яка має забезпечити розширення прав і свобод місцевих громад, захистити їх інтереси, розкрити демократичний потенціал місцевого самоврядування.

Аналізуючи сутнісні характеристики децентралізації, науковці наводять такі її основні форми, що відомі світовій практиці урядування та самоврядування — адміністративну та демократичну. Децентралізація демократична передбачає перенесення (деволюцію) частини державної виконавчої влади на рівень населення відповідних адміністративно-територіальних одиниць (територіальних громад, обшин, комун, муніципалітетів, територіальних колективів) і тих органів, які воно обирає (органів місцевого самоврядування). Децентралізація адміністративна передбачає створення на місцях спеціальних урядових органів (місцевих державних адміністрацій, префектур, урядових комісаріатів тощо), які становлять так звану урядову або виконавчу вертикаль [4, с. 146–148].

Проведення децентралізації в Україні потребує від парламентарів розроблення низки правових норм для деталізації цього процесу, вироблення законодавчих механізмів її реалізації, подолання суперечок у цій царині державотворення.

На думку Х. Приходько, надзвичайну небезпеку становить проблема підміни понять, коли, говорячи про децентралізацію, чітко не визначається її тип і тоді на прикладному (нормопроектному) рівні децентралізація набуває псевдо- або квазі- характеристик. В умовах подальшої інституціоналізації місцевого самоврядування, його територіальної, адміністративної та інших складових це питання виступає одним з ключових. Виходячи з наведених положень, важливою є не просто констатація обраного Україною курсу «радикальної децентралізації влади» як однієї з умов модернізації та оптимізації територіальної та адміністративної основ надання публічних послуг населенню, а й конкретизація виду/типу/моделі децентралізації на конституційному та законодавчому рівнях [7, с. 72–73].

На наше переконання, децентралізація не тільки «наближить владу до народу», а й надасть можливість місцевим громадам брати активну участь у державотворчих процесах, активніше впливати на центральну владу при прийнятті загальнонаціональних рішень. Фактично децентралізація є реальним кроком до втілення комунікативно-дискурсивної концепції права та влади, яка базується на інтерсуб'єктивістській парадигмі й передбачає широке експертне та громадське обговорення стратегії й тактики державотворення.

З цього приводу О. Молодцов констатує, що визнання рівноправності різних центрів влади ставить проблему запровадження механізмів співучасті (взаємодії) різних секторів суспільства у спільному вирішенні соціальних, економічних, політичних питань розвитку, яка загалом знайшла відповідь у теорії комунікації. Соціальний дискурс щодо державної політики стає процесом публічного обговорення відмінностей у підходах заради зближення позицій різних центрів влади шляхом дискусій і переконань. Запропонована Ю. Габермасом деліберативна модель стала певною альтернативою ринкової моделі демократії. На відміну від останньої у деліберативній моделі громадськості відведена роль одного із центрів влади як суб'єкта контролю і легітимізації владної системи в процесі соціального дискурсу. У цьому сенсі, громадськість стає важливим чинником будь-яких структурних суспільних перетворень. Вона має контролювати не тільки владу, а й ринок, який сам по собі не здатний

створювати справедливий соціальний лад, оскільки його ключові складники не можуть бути вироблені тільки шляхом ринкових операцій [1, с. 22].

Як доводять фахівці, у конституційному вимірі децентралізація публічної влади втілюється в реалізації принципу народного суверенітету: «Народ здійснює владу безпосередньо і через органи державної влади та органи місцевого самоврядування» (ст. 5 Конституції України); поділу державної влади на законодавчу, виконавчу та судову (ст. 6); конституційного правопорядку, відповідно до якого органи державної влади та органи місцевого самоврядування, їхні посадові особи зобов'язані діяти лише на підставі, в межах повноважень та у спосіб, що передбачені Конституцією та законами України (ст. 19); конституційного визначення та розподілу повноважень щодо парламенту, Президента, уряду, інших органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування (IV, V, VI, XI розділи Конституції України); засад територіального, адміністративно-територіального устрою України (IX, X розділи) [8, с. 30–31].

Нагальні завдання вітчизняного державотворення потребують не тільки втілення правових механізмів децентралізації, але й здійснення у правовий спосіб деконцентрації влади. Деконцентрація означає передачу права приймати рішення тим органам, які не підпорядковані центральним органам влади і яких обирають зацікавлені громадяни. Загальний зміст деконцентрації та децентралізації влади, таким чином, може бути зведений до проблеми становлення більш адекватної в розвинутому суспільстві системи влади, для якої права і свободи людини в усіх їх різновидах (права людини як індивіда, права соціальних спільнот, зокрема народу, нації, місцевих співтовариств тощо), їх закріплення і здійснення визначають внутрішню організацію, зміст та суть її діяльності, з урахуванням цього набирає чинності тенденція до розширення складу прав і свобод людини, видової диференційованості, збагачення їх змісту, адекватного зростання людських потреб та якісної диференціації інтересів людей, що одержують визнання і закріплення у вигляді особливих прав людини. Ідея деконцентрації та децентралізації влади полягає у поверненні влади народу, зокрема місцевим співтовариствам [9, с. 95–96].

Таким чином, державотворчий процес у сучасній Україні потребує якісного вдосконалення існуючої правової бази, проведення послідовної правової політики у здійсненні стратегічних напрямів демократичних трансформацій. Варто констатувати, що на

сьогоднішній день інструментальна цінність права не завжди знаходить своє вираження під час вирішення конфліктних ситуацій у державному будівництві й підміняється так званою «політичною доцільністю».

Література

1. *Молодцов О. В.* Постмодерністські витоки європейського врядування : методологічний дискурс / О. В. Молодцов // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія : Управління. — 2012. — Вип. 2. — С. 19–25.
2. *Мороз С. П.* Громадянське суспільство як відображення гуманістичної традиції еволюції держави / С. П. Мороз // Вісник Академії митної служби України. Сер. : Право. — 2009. — № 1. — С. 34–39.
3. *Мофа С. О.* Національна самосвідомість як чинник державотворення : автореф. дис. канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / С. О. Мофа ; Запорізький держ. ун-т. — Запоріжжя, 2004. — 15 с.
4. *Муніципальне право України : Підручник / Кол. авт. ; За ред. В. Ф. Погорілка, О. Ф. Фрицького.* — К. : Юрінком Інтер, 2006. — 592 с.
5. *Ніколайченко Г. М.* Основні чинники, що зумовлюють розвиток конституційно-правових норм на сучасному етапі державотворення / Г. М. Ніколайченко // Форум права. — 2010. — № 2. — С. 334–338.
6. *Пильгун Н. В.* Права людини в умовах сучасного державотворення / Н. В. Пильгун // Юридичний вісник. Повітряне і космічне право. — 2010. — № 2. — С. 12–15.
7. *Приходько Х. В.* Децентралізація публічної влади та місцеве самоврядування : концептуально-правові питання / Х. В. Приходько // Часопис Київського університету права. — 2014. — № 4. — С. 71–75.
8. *Пухтинський М.* Засади децентралізації публічної влади / М. Пухтинський // Віче. — 2015. — № 12. — С. 29–31.
9. *Роман В. Ф.* Особливості децентралізації та деконцентрації влади : теоретичний аспект / В. Ф. Роман // Ефективність державного управління. — 2014. — Вип. 38. — С. 92–98.
10. *Семенов В. М.* Сучасні аспекти змістовного наповнення категорії «державотворення» / В. М. Семенов // Теорія та практика державного управління : 36. наук. праць. — Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2008. — Вип. 1 (20). — С. 128–133.
11. *Юринець Ю. Л.* Генеза створення Афінської держави як обґрунтування договірної теорії походження держави / Ю. Л. Юринець, Л. М. Белкін // Юридичний вісник. Повітряне і космічне право. — 2013. — № 1. — С. 43–49.
12. *Яремчук С. В.* Деякі підходи до формування юридичної відповідальності держави перед особою / С. В. Яремчук // Митна справа. — 2014. — № 2 (92). — Частина 2, книга 2. — С. 8–14.

інституціоналізації та реалізації політики «м'якої сили» у зв'язку з якісними змінами, що відбуваються у світовій економіці. Загострення конкурентної боротьби йде не тільки між країнами, але й регіонами та фірмами. На початок XXI ст. можна констатувати факт появи економіки нового типу — неоекономіки. Ринок визначено загальноцивілізаційною цінністю, сила і могутність будь-якої держави все більше визначається конкурентоспроможністю його виробників, і забезпечення конкурентоспроможності лежить в основі розробки стратегії розвитку держави та національних фінансово-економічних груп. Держава повинна використовувати економічний потенціал для впровадження політики «м'якої сили».

Економічна сфера держави більше залежить від світових глобалізаційних процесів. У міжнародному контексті мікроінтеграція української економіки пов'язана насамперед із процесами її транснаціоналізації. Але є не безпека вже використання транснаціональними компаніями (ТНК) людських, природних та інших ресурсів України. Взагалі мова йде про відмирання національних держав у найближчому майбутньому. Р. О'Брайен у своїй роботі «Глобальна фінансова інтеграція. Кінець географії» вважає, що глобальна інтеграція цілості веде до кінця географії та відмирання держави [2, с. 50]. Дійсно, нові глобальні актори — транснаціональні структури та неурядові організації — підсилюють свою економічну потужність та протиставляють її державі в боротьбі за унікальні природні, людські, інтелектуальні, інформаційні та інші рідкісні види ресурсів, але роль держави ще пріоритетна і, наприклад, стабільність фінансових ринків може забезпечуватись лише за допомогою державних інституцій.

Пріоритетним напрямом політики «м'якої сили» в економіці є європейський вектор. Необхідно підкреслити, що для України європейська інтеграція — це інтеграція не тільки в європейський політичний простір, але й в економічний, і для цього і необхідно використовувати стратегію «м'якої сили», але на основі інституціоналізації організаційної складової цієї політики, її економічної сфери

Третій сектор організаційної складової політики «м'якої сили» України — *культурний*. Мова йде стосовно закладів культури та інформаційно-культурних проектів, які формують імідж України і за допомогою яких держава впливає на образ та менталітет української нації за кордоном. Треба звернути увагу, що м'яка сила — це привабливість через спокусу, зваблення, тобто через апелювання до ірраціональної сфери свідомості. Дж. Най ніде не пише, що м'яка сила будується виключно на об'єктивній реальності. Навпаки,

серед ресурсів м'якої сили він називає чинники або суб'єктивного характеру (цінності, ідеологія), або міфічні (кінофільми, Література), або, навіть, такі, які мають відверто маніпулятивний характер (корегування порядку денного світових СМІ). Можна погодитися з думкою українського дослідника Валерія Пантелеєва стосовно того, що «м'яка сила ґрунтується не на об'єктивній картині, а на тому образі, який формується глобальними ЗМІ та масовою культурою» [4, с. 37]. Тому головне завдання закладів культури та інформаційно-культурних проектів України сформувати (на рівні підсвідомості) український позитивний імідж у пересічного громадянина інших країн, а це дуже тяжкий та кропіткий процес.

І остаточною організаційною складовою політики «м'якої сили» України у сфері культури є освітні установи (перш за все вищої освіти). Освіта відіграє надто важливу роль у формуванні позитивного іміджу країни. Окрім того, що держава формує гідні кадри для себе, вона може приймати іноземних студентів. На думку автора, Україна повинна використовувати досвід США, Китаю стосовно збільшення кількості іноземних студентів. Перебуваючи та навчаючись в Україні, вони пізнають українську культуру та є носіями її культурного коду. Тому уряд України повинен використовувати цей чинник для впровадження «м'якої сили» стосовно навчання іноземних студентів.

Стратегія «м'якої сили» держави спирається на формування позитивного іміджу держави, який, своєю чергою, у науковій літературі здебільшого використовується як створений за допомогою інформаційно-комунікативних технологій образ певного соціального об'єкта. Необхідно підкреслити, що Україна виступає не в ролі активного суб'єкта інформаційних впливів, а пасивного об'єкта інформаційної експансії інших країн. У демократичній державі повинна бути альтернативна інформація і заборона соціальних мереж в принципі не можлива, тому необхідно розвивати вітчизняні інформаційні проекти та мас-медіа, інформатизацію українського суспільства, впровадження з боку держави новітніх інформаційних технологій, наповнення продуктивною інформацією і захист вітчизняного інформаційного простору саме за допомогою конкуренції.

Для привабливості України, для формування її позитивного іміджу, що дає змогу проводити політику «м'якої сили», державі необхідно комплексно та професійно проводити ефективні рекламно-промоційні кампанії міжнародних культурно-мистецьких і культурно-інформаційних проектів, включаючи концерти, вистави, презентації, експозиції, фестивалі, конкурси та майстер-класи, круглі

характеризуватися соціальний лібералізм у кінці XIX ст.) загрожувало зникненню самоврядних суспільних ініціатив, що також непокоїло релігійні спільноти (католиків) Європи.

Після завершення протистояння між лібералізмом та демократією з'явилися всі підстави для поєднання християнства з демократією. Адже свобода, рівність і братерство (основоположні категорії як лібералізму, так і демократії) — не що інше, як «євангельські цінності» [4, с. 11]. Тобто саме християнство є основою і демократії, і лібералізму. Воно стало ідейною основою для багатьох принципів сучасної демократії. У християнстві свобода індивіда обмежується заповідями. Світська проекція цього принципу передбачає обмеження свободи положеннями законів, а не етичними заповідями. Своєрідною проекцією християнства виступають також ідеї права, раціоналізму, проблематика індивідуалізму тощо.

Теоретичні суперечності між християнством та демократією були зняті після енцикліки Папи Римського Лева XIII «Про нові речі» («*Regum Novarum*», 1891 р.), що сприяло політичній мобілізації католиків [11]. Вирішальна роль у формуванні християнської демократії належала спільній для церкви та держави.

В Україні політичні партії, які називають себе християнськими (християнсько-демократичними), доволі маргінальні та невідомі широкому загалу. Водночас значна кількість українських політичних партій постулюють прихильність до християнських цінностей, хоча й не називаються християнськими. Також значна кількість українських політичних лідерів підкреслюють свою приналежність до християнства (православ'я). Із сучасних парламентських партій України ідеї християнської демократії найбільш яскраво представлені в програмі політичної партії «Об'єднання “Самопоміч”», ідеологія якої є ліберально-консервативною. У минулому скликанні українського парламенту (2012–2014 роки) програма правої політичної партії «Свобода», яка в масовій свідомості вважається націоналістичною, базувалася на християнських засадах (наприклад, вони виступали за заборону абортів, вважаючи, що це суперечить християнським заповідям).

Україна — доволі релігійна країна, особливо Захід України. У цілому, культуру України можна сміливо назвати християнською, оскільки на побутовому рівні мораль пересічного українця чітко зумовлюється християнськими заповідями. Навіть атеїсти керуються християнськими принципами моралі (іноді не підозрюючи про це). Найбільш глибоко християнські принципи інтегровані в ментальності українців Західної України, помірно — у центральній частині України, і найслабше — на Сході та Півдні України.

Більшість українців вважає, що людина може бути просто віруючою і не сповідувати якоїсь конкретної релігії (55%) [8]. Саме тому спостерігається доволі толерантне ставлення до різних конфесій в Україні. Крім того, значна кількість жителів України (навіть атеїсти) активно відзначають такі християнські свята, як Різдво та Великдень.

Серед жителів України стосовно розуміння суті релігії панує думка, що будь-яка релігія, яка проголошує ідеали добра, любові, милосердя й не загрожує існуванню інших людей, має право на існування (47%) [10]. Тобто поняття милосердя, взаємодопомоги, добра знаходять відгук у серцях українців.

Українська культура — християнська за своєю сутністю. Після Майдану-2014 з'явився потужний запит на політиків, які не лише демонструють набожність та християнські чесноти, але дійсно щирі та правдиві, дотримуються моральних норм у власному житті, поважають гідність інших людей. Разом із тим, популізм нікуди не зникає. Але запит на моральних антикризових менеджерів стає все потужнішим.

У наш час у зв'язку з війною на Сході України, яка спровокована Росією, в інформаційній війні Росії проти України активно використовується релігійний фактор. Іноді лунають заяви з боку російських ЗМІ, що на Донбасі відбувається релігійна війна: нібито православний Донбас воює із фашистською сатанинською нечистю в Україні. Іноді ті ж ЗМІ насаджують у жителів Донбасу думку, що православні Донбасу воюють із католиками, які нібито організували Майдан в Україні. Усі такі спроби є доволі невдалими з огляду на те, що жителям Донбасу, де кількість атеїстів досить значна, переважно притаманна байдужість у ставленні до будь-якої релігії. Показовим у цьому плані є опитування щодо найбільш значущих свят для українців: якщо для доволі релігійної Західної України основні свята — це Різдво та Великдень, то для Східної — Новий рік та День перемоги (9 травня).

Крім того, Росія активно переглядає історичне минуле, пов'язане із Хрещенням Русі, яке здійснив князь Київської Русі (України) Володимир у 988 році. Росія прагне «витерти» з пам'яті росіян образ Києва як «матері міст руських». Перекручується історія щодо значення місця Хрещення Русі (Києва). Акценти переносяться на Херсонес (Корсунь) — давнє місто в Криму, де нібито був хрещений князь Володимир. Наділяється ознаками сакральності саме ця подія — хрещення князя Володимира в Криму на території Росії (хоча сьогодні Крим є тимчасово окупованою територією, оскільки він незаконно анексований в Україні Росією у 2014 році). Це робиться для того, щоб переконати громадян Росії (і не тільки) в хибній думці,

що саме Москва є матір'ю міст руських, що саме Росія є центром православ'я і, відповідно, вона єдина покликана боротися із «сатанинським» Заходом. Насправді в Росії роль громадянської релігії виконує сьогодні історія Великої Вітчизняної війни та перемога СРСР над Німеччиною в ній, але аж ніяк не християнство.

Парадоксальним у цьому контексті є той факт, що більшість парафіан православних церков Московського патріархату знаходиться саме в Україні [7]. У Росії багато християнських храмів, але дуже мало віруючих, там доволі слабкі традиції православ'я. Безбожність та атеїзм — прерогатива більшості росіян. Така ж ситуація спостерігається на Донбасі (Схід України): храмів було збудовано багато, але віруючих (порівнянно з іншими територіями України) мало. Сьогодні — у час війни — Росія активно використовує релігійний фактор на Донбасі: серед бойовиків штучно насаджується московське православ'я, що більше схоже на імітацію, ніж на справжню віру.

Московський патріархат вважає себе єдиною канонічною церквою на просторах колишнього СРСР, більше того, він вважає себе церквою вселенського масштабу, посиляючись на кількість своїх приходів, але не кількість віруючих. Активне будівництво нових християнських храмів, у які рідко коли заходять віруючі, стає традицією оковамилювання для Росії. Тобто, в Росії багато будується церков, але прихожан мало. Постійне будівництво нових православних храмів зумовлене тим, що сила Московської патріархії вимірюється кількістю приходів, а не паствою. Цікава статистика: в Україні трохи більше 11 000 приходів Московського патріархату, тоді як у Росії — їх біля 15 000 [7]. Це при тому, що Україна значно менша за населенням та за територією від Росії! Також цікавим є той факт, що кількість приходів Київського патріархату в Україні приблизно у 2 рази менша за кількість приходів Московського патріархату в Україні. Але кількість віруючих, які відвідують храми, що належать до Київського патріархату, за різними відомостями, перевищує кількість віруючих, що відвідують храми, які належать до Московського патріархату в Україні.

Усе це ставить на порядок денний питання створення в Україні Помісної церкви, яка б об'єднала і УПЦ КП (Українська православна церква Київського патріархату), і УПЦ МП (Українська православна церква Московського патріархату), і УГКЦ (Українська Греко-Католицька церква), і УАПЦ (Українська автокефальна православна церква). Прості віруючі сприймуть цю інформацію позитивно, оскільки більшість жителів України називають себе православними, не вдаючись у тонкощі приналежності українських церков [1].

Українські державні діячі постійно демонструють прихильність до християнських цінностей. Іноді вони досить нав'язливо демонструють релігійну поведінку [9], що доволі негативно (44,8 %) сприймається на Заході України, негативно (38,8 %) і байдуже (43,8 %) в центрі України та переважно байдуже (44,8 %) на Сході України.

Демонстративність із боку влади в релігійній поведінці обумовлена тим, що церква — як суспільна інституція — уже багато років поспіль посідає перше місце в рейтингу довіри українців до суспільних інститутів. Лише в цьому році церква вперше трохи поступилася місцем волонтерам та українській армії, що спричинено війною, яка відбувається на Сході України [2].

Християнські цінності здатні стати основою для примирення суспільства. Україна — одна з найрелігійніших країн сучасної Європи. Для українців на шкалі пріоритетів цінність поняття «віра» знаходиться вище, ніж цінність понять «лідерство» чи «авторитет». Тобто церква в Україні може стати інститутом миротворення. У цілому Україна має створити засади для активного розповсюдження християнсько-демократичних цінностей в різних сферах суспільного життя українців. Це вдасться зробити, оскільки, по-перше, українська культура є глибоко християнською за своєю суттю. По-друге, традиції християнства доволі потужно вплетені в сучасне життя українців (особливо у Західній Україні). По-третє, події Майдану (2013–2014) та війна з Росією (2014–2016) детермінували збільшення кількості віруючих людей серед жителів України.

Україна покликана стати християнським центром тяжіння і для Росії, і для ліберальної та космополітичної Європи, що зациклена на матеріальних цінностях. Місією України може стати переформування Європи з метою повернення її до християнських цінностей на основі демонстрації переваг християнського способу життя. Тобто входження України в Європу насамперед передбачає внесення християнських цінностей, а не лише гру за європейськими правилами.

Література

1. *До якої саме православної Церкви Ви себе відносите?* Соціологічне опитування [Електронний ресурс] / Центр Разумкова.— Режим доступу : http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=883.
2. *Довіра до соціальних інституцій.* Соціологічне опитування [Електронний ресурс] / Центр Разумкова.— Режим доступу : http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=1030.
3. *Купрій Т.* Демократія християнська / Т. Купрій // Політологія : навч. енцикл. словник довідник для студентів ВНЗ I–IV рівнів акредитації

якої дослідник вважав Володимира Великого, з наростанням роздрібненості конгломерат земель-князівств перетворюється у групу дрібних незалежних князівств під сеніоріатом найстаршого місцевого князя, який формально визнає над собою великокняжу владу. Така система має схожі риси з федерацією, але не може бути названа федеративною у модерній інтерпретації.

Внутрішня політична організація землі-князівства будується на своєрідній діархії: 1) громада з суверенними правами — чинник найвищий, її орган — віче; 2) князь із дружиною та владним апаратом. У принципі, і це важливо особливо підкреслити, князь зі своїми службовцями знаходився під певним контролем громади і віча, хоча у дійсності був досить незалежним керівником із широкими повноваженнями. Проте, обсяг адміністративних функцій князів, а конкретно великого київського князя змінювався у відповідності із розвитком самої держави. Якщо функції перших київських князів були порівняно нескладними і полягали перш за все в організації дружини і військових ополчень та командуванні ними, то з XI ст. князь об'єднує у своїх руках усю владу — військову, адміністративну та судову. Біля князя гуртувалася його військова опора — княжа дружина. Представники дружини, що мали особливі заслуги та авторитет — «старші» дружинники, пізніше бояри, були не тільки військовими, але й урядовцями — політичними дорадниками князя, складаючи разом із церковними ієрархами, міськими аристократами найближче князівське оточення — княжу раду. Окрім того князь мав власний двір, який виконував функції не тільки приватного характеру господарської дворцової управи, але й державного органу, як це відбувалося у більшості початкових форм державної організації тогочасної Європи. Важливим моментом, який сприяв розвитку Київської Русі як відносно єдиної держави, була реформа Володимира Великого, здійснена наприкінці X ст. Зміст її полягав у тому, що землі і князівства, де владарювали залежні від київського князя місцеві князівські династії, передавалися синам великого князя. Реформа Володимира Великого встановила фактично повсьмісне панування роду Рюриковичів. Усі вищі ступені феодальної ієрархії опинилися в руках одного князівського роду, представники якого, перетворившись у великих землевласників, знаходилися зі своїм сюзереном (великим київським князем) у класичних стосунках васалітету-сюзеренітету. Ці відносини регламентувалися спеціальними угодами, так званими хрестоцілувальними грамотами, де фіксувалося, що сюзерен наділяє свого васала землею.

Політичний досвід Київської держави знає скликання феодальних з'їздів — «снемів». Ці з'їзди були загальнодержавними. На них збиралися місцеві князі, їхні спільники («брати»), васали («сини»), бояри, церковна знать. Під проводом великого київського князя тут розробляли нове законодавство, розподіляли лени, розв'язували питання війни і миру з іноземними державами, планували заходи щодо охорони шляхів. З'їзд був, як бачимо, важливим державним органом, котрий вирішував питання влаштування суспільної організації, державного ладу, зовнішньої та внутрішньої політики у період послаблення ролі великого Київського князя та розвитку центробіжних тенденцій. Так, наприклад, з'їзд 1097 р. у Любечі, розглядаючи проблему «строения мира», визнав незалежність окремих князів, (каждый пусть держит отчину свою) і в той же час закликав їх піклуватися про Русь всіма «за один». З'їзд 1100 р. в Уветичах розв'язував питання розподілу ленів. Оцінюючи значення феодальних з'їздів, треба наголосити на тому, що вони не були постійним, регулярним явищем і тому не можуть розглядатися як усталена політична інституція.

Великий інтерес у контексті досліджуваної теми викликає не раз згадувана політична інституція Київської Русі віче. Цей орган державного ладу є традиційним для східнослов'янського політичного життя. Племінні сходи давніх слов'ян перетворилися у народні збори, у яких брали участь вільні дорослі мешканці міста — купці, ремісники та ін. За М. С. Грушевським, дієвість і значення віча як органу суверенної громади в історії Київської держави змінювалися у залежності від послаблення чи посилення княжої влади. Так, у періоди зміцнення великокняжої влади, за часів Володимира Великого (980—1015), Ярослава Мудрого (1019—1054) віче знаходиться в тіні, відіграючи роль хіба що в місцевому житті, як орган локальної самоуправи. Але з послабленням влади великого київського князя по смерті Ярослава Мудрого віче знову виступає на політичну арену, іноді безпосередньо впливаючи на формування князівської структури влади. Так, у 1062 р. Київське віче приймає рішення усунути ярославового сина Ізяслава, який скомпрометував себе, та обрати на його місце князя Всеслава з роду Полоцького. Займаючи на залик вічової громади найпрестижнішу посаду, князі повинні були складати з вічем певну угоду (так званий ряд), скріплюючи її присягою. Важливою функцією віча було комплектування народних ополчень і вибір його ватажків. Віче скликалося під час облоги міста, перед початком військових походів. Віче було важливим, часто вирішальним корективом князівського політичного курсу.

Оцінюючи значення цієї інституції, треба звернути увагу на такі моменти. По-перше, на демократичний характер формування та функціонування віча, що свідчить про зміцнення у політичній ментальності раннього українства народоправчих настанов. По-друге, на практику складання з князем, що обирається, угоди та прийняття останнім присяги, що вказує на започаткування певних конституційних традицій, які цілком відповідають характерові загальноєвропейської політичної еволюції. По-третє, на самі факти закликання на великокняжий престол прийнятного для віча кандидата, що є практичною реалізацією сформульованої набагато пізніше ідеї народного суверенітету, адже вічова громада виступає безпосереднім джерелом влади. Безумовно, не варто абсолютизувати дійсне значення віча у політичному житті Київської держави і сприймати поодинокі випадки закликання князів на престол як регулярну практику (початки республіканізму), але й ігнорувати роль традиційного східнослов'янського демократичного чинника теж не слід. Взагалі, існування дорадчого урядового органу — княжої ради, демократичного віча, феодалних з'їздів як противаг, що унеможливають утворення самодержавної князівської автократії, засвідчує про яскраво виявлений європейський характер політичного розвитку Київської Русі.

Органом місцевого селянського самоврядування залишається успадкована від давніх предків сільська територіальна община, яка отримала назву «вервь». Вона здійснювала колективну власність на неподільні землі, реалізацію норм звичаєвого права, організацію захисту своїх членів та їхньої власності у конфліктах з державним апаратом, феодалами і сусідніми общинами. Збереження територіальної общини як базової форми життєдіяльності вільних селян-смердів, котрі склали більшість населення Київської Русі, сприяло зміцненню первісно-ментальних властивостей, серед яких: домінування жіночого архетипу Матері-Землі, миролюбність, відсутність експансіоністських устремлінь, схильність до відцентрованого регіоналізму і т.ін.

Д.І. Дорошенко вказує на цікаву особливість суспільного розвитку Київської держави: «...Стара Русь не знала станових верств, які тільки ще зароджувались; вона знала лишень суспільні класи. ...Головна різниця в суспільнім становищі була між людьми вільними й невільниками-рабами; існувала ще посередня група людей напіввільних. Але в межах вільної маси населення окремі групи не являли собою ніяких строго замкнених каст: до боярства мали доступ люди з нижчих верств, а в звичайні дружинники могла

попасти кожна вільна людина» [3, с. 71]. Напевно, відсутність жорсткої замкненості соціальних прошарків, юридична рівноправність вільних людей, незалежно від їхньої класової приналежності сприяють розвиткові егалітаристських настанов у політичному менталітеті раннього українства.

Розглядаючи особливості становлення менталітету українства у часи існування Київської Русі, не можна залишити без уваги вплив події, що відбулася у 988 році за ініціативою Володимира Великого. Йдеться про впровадження на Русі християнства. Враховуючи надзвичайне значення, особливо в ті часи, релігійного чинника у формуванні загальної свідомості пересічної людини, значення даної події важко переоцінити. «Українська світоглядно-філософська ментальність виростає з діалогу східнослов'янської міфопоетичної свідомості Київської Русі з елітно-візантійською християнською цивілізацією, орієнтованою на екзистенціальний індивідуалізм «внутрішньої людини» (принципово відмінний від латино-римського «приватизму») та антеїстичним «зануренням» у природу», — влучно зазначає І. Бичко [1, с. 50]. «...Великий східний вплив, — грецька (візантійська) релігійна й культурна традиція, — діяв ...з середини формуючи саму духовність суспільства» — пише І. Лисяк-Рудницький [6, с. 517].

В. Киричук звертає увагу на такі аспекти: «Християнська релігія і церква сприяли поширенню писемності, принесли нову культуру й докорінно змінили світосприйняття та самовираження населення Київської Русі. Хрещення Русі зблизило давньоруську державу з країнами Європи» [5, с. 148]. М.С. Грушевський вказує на політично-ідеологічний бік заходу Володимира Великого: «... Ця нова релігія і в подальшому повинна була триматися князівської влади як своєї опори і, пов'язуючи новим культурним вузлом племена руської політичної системи, повинна була закріплювати їхню залежність від Києва та київської династії» [2, с. 56]. Наведені думки відомих наукових авторитетів, взаємодоповнюючи одна іншу, досить влучно розкривають надзвичайне значення впровадження християнства у Київській державі. Зрозуміло, що вагомість цієї події виходить поза межі київського періоду, адже православ'я виступає одною з головних детермінант ментальної еволюції східного слов'янства.

Прийняття православної версії християнства з огляду на подальші історичні колізії, викликало неоднозначні оцінки в наукових колах. Так, наприклад, професор С. Томашівський схильний розглядати релігійний вибір Володимира Великого, описаний у легенді про «пробу вір», що міститься у стародавньому східнослов'янському

життя сучасного суспільства, яке твориться звабою, спокусою, ефемерністю, постійним оновленням та зростаючою диференціацією [2, с. 12]. Досконала мода набуває смислу та значущості лише у демократичних суспільствах. Її орієнтація на постійні зміни та новизну уможлиблюються лише за умов стабільності основополагаючих цінностей демократії. Ж. Ліповецьки стверджує, що Досконала мода меншим ступенем уявляється знаком прояву честолюбних амбіцій класу, скоріш вона повинна визнаватися розставанням з традиціями, уславленням сучасного стану суспільства та індивідуальності [2, с. 11]. Отже, Ж. Ліповецьки здійснює реконцептуалізацію сучасності. Він дистанціюється від діалектичного бачення сучасності на засадах раціональної універсальності, що утверджується у грі протилежностей. Замість цього він проголошує сучасність, яка характеризується раціональністю, що спирається на ефемерність та фривольність. За таких умов об'єктивність затверджує себе в середині видовища, а політична влада зв'язана зі звабою.

Парадоксальність теорії Ж. Ліповецьки полягає у погляді на моду у демократичних західних суспільствах крізь оптику амбівалентності: амбівалентності як її впливів, так й їх наслідків. Серед парадоксів сучасних демократій він визначає наступні: розповсюдження зваби та спокуси супроводжується поворотом свідомості громадян до реальності; ігрова поведінка поєднується з поновленням економічного етосу; ефемерність не суперечить усталеності демократичних суспільств, що виходять із принципів плюралізму; її безумства сприяють розвитку духу терпимості; її мімікрія — розвитку індивідуалізму; її легкодумність — повазі до прав людини [2, с. 14, 19]. Дійсно, західні демократії стикаються з байдужістю до політики, що демотивує громадян. Поведінка виборця все більше наближується до поведінки споживача.

Мода пропонує культ особистого щастя, наполягає на прагматизмі людської поведінки. Спільне майбутнє приноситься в жертву потребі в задоволенні «тут і зараз». Мода зваблює розум, може навіть зруйнувати його. Тож Ж. Ліповецьки аж ніяк не прикрашає суспільство, де панує мода, він навпаки акцентує увагу на його складності. Ж. Ліповецьки не заперечує численні критичні зауваження щодо моди в сучасних західних суспільствах. Він навіть називає «банальними» твердження про втому від розваг суспільства конс'юмерів, інфантилізм, що поширюється через реді-мейд культуру, рекламу та політику видовища, зникнення вільного та відповідального громадянина. Але на противагу цьому «кликання сирен»

Ж. Ліповецьки ставить на меті запропонувати «парадоксальну інтерпретацію сучасного світу» [2, с. 13, 19].

У суспільстві, де панує Досконала мода, саме індивід постає як центр прийняття рішень. Отже, здійснюється емансипація та дестандартизація суб'єктивної сфери. Для Ж. Ліповецьки очевидним є вибух гіперіндивідуалізму, який змінює всі сфери приватного життя [2, с. 204]. Він констатує розкріпачення індивідів у всіх сферах життя, міжособових стосунках, сексуальних відносинах, сімейних відносинах, гендерних моделях, навіть у сфері дітонародження. Усі ці зміни Ж. Ліповецьки, на відміну від багатьох критично налаштованих теоретиків, вважає актуальними. Він формулює питання до всіх критиків: «Яким чином наші суспільства змогли б фазово збігтися з нескінченними змінами та здійснити процес необхідної соціальної адаптації, якби індивіди були міцно зв'язані незмінними принципами, якби новизна не відвоювала собі повну соціальну легітимність?» [2, с. 205]. Ж. Ліповецьки знов концентрує увагу на амбівалентності впливу Досконалої моди. Логіка індивідуалізації та дезінтеграції напротивагу традиційним структурам нормалізації продукує увесь спектр феноменів від зростаючого самоконтролю до індивідуальної апатії, від гіперактивності до втрати волі до дій, синдрому «вігорання». Ж. Ліповецьки вимушений визнати, що мода дає поштовх як модернізації, так і посиленню консервативних тенденцій. Він робить спробу пояснити цю амбівалентність через різні рівні історичної темпоральності. Зараз мода може спровокувати укріплення застарілих звичок, втомленість від змін, вироблення оборонної позиції, але в середньостроковій та довгостроковій перспективі він усе ж бачить моду як ту, що сприяє гнучкості та готовності до постійних змін [2, с. 207].

У сучасних суспільствах «мода на смисл» приводить до постійної зміни ідеологій. Ж. Ліповецьки визнає наявність комплексу глибинних причин, що приводять до зміни ідеологій, та водночас бачить своє завдання у з'ясуванні ролі Досконалої моди в цих змінах, визначення глибинного впливу модної форми, що опановує сфери виробництва, комунікації та повсякденності.

Початок ХХІ століття, за визначенням Ж. Ліповецьки, постає як перехід до гіпермодерну. Гіпермодерн — це ліберальне суспільство, що характеризується рухливістю, плинністю, гнучкістю, відокремленням від структуруючих та нормалізуючих принципів модерності, у тому числі й завдяки моді. Гіпермодерн (або другий модерн) Ж. Ліповецьки спирається на ті ж конститууючі елементи, що й модерн: ринок, технократична ефективність та індивід. «Ми мали обмежений

модерн: зараз час довершеного модерну,» — стверджує Ж. Ліповецьки [1, с. 32]. Тобто, гіпермодерн, на відміну від невдалих спроб постмодерну, не заступає собою модерн. Він радше пропонує дерегульований глобальний модерн як оновлену версію модерну. Відразу зауважимо, у ХХ столітті Ж. Ліповецьки підкреслював, що аналізує сучасні західні демократичні суспільства. Вихід на рівень аналізу глобального модерну фактично не змінив теоретичну оптику дослідника.

Головною якісною відмінністю гіпермодерну від модерну Ж. Ліповецьки вважає розгортання гіперболічної спіралі в усіх сферах життя глобального суспільства та індивіду. Гіперкапіталізм, гіпервлада, гіпертероризм, гіперіндивідуалізм, гіпермаркет, гіпертекст. Втомлюючись від перелічення, Ж. Ліповецьки задає риторичне, на його думку, питання: «... чи існує зараз щось, що не є «гіпер»?» [1, с. 30]. Навіть власне теоретичний проект Ж. Ліповецьки, на нашу думку, за його вокабуляром, можна визначити як «гіперпроект». Адже його гіпермодерн покликаний постати «понад» часовою послідовністю домодерних, модерних та постмодерних суспільств. Якщо модерн з більшим, чи меншим успіхом викоринював прояви домодерну, то постмодерн критикував більшість проявів модерну. Ж. Ліповецьки підкреслює, що гіпермодерн навпаки знімає опозиційність домодерну і модерну, модерну і постмодерну. Найважливішим є те, що, не вдаючись у деструкцію жодної з частин цих опозицій, гіпермодерн реінтегрує, реформулює минуле в контексті глобального суспільства [1, с. 34]. Ті самі процеси ми спостерігаємо також в особливостях проявів моди за умов гіпермодерну. Вона вже не заперечує минуле, а навпаки, відроджує його, реформулює в глобальному контексті.

Конституювання гіпермодерну відбувається в просторі і часі. Щодо простору Ж. Ліповецьки лише констатує, що гіпермодерн — це глобальний проект, тож простором його розгортання є глобальне суспільство. Адже у фокусі уваги дослідника темпоральні характеристики гіпермодерну. Гіпермодерн, відповідно до намагання запропонувати альтернативу домодерному, модерному та постмодерному суспільствам, реінтегрує та реформулює їхні темпоральності. Домодерне суспільство характеризується переважно циклічною темпоральністю. Модерн був зорієнтованим на майбутнє. Темпоральність постмодерну викликає особливий інтерес у Ж. Ліповецьки. Адже саме за період постмодерну статус центру темпоральної гравітації набуває значення «зараз», даний момент. Поділяючи такий висновок, Ж. Ліповецьки пропонує своє каузальне пояснення появи захоплення даним моментом. На його думку, не відчуття нестачі значень, цін-

ностей чи великих історичних проектів призводить до презентизму (presentism). Тут насамперед дається взнаки влада субполітичних механізмів моди та конс'юмеризму з їх гедоністичними спокусами. Насправді саме вони «освятили» презентизм [1, с. 37].

Гіпермодерн відповідно до методологічного орієнтиру бути «понад» не заперечує жодну з цих темпоральностей [1, с. 41]. Він реінтерпретує їх за умов глобальності. Презентизм за умов гіпермодерну, трансформується в другий вид презентизму (second kind of presentism). На відміну від самореферентного презентизму постмодерну, що був радикально індіферентним до минулого та до майбутнього, презентизм другого виду не є самодостатнім. Він повинен вийти за межі самореферентного презентизму [1, с. 41]. Адже вже не має відчуття безпеки, що дозволяло б не думати про майбутнє.

Парадоксальним чином прекарність гіпермодерну постала тим контекстом, у якому знов актуалізувалася, на думку Ж. Ліповецьки, ідея прогресу. Але вона наповнена новими смислами. Вже немає модерної віри в майбутнє, що, безсумнівно, перевищить сьогодні, буде кращим за нього. Міфологія невідворотності прогресу втратила свою дієвість. За умов гіпермодерну Ж. Ліповецьки пропонує пострелігійну ідею прогресу — прогресу невизначеного та амбівалентного, прогресу, що містить не тільки обіцянку кращого в широкому сенсі, а й несе загрози та катастрофи [1, с. 42].

Таким чином, мода впливає на суспільства доби гіпермодерну амбівалентно. Емансипація та дестандартизація суб'єктивної сфери, розповсюдження зваби та спокуси на всі сфери життя суспільства супроводжуються поворотом свідомості громадян до ускладненої реальності гіпермодерну. Привабливість новизни, акцентування терпимості, мінливість думок, гнучкість, що характерні для моди як такої, надають можливість творчого пошуку на виклики гіпермодерну.

Література

1. *Lipovetsky G. Hypermodern Times / Gilles Lipovetsky.* — Cambridge : Polity Press, 2005. — 90 p.
2. *Липовецький Ж. Мода и ее судьба в современном обществе / Жиль Липовецкий ; пер. с франц. Ю. Розенберг.* — М. : Новое литературное обозрение, 2012. — 336 с.

- наявність у більшості членів суспільства громадської свідомості [4, с. 61–62].

Побудову світового громадянського суспільства пропонується здійснювати в контексті реалізації основних стратегічних рекомендацій І. Канта через:

- побудову правової держави (перший крок — розробка ефективного міжнародного права);
- створення розгалуженої системи різнопрофільних міжнародних організацій (у контексті домінування об'єднань щодо захисту прав людини);
- розвиток індивідуальних і колективних ініціатив (найбільш опрацьована форма — суспільні об'єднання й організації) [4, с. 254–255].

У процесі реалізації цих рекомендацій пропонується постійно орієнтуватися на певні так звані «стратегічні зміни» — «практичні засоби збільшення життєвих шансів членів суспільства за допомогою дій відповідальних осіб» [4, с. 261]. При цьому життєві шанси інтерпретуються як подвійна функція: з одного боку, як «функція опцій як зв'язку прав і їхнього забезпечення», а з іншого, — як функція опцій і лігатур (тобто глибинних культурних зв'язків, що дозволяють індивідуі здійснювати свій специфічний вибір у просторі прав і їхнього забезпечення) [4, с. 34–38].

Очевидно, що в контексті міркувань Р. Дарендорфа освіта розглядається як один із основних інститутів сучасного суспільства, що формують у його представників громадську свідомість, активну громадську позицію (провідну складову громадянського суспільства).

«Ризик, — вважає У. Бек, — може бути визначений як систематична взаємодія суспільства з погрозами і небезпеками, індукованими і виробленими модернізацією як такою. Ризики на відміну від небезпек минулих епох — наслідки загрозливої могутності модернізації та породжуваних нею непевності і страху» [2, с. 45]. Теоретична конструкція, центральним концептом якої є поняття «ризик», представляється фактично новою парадигмою суспільного розвитку. Її суть полягає в тому, що «позитивна» логіка суспільного виробництва, яка полягала в накопиченні та розподілі багатства та панувала в індустріальному суспільстві, усе більше перекривається (витісняється) «негативною» логікою виробництва та розповсюдженням ризиків.

Останній процес обґрунтовується такими твердженнями.

По-перше, ризики, що виникають на найвищому рівні розвитку продуктивних сил істотно відрізняються від виробництва багатств.

По-друге, з розподілом і наростанням ризиків виникають соціально небезпечні ситуації, яким властивий ефект бумерангу, що підриває схему класової побудови суспільства.

По-третє, поширення і множення ризиків, жодною мірою не втрачає взаємозв'язку з логікою розвитку капіталізму, а, скоріше, піднімає цю логіку на новий рівень.

По-четверте, у класових суспільствах буття визначає свідомість, у той час як у суспільстві ризику свідомість визначає буття. Знання про ризики здобуває нове політичне значення.

По-п'яте, суспільство ризику є суспільство, якому притаманні катастрофи. Його нормальному стану функціонування загрожує перехід у надзвичайний стан [1, с. 30–32].

У формуванні ідеології та політики сучасного суспільства ризику одну з ключових ролей відіграє наука, виробництво знань. Теорія «суспільства ризику» стверджує, що з розширенням виробництва ризиків, особливо мегаризиків, роль науки в суспільному житті й політиці істотно змінюється. Адже більшість ризиків, породжуваних успіхами науково-технічної модернізації, причому найбільш небезпечних (радіоактивне та хімічне забруднення, неконтрольовані наслідки генної інженерії), не сприймаються безпосередньо органами почуттів людини. Ці ризики існують лише у формі знання про них. Звідси фахівці, відповідальні за визначення ступеня ризикогенності нових технологій і технічних систем, а також засоби масової інформації, які поширюють знання про них, «набувають ключові соціальні та політичні позиції» [1, с. 30].

Науково-технічна модернізація в контексті формування суспільства ризику змінює й статус технічного та природничо-наукового знання (з соціального на політичний). Це знання не може бути використане безпосередньо в політичному процесі. Необхідний переклад цього знання на мову політичного діалогу й рішень. Цей переклад здійснюється політично заангажованим науковим співтовариством. Формується інститут експертів, який набуває самодостатнє політичне значення, оскільки саме він визначає, що і наскільки небезпечно. Саме експерти визначають рівень соціально-прийнятного ризику для суспільства.

Привілейоване становище корпусу експертів призводить до негативних наслідків. Експерти перетворюються в еліту. Поділ суспільства на експертів і всіх інших викликає у населення стійку реакцію

недовіри до науки й технологічної сфери, оскільки експерти систематично приховують чи спотворюють інформацію про ризики, а також не можуть відповісти на запитання, висунуті населенням та його ініціативними групами. Боротьба між політично заангажованими експертами ускладнює оцінку істинного стану довкілля та пошук адекватних рішень. У результаті наука як соціальний інститут поділяється на академічну/лабораторну (науку фактів) і науку досвіду, яка, ґрунтуючись на публічних дискусіях і життєвому досвіді, «розкриває справжні цілі і засоби, загрози і наслідки того, що відбувається» [1, с. 215].

У. Бек уважає, що наука досвіду в суспільстві ризику повинна не тільки розвиватися, але й бути прийнята суспільством як легітимний інститут знань, уповноважений приймати рішення.

У підвалинах концептуальних міркувань М. Вевьорки перебуває твердження про те, що сучасне суспільство представлене компонентами, які містять певні напруженості, «викликані тим, що мутація відбувається, флюктує між логікою кризи й розпаду та логікою відтворення» [5].

У цілому зміст цієї концепції можна презентувати такими тезами. Сучасні суспільства вже не є суспільствами індустріального типу. Соціальні інститути перебувають у процесі трансформації, їхня логіка розвитку сполучена із процесами подальшої демократизації з орієнтацією на її політичні й економічні аспекти. «Нація» перестає бути провідним концептом конструювання соціальної реальності. Підвищується рівень культурної розмаїтості, взаємодії й конфліктності. Кореляція процесів культурної декомпозиції/рекомпозиції й індивідуалізму стає певним трендом соціального розвитку. Соціальні й культурні зміни конструюють новий політичний дискурс, що формує нові вимоги до суб'єктів політичних дій.

Неважко помітити, що в контексті розвитку основних положень так званої «концепції триваючої мутації сучасного суспільства» М. Вевьорки інституту освіти відводиться провідна роль саме у процесі, що інтерпретується ним як дихотомічна конструкція «логіка кризи — логіка відтворення». Завдяки ефективному функціонуванню освітнього простору суспільство отримує можливість формувати вищезазначені тренди розвитку та новий варіант політичного дискурсу (оскільки саме освіта стає провідним структурним елементом сучасної культури).

Таким чином, зважаючи на вищесказане можна зробити такі висновки. У нових варіантах теоретичних конструкцій розвитку

сучасного суспільства, запропонованих провідними представниками західної системи соціально-гуманітарних знань (від теорії ризику У. Бека до так званої «концепції триваючої мутації сучасного суспільства» М. Вевьорки), можна спостерігати істотні зміни в інтерпретаціях його форм взаємодії з інститутом освіти.

Освіта розглядається як:

- один із провідних соціальних інститутів, що формують у представників сучасного суспільства громадську свідомість, активну громадську позицію (провідну складову громадянського суспільства) (Р. Дарендорф);
- реальне підґрунтя науки досвіду, що в суспільстві ризику повинна не тільки розвиватися, але й бути прийнята останнім як легітимний інститут знань, уповноважений приймати рішення (У. Бек);
- певну складову відтворення цілої сукупності напруженостей, які забезпечують трансформацію сучасного суспільства в контексті його подальшої демократизації, з орієнтацією на її політичні й економічні аспекти (М. Вевьорка).

Перераховані форми взаємодії освітнього процесу з іншими соціальними процесами в контексті нових теоретичних побудов, запропонованих західною соціальною наукою, однозначно підтверджують тезу про ускладнення і зростання ролі інституту освіти в сучасних соціокультурних контекстах.

Подальші дослідження в цьому напрямку видається доцільним здійснювати з позиції пошуку методологічних засад, що дозволяють відобразити й певним чином систематизувати все різноманіття інтерпретацій функціонального потенціалу освіти, представленої в різних теоретичних презентаціях розвитку сучасного соціуму.

Література

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек ; [пер. с нем.].— М. : Прогресс-Традиция, 2000.— 384 с.
2. Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // THESIS.— 1994.— № 5.— С. 45–84.
3. Гидденс Э. К социологическому сообществу! / Э. Гидденс // Социс.— 2007.— № 9.— С. 4–5.
4. Дарендорф Р. Современный социальный конфликт. Очерк политики свободы / Р. Дарендорф ; [пер. с нем.].— М. : «Российская политическая энциклопедия», 2002.— 288 с.
5. Wiewiorka M. Books [Электронный ресурс] / M. Wiewiorka.— Режим доступа : www.ucm.es/info/isa/cv/cn_michel_wiewiorka.htm

складного в нашу епоху інформаційного суспільства, що базується на багатосторонній і багатоярусній системі планетарних комунікативних процесів. На пріоритетні позиції у світі починають виходити не ті країни, які лідирують за кількістю озброєння або енергетичних та інших ресурсів, а ті, які, спираючись на новітні наукові й технічні ідеї, реалізуючи їх у різноманітних потоках інформації та відповідних технічних засобах, рухаються швидше за інших до ефективного використання нових комунікативних технологій, до їх практичного застосування в процесах управління. Комунікативний процес являє собою необхідну передумову становлення, розвитку всіх соціальних систем, тому що саме він забезпечує зв'язок між людьми і спільнотами, сприяє накопиченню й передачі соціального досвіду. Виділяючи важливу конструктивну роль комунікації у становленні й розвитку людської діяльності, у функціонуванні соціальних систем, Т. Парсонс неодноразово підкреслював, що складність систем людської діяльності неможлива без відносно стабільних символічних систем, які створюються і функціонують тільки завдяки процесам комунікації.

Комунікативний процес включає в себе взаємний обмін символами, значеннями, інформацією між двома та більшою кількістю особистостей, кожна з яких виступає як актори — суб'єкти соціальної дії. Кожен такий суб'єкт прагне певним чином впливати на реципієнта, тобто на особу, якій адресоване повідомлення, з метою стимулювати в деякому сенсі відповідний результат — почуття, оцінку, дію.

Існують різні дискурсивні умови, що визначають функціональний стиль спілкування та принципи впливу один на одного учасників комунікативного процесу. У контексті білінгвальної комунікації такі ситуації як, наприклад, розмова по телефону з іноземними партнерами, ведення переговорів, інтерв'ю, ділове листування, світський раут передбачають певний рівень іншомовної компетенції, що дозволяє адекватно проявляти себе в різних сферах спілкування. Знання функціонального мовного етикету часто є запорукою успіху ділового співробітництва в цілому. Сьогодні від успішної комунікації багато в чому залежить успіх діяльності будь-якої організації. Представляючи одну з найскладніших проблем соціального управління, комунікація є свого роду «кровоносною системою» єдиного інформаційного простору соціуму й кожного його інституту.

Цілком очевидно, що в найближче десятиліття набагато більше людей буде зайнято у сфері обслуговування, що характеризує

сучасний етап розвитку інформаційного суспільства. Виникають нові форми дистанційної роботи, що вимагає формування відповідних моделей усного або письмового двомовного спілкування. Саме сфера послуг найбільшою мірою пов'язана з мовною діяльністю. Перехід від виробництва товарів до сфери обслуговування відбився і в мові. Раніше слово «продукт» відносилось лише до товарів, а тепер воно все частіше використовується стосовно послуг. Це відображає тенденцію перетворення сервісу в товар: послуги проєктуються, об'єднуються в комплекти і поставляються на ринок подібно до того, як це відбувається з промисловими виробами, які випускаються потоком. Реклама, маркетинг, прийом клієнтів і гостей, обслуговування — все це пов'язано з мовною діяльністю. Мова як засіб взаємодії стюардів, офіціантів та секретарів з клієнтами фактично стає частиною продукту, пропонованого споживачеві. Таким чином, можна констатувати, що залежно від соціальної ситуації та чи інша мова володіє певною перевагою і може вважатися більш ефективною, аніж інша.

Вважаючи, що інформаційне суспільство буде менш чітко соціально структурованим і більше поліморфним, аніж суспільство індустріальне, деякі дослідники вважають, що одним із факторів поліморфізму з'явиться ставлення різних груп до тенденції спрощення мови, пов'язаної, зокрема, з міркуваннями ефективності баз даних та інших електронно-опосередкованих комунікацій, комп'ютерного дискурсу.

Комп'ютерний дискурс є особливою мовною стихією, що вимагає формування спеціальних зразків поведінки в інформаційному середовищі. Білінгвальна компетенція забезпечує можливість швидкого інтегрування в інформаційне середовище і дозволяє оперативно використовувати сучасні електронно-інформаційні ресурси: здійснювати прийом та опрацювання іншомовної електронної пошти, звертатися до подій у режимі реального часу, здійснювати пошук необхідної інформації в умовах іншомовного інформаційного забезпечення, використовувати можливості міжнародного конференцзв'язку, брати участь у різномовних віртуальних форумах.

Перша передумова успішної комунікації між народами й народностями (етносами) на сучасному етапі розвитку суспільства — це оволодіння загальною мовою не тільки в її лінгвістичному, але й кроскультурному аспекті. В умовах відкритого інформаційного простору й безпосередніх міжнародних контактів освоєння іноземної мови як частини іншої, чужої культури набуває особливої

значущості. Мова, у першу чергу, сприяє тому, що культура може бути як засобом спілкування, так і засобом роз'єднання людей. У рамках власної культури створюється міцна ілюзія свого бачення світу як єдино можливого і, головне, єдино прийняттого. «Дивним чином переважна більшість не усвідомлює себе продуктом своєї культури навіть у тих рідкісних випадках, коли вони розуміють, що поведінка представників інших культур визначається їх іншою культурою, тобто, зіткнувшись з іншим світоглядом, світовідчуттям, можна зрозуміти специфіку своєї суспільної свідомості, можна «побачити» відмінність чи конфлікт культур» [5, с. 33]. Засвоюючи чужу, нову мову, людина одночасно засвоює чужий, новий світ, ніби транспонуючи у свою свідомість поняття з іншої культури. Як один з видів людської діяльності мова виявляється складовою культури, яка визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя людини. Однак «як форми існування мислення і, головне, як засіб спілкування мова стоїть в одному ряду з культурою» [4, с. 112].

Поняття світової культури інкорпорує в себе поняття інформаційної культури, яка є центральною смисловою ланкою інформаційного суспільства. Як відомо, інформаційна культура характеризує здатність суспільства формувати й використовувати його ресурси, сучасні засоби інформатики та інформаційних технологій в інтересах забезпечення життєдіяльності і розвитку соціуму. Проте, як відзначає багато дослідників, інформаційна культура не зводиться тільки до навичок обчислювальної техніки і телекомунікаційних систем. Поняття інформаційної культури також включає в себе готовність сприймати нову інформацію, тобто передбачає певний рівень інтелекту; володіння основними міжнародними мовами, якими сьогодні представлені сучасні наукові, економічні та інші знання; уміння спілкуватися з іншими людьми і багато іншого.

Відомо, що соціальний простір є як джерелом формування індивіда, так і полем його реалізації. Саме в соціальному просторі складається приналежність індивіда до певної соціальної групи, так формується його соціальна ідентичність. Контролюючими чинниками тут виступають соціальні норми, групові цінності та стереотипи поведінки, а не особистісні вподобання і емоції.

Засвоєння другої мови — це, насамперед, набуття засобу соціальної комунікації. У цьому сенсі мова може використовуватися і використовується для формування людиною картини світу, насамперед, інформаційної [2–3], і наближення її до «картини», що розділяється

членами мовного співтовариства і відповідає їх орієнтаційним і екзистенційним (фізичним, духовним, технологічним, етичним, етнічним і ін.) потребам. Завдяки цьому, мовою надаються можливості переходу від індивідуального, суб'єктивного до інтерсуб'єктивного і в цьому сенсі об'єктивного (тобто до інтерсуб'єктивно проведеним відмінностям, артикуляціям світу за допомогою загального коду). Тобто можна розглядати засвоєння мови як засвоєння відповідних відмінностей у світі — як передумову соціальної комунікації носіїв мови.

У цьому зв'язку слід також зазначити, що дослідження культурних та інституційних рамок білінгвізації суспільства сприяє виробленню особливого інструментального аналізу соціальних процесів і пропонує шляхи усунення першопричин, що породжують кризу конкретного суспільства.

Таким чином, зазначимо, що процеси глобалізації, з одного боку, і формування соціально-етнічної ідентичності, з іншого, сприяють розвитку і зміцненню білінгвальних відносин, що являє собою основну умову і комунікативний механізм реалізації глобального міжкультурного діалогу, який забезпечує взаєморозуміння представників різних лінгвокультур в умовах нової інформаційної парадигми.

Дискурсивні та комунікативні ресурси білінгвізму у сучасному глобальному світі дозволяють вирішувати наступні завдання: забезпечувати швидке інтегрування в інформаційне середовище, здійснювати реальну міжмовну комунікацію в різних соціальних умовах, розширювати досвід пізнання дійсності, здійснювати білінгвальну соціалізацію, долати упередженість і негативні стереотипи щодо інших культур, формувати власну соціальну ідентичність.

Вивчення білінгвізму дозволяє виявити прикладні аспекти використання його результатів: проведення розумної комунікативно-мовної політики з урахуванням світових інформаційних процесів, соціальної організації суспільства на різних рівнях керівництва та управління, а також ступеня засвоєння норм і цінностей як найважливіших орієнтирів суспільної діяльності.

Розширення економічних, політичних, соціальних і культурних зв'язків веде до того, що, виникнувши з потреби комунікації, білінгвізм сам виступає активним фактором і могутнім засобом об'єднання народів. Активна роль білінгвізму полягає в тому, що він сприяє безпосередньому спілкуванню, а значить і розвитку взаєморозуміння та співпраці різних націй і народностей.

застосувати силу. Суспільство створюється через прийняття спільних правил гри, передумовою яких виступають спільні цінності, тобто спільний символічний капітал. Останній і виникає в ході практики обміну дарами. Дари виступають знаками, які об'єднують людей у спільноту [3].

Для того, щоб проаналізувати економіку дару як семіотичну систему, потрібно звернутися до певних особливостей функціонування міфічного в первісному суспільстві. Визначаємо міф як асоціативну й афектовану семіотичну систему, що виконує функцію яка задає смисл. В основі міфічного мислення й світосприйняття лежить отожднення одного об'єкту з іншим, у результаті якого перший стає символом другого й набуває незалежного існування. Сам міф іноді розширено тлумачать як символ чогось іншого, що набув незалежного існування. Наприклад, первісний тотем, що спочатку був зображенням (символом) якихось природніх сил, з часом стає незалежним елементом життя первісної людини й наділяється вже суто своїми власними властивостями. Сучасними аналогами тотему є державний прапор, герб тощо. Предмет, який передається в ході обміну (циркуляції) дарами, набуває сильного символічного забарвлення, яке визначає його цінність. Остання постійно зростає в ході циркуляції, що часто виражається в тому, що той, хто передає предмет далі, додає до нього ще щось, що так само передається або відразу споживається. Тобто цінність виступає суто символічною, а не прагматичною категорією. З цінностями пов'язані відповідні афекти, які ведуть не до конкуренції, а навпаки — до об'єднання. Афекти і символічний капітал репрезентуються в міфічних оповідках про богів, героїв, смерть і воскресіння, творення світу тощо.

Отже, матеріальні цінності розбазарюються, символічні зростають. Чим більше хтось розбазарює матеріальні цінності, тим більше зростає його символічний капітал. Розбазарювання, слід зазначити, зовсім необов'язково означає дарування, це може також бути просто знищення. Французький філософ Жорж Батай підкреслює, що практика потлачу в загальному вигляді не зводиться до обміну дарами. Суть феномену потлачу, за Батаєм, полягає саме в знищенні. Дарування виступає лише як одна з форм знищення. Психічно здорова особистість є цілісна особистість. Будь-які явні чи неявні відхилення (навіть такі, як буденна депресія чи невдоволеність життям) означають порушення цілісності. Згідно з цілою низкою теорій психоаналізу (Адлер, Перлз), намагання досягти повної цілісності є основним лейтмотивом людського життя. Згідно ж з Батаєм, відсутність

цілісності є принциповою особливістю людини у її відмінності від тварин. Людина, на відміну від тварин, використовує знаряддя праці. Знаряддя виступає медіатором між нею, її бажанням та об'єктом цього бажання, медіатором, який розколює первинну цілісність переживання, у якій перебуває тварина. Людина, на думку Батая, навіть не в змозі уявити стан внутрішньої цілісності й повноти буття тварини. Тварина задовольняє свої бажання безпосередньо, людина опосередковано, за допомогою тих чи інших знарядь. Затримка між бажанням та його задоволенням означає розрив цілісності й повноти переживань і породжує відчуття люті, яку людина направляє на медіатор чи знаряддя. Людина відчуває інтуїтивно, що знищення знарядь чи інших штучних предметів дасть їй свободу та відновить первинну цілісність. Звідси практика знищення матеріальних цінностей, у ній людина намагається віднайти свій первинний нині втрачений стан. Знищення реалізується насамперед у жертвоприношенні, потлач є лише окремою формою жертвоприношення. Справжнім жертвоприношенням, згідно з Батаєм, може бути лише людське жертвоприношення, або, якщо ще точніше, принесення в жертву себе, самознищення. Самознищення, тобто знищення свого фізичного тіла, вивільняє внутрішню сутність або душу, ув'язнену оболонкою тіла й уярмлену матерією. Вивільняється та проявляє себе повною мірою внутрішня сила, скована матерією. Знаряддя або інші матеріальні цінності також можуть бути знищені (або подаровані) як символічна частина себе самого. Чим більше знищується (дарується), тим більша сила вивільняється. Відповідно зростає символічний капітал (повага з боку оточення). Придбання уярмлює, марнування вивільняє. Навіть набуття символічного капіталу також уярмлює. Але в суспільстві неможливо жертвувати без набуття того чи іншого символічного капіталу. Це означає, що справжній потлач є неможливий потлач [1, с. 71–75]. Замість цілісності внутрішньої досягається цілісність суспільна. Разом із тим, як зазначав Е. Дюркгайм, людина в суспільстві є суспільством всередині людини. Тобто внутрішній світ окремої людини є відображенням світу колективних культурних кодів і символічно представлених суспільних відносин навколо людини. Ринкові відносини не мають прямого стосунку до цілісності суспільства. Вони можуть мати місце лише всередині вже цілісного суспільства, яке створюється на рівні символічних відносин і символічного капіталу. Останні створюються практикою потлачу і жертвоприношення (або практикою нищення матеріальних цінностей взагалі).

верификация как процедура обоснования достоверности научного знания есть способ обоснования теоретических положений социогуманитарных областей знания путем сопоставления их с эмпирическими данными. Проблема социальной верификации в современной постнеклассической науке является тождественной анализу взаимоотношений эпистемологических и социогуманитарных компонентов.

Следует учесть, что в социогуманитарных областях знания, в виду того, что предметом исследования выступает сознание как субъективная реальность, при вычислении *значения* словесно-логических структур через наложение их на предметные области возможно использование логико-эмпирической верификации (подобно выполнению аналогичных процедур в естественных науках). Однако, если имеет место выявление *содержания* словесно-логических структур (то есть соотнесение их с более общей системой знания), мы сталкиваемся с неизбежной необходимостью интеграции нового знания в существующую систему ценностей.

Один из наиболее заметных временных трендов в генезисе интерпретаций психофизической проблемы со времен Платона и в эволюции концепций истины указывает на инициацию концептуально-методологического фундамента верификации (как в мировоззренческо-теоретическом, так и в деятельностно-практическом аспектах). Основой этого служит интенция рассматривать знания как предпосылки и инструмент праксеологической составляющей бытия человека. Предметом концепции верификации / фальсификации является разработка алгоритмизированных принципов, согласно которым происходит регулирование множества ситуаций, возникающих в ходе решения вопроса обоснованности и достоверности научных и/или теоретических конструктов иной природы. В процессе развития концептуально-терминологическая и инструментально-деятельностная («технологическая») несущая конструкция категории верификации наблюдается постепенный сдвиг от преобладания абстрактно-методологической (обоснованность, достоверность) к акценту на прагматическую (эффективность, полезность) составляющую.

В позитивистской философской традиции процедура верификации имела ряд строгих критериев валидности, среди которых наиболее высоким статусом обладало обязательное разграничение объекта и субъекта научного исследования, строгая демаркация научного и вненаучного знания. В эпоху классической рациональности в ходе верификации теоретические конструкты вычленились из вербального контекста и изолировались от культурной среды. В период господства

неклассической научной парадигмы схема верификации несколько усложнилась, в силу необходимости коррекции, вытекающей из принципа Дюгема-Куайна, отвергающего возможность как полной фальсификации научной гипотезы, так и ее фрагментарности или сепаратной верифицируемости.

В результате историко-компаративистского анализа прослеживается репертуар альтернативных интерпретаций верификации как элемента генерации, распространения и элиминации теоретических концептов (К. Поппер, Т. Кун, И. Лакатос, П. Фейерабэнд) до возникновения феномена «постакадемической» (постнеклассической, «человекомерной») науки. Период постпозитивизма ознаменовался переходом от статической одномерной схемы верификации к верификации как процессу, в результате которого происходит замещение одной научной теории другой.

Следует отметить, что в социокультурном контексте техногенной цивилизации особую системоформирующую роль играют социально-экономические и технико-технологические науки. Их двустороннее взаимодействие и гомология дисциплинарной организации реализуется в конкретизации целей и принципов решения практических задач, связанных с развитием общества. Получается, что критерий верификации применительно к процедуре селекции научных концептов в обозначенных выше областях не только задает направление эволюции концептуальных популяций, но и определяет ее (эволюции) последствия. Тем самым осуществляется предельный переход от логико-эмпирической к социальной верификации. Правомерно говорить, что социальная верификация процесса познания в технико-технологических и социально-экономических областях превращается в непосредственный познавательный механизм (самореализующийся прогноз). В постакадемической науке, как следствие ее завязанности на непосредственное выполнение конкретных социальных заказов, эта закономерность распространяется на всю сферу научного знания.

Однако вернемся к особенностям процедуры верификации на разных этапах ее генезиса. Логико-эмпирическая верификация, являющаяся основой техногенной цивилизации, имела строгие критерии (а) разграничение субъекта и объекта научного исследования; б) приоритет верификации как критерия и способа определения достоверности научного и вненаучного дискурса), соблюдение которых обеспечивало деперсонифицированность и гарантировало объективность научных конструктов. Постнеклассическая (постакадемическая) фаза эволюции науки в свою очередь характеризуется

тотальністю суб'єкта і об'єкта познання і технології; виключення імперативних сужденій із содержания научної теорії, сведення ціннісної компоненти научного знання тільки к сфері критерієв достовірності становиться неможливим ввиду того, що її номінативні суждення, використовують дескрипти з неустрашимою емоціонально-етическою напруженістю. Все це говорить об отказе от логико-емпірическої верифікації в пользу соціальної верифікації. В процесі соціальної верифікації происходит інтеграція научних теорій в існуючу систему ментальних і ціннісних установок духовної культури.

Кроме того, в ході соціальної верифікації генеруються три потенціально-можливі сценарії розвитку дискриптивного или етического знання: 1) сегрегація — відділення етических і епістемологіческих составляючих научної гіпотези, що дає можливість використовувати класическу процедуру верифікації / фальсифікації; 2) коэволюція — спільне розвиток обох компонентів, з можливістю дальнішого змінення одної із составляючих, от чого залежить вибір дальнішого сценарія верифікації: либо использование класическої процедури верифікації / фальсифікації, як в першому випадку, либо реалізація третьої можливості, а именно 3) совмещеніе — спільне розвиток аксіологіческого і епістемологіческого компонентів, которое однак не може нести перманентний характер і со временем приводить к реалізації одного із описаних вище сценарієв.

Смещеніе акценту з логико-емпірическої верифікації в сторону соціальної приводить к появленію феномена «небезпечного» і «предупреждающего» знання. Величина соціального ризику в ході верифікації досягає екзистенціального рівня, що робить неможливим як і логико-емпірическу, так і соціальної верифікацію. В випадку логико-емпірическої невірифіцируемості виникає загроза усунування науки як системно-організованної інформаційної системи. Соціальної невірифіцируемості означає неізабежну гібель типу культури, продемонструвавшої неспосібність усвоити нове життєнно необхідне знання. В сукупності це являється свідетельством глобального цивілізаційного кризису.

Необходимо розглянути декілька ключових, з точки зору становлення феномена соціальної верифікації, запитань: во-перших, механізм, забезпечуючий підтримку і самовипроизводство самого феномена соціальної верифікації як процедури обосновання достовірності научного знання, то єсть існування

встроеного механізму, забезпечуючого існування цього феномена в сучасній науці і, во-вторых, приклади змістотвірної реалізації научних теорій, в основі створення яких лежить комплекс процесів, зв'язаних з соціальної верифікацією. Почнемо з першого запитання. Таким встроєним механізмом самовипроизводства і самоорганізації соціальної верифікації виступає система нормативів, регулюючих як діяльність окремих учених, так і процес комунікації між членами научного суспільства, то єсть те, що прийнято називати *етос науки*.

Таким образом, організація і функціонування науки як соціального інституту забезпечується етосом науки. Останній представляє собою встроєний механізм, без якого неможливо підтримку і самовипроизводство феномена соціальної верифікації — етос науки, который через систему нормативів регулює діяльність окремих учених з одної сторони, і процес комунікації між членами научного суспільства з другої.

Етос науки, як динамічне утворення, в певні проміжки історії має свої особливості. Так, індустриальна фаза розвитку суспільства пред'являла таке вимога к етосу науки, як розмежування научно-пізнавальної і діяльно-преобразовательної діяльності ученого / научного суспільства. На практиці це значило винесення за скобки етическої оцінки засвідчення досягнень поставлених цілей.

Слід зазначити, що культурні трансформації і конфлікт між епістемологіческими і соціальними факторами стали причиною змінення класического етосу науки (етос Мертона) і утворенням етосу постнекласическої науки (етос Зимана). Основними імперативами класического етосу являються певні составляючі, которые определяют професіональне поведіння ученого. Так, в класическому етосі — це колективізм, універсалізм, емоціональна відстороненість, організований скептицизм (CUDOS — акронім по англійським названням).

Однак, в результаті еволюційних змінень наука як індивідуальна / груповая діяльність по поясненію природи речей (основа класического етосу) трансформірується в формально залежний от політики і економіки соціальний інститут випроизводящий, трансліруючий і внедряющий знання. Це влечет за собою корінне змінення класического етосу і констатацію появи нового етосу науки як сучасного механізму організації і управління наукою.

наголошуючи на неможливості суцільної об'єктивації, а друге — артикулювати той вимір людини, який, сутнісно конститууючи її як соціального дієвця, здатен захистити від стратегій панування соціального ладу (А. Турен).

Класичному суспільствознавству було властиве традиційне розуміння соціального у «вузькому» (як характеристика міжособистісної взаємодії та процесів, що протікають у соціальній сфері) та «широкому» (як синоніму *суспільного*) сенсах, хоча було очевидним, що коли йдеться про поняття у «вузькому» та «широкому» розумінні, не можна оперувати чітко визначеним пізнавальним змістом. Вочевидь, таке застосування центральних категорій соціального пізнання спричинило те, що не існує загальнофілософського статусу категорій *суб'єкт* та *об'єкт*.

Якщо узагальнити класичні трактування соціальності, то можна виділити такі смислові значення, як: 1) зовнішня для індивідів структура; 2) колективність, що протистоїть індивідам; 3) певна поза виробничу (щодо речей) сфера; 4) безпосередня взаємодія людей. За такої смислової інтерпретації соціальності, коли фіксуються лише окремі аспекти, типи та етапи соціального процесу, відбувається її фрагментація. Фрагментарне розуміння як соціального, так і пов'язаного з ним суспільного, неминуче викривлене, оскільки досягається ситуативно (предметно, статично чи процесуально), поза зв'язком із опосередкованим значенням. Із методологічної точки зору, поняття «соціальне» має віднаходити себе в будь-якій точці простору, в якому взаємодіють суб'єкти. Відтак затребуваним стає такий теоретико-методологічний підхід, що дозволяє долати спрощені антитези індивідуального й колективного, предметно-тілесного та інтерсуб'єктивного, безпосередньо особистого та опосередковано-суспільного. Продуктивною у цьому відношенні є, на нашу думку, «концепція радикальної соціальності» (В. Є. Кемеров, В. О. Кутирєв та ін.), яка дозволяє осмислити соціальність як таку, що укорінена практично в усіх аспектах індивідуального та суспільного буття людини. Відтак, у цій концепції з необхідністю стає затребуваною філософсько-антропологічна рефлексія соціальності, що цілком підтверджується й антропоморфністю пізньої постмодерної філософії.

Ще один аспект тлумачення соціальності у класичному суспільствознавстві, що потребує переосмислення, — це застосування понять «соціальне» й «суспільне» як синонімів. Таке застосування можна пояснити насамперед соціально-філософською традицією

виокремлення, а потім і протиставлення *суспільства* як форми життєдіяльності людей, що історично розвивається, *природі* як сукупності одвічних умов існування людської спільноти. При такому підході правомірно вважати, що соціальне й суспільне співпадають [3, с. 160]. Але суспільство у своїй історичності, що зумовлює буття *конкретного* індивіда, завжди є *конкретним*, і життя індивіда детермінують, у першу чергу, соціокультурні особливості цього суспільства відносно інших суспільств, а не природи. Тому у своїй конкретиці проблема суспільства вже є не власне філософською, а соціально-політичною проблемою.

Протиставлення суспільства і природи призвело до утвердження антропоцентричного погляду на проблему соціальності, що почав домінувати у ХХ ст. у соціальних науках, насамперед, у соціології. Одним із перших теоретичну хибність такого погляду переконливо розкрив П. Сорокін у статті «Про так звані чинники соціальної еволюції», в якій мислитель виокремлює терміни «суспільне» й «соціальне» [5].

Якщо розглянути становлення соціальності не в історичній ретроспективі, де соціальність рано чи пізно набуває відносно стабільних інституціональних форм (що зазвичай приводить до ототожнення соціального й суспільного), а в режимі «реального часу» (адже нова соціальність виникає тут і тепер), то можна вийти за межі того розуміння соціального, яке в академічному середовищі вважається цілком обґрунтованим. Йдеться про соціальне як сукупність певних властивостей та особливостей суспільних відносин, інтегровану індивідами або спільнотами у процесі спільної діяльності (взаємодії) в конкретних умовах, яка виявляється в їхньому ставленні один до одного в суспільстві, до явищ та процесів суспільного життя.

Позитивний аспект цього визначення полягає в тому, що дає можливість не ототожнювати соціальне й суспільне. Але якщо слідувати його логіці, для виникнення соціального потрібні суспільні відносини, тобто необхідне суспільство як специфічна соціальна цілісність. Лише воно породжує соціальне, яке постає його інтегративним відображенням. Проте соціальність породжується не суспільством, а суб'єктами, які взаємодіють у процесі екзистенціальної комунікації або інтерпретації інституціональної комунікації. На наш погляд, генетичний та логічний аналіз свідчить про те, що соціальність виникає вже на нижчих щаблях ієрархії індивідуально значущих взаємодій, де родові характеристики ще не оформилися у видові відмінності. Це дозволяє суспільству не лише відтворювати

систему соціальних відносин, стабілізувати її на інституціональному рівні, але й розвивати її. Ототожнення соціального й суспільного, властиве більшості соціогуманітарних досліджень, не дозволяло звернути увагу на цей важливий як у теоретичному, так і в практичному плані момент.

Соціальність — це, по-перше, динамічна характеристика соціуму, оскільки вона завжди конкретна та є породженням і відображенням реальних умов буття, що постійно змінюються, динамічної сукупності суб'єктів, яким завжди тісно в прокрустовому ложі суспільного. По-друге, саме соціальне легітиміє суспільні форми, у той час як легалізувати себе вони здатні самостійно. Неспроможність суспільства відповісти на потреби власне соціального розвитку неминуче викликає кризові явища в ньому: легальні суспільні структури втрачають своє легітимне підґрунтя. Динаміка соціокультурних процесів усе наполегливіше диктує необхідність нового погляду на соціальність, що відобразить зміни в її діяльнісно-практичних формах, буттєвих засадах і структурах і дозволить осмислити наслідки цих змін для буття людини і людства.

У *посткласичному* суспільствознавстві активно дебатовуються питання постісторії, постгуманізму, постсучасності тощо, які дозволяють припустити ідею появи певного «постсвіту», що можна розглядати як результат кризи людської буттєвості, адже він ґрунтується на світогляді нескінченного становлення, отже може бути названий «постлюдським». Насправді ж, заперечуючи себе в повсякденній практиці й теоретичних спробах самоусвідомлення через усілякі «пост-», сама реальність стає «постсоціальною» у тому сенсі, що вона не долає попередні форми соціальності, а обмежує їхні буттєві зазіхання. Утім, трансгресії соціальності [2] не «знімають» її і не заміщують альтернативними формами культуротворчості [4], а роблять простір людського буття поліваріантним, поєднуючи соціальне, анти- й постсоціальне, або в антропоморфному вимірі — людське, анти- і постлюдське.

У зв'язку з цим і у царині суспільствознавства виникає *методологічна проблема* пошуку нових парадигм пояснення соціальних практик сучасності, необхідність таких методологічних підходів до її дослідження, які б стимулювали потребу в тих стратегіях, що пояснюють сучасні феномени (суспільство ризику, глобалізація, інформаційне суспільство тощо). Відсутність інтегративного знання про соціум, без якого неможливі прогнозування й ефективне управління соціальними процесами, знижує інструментальну цінність

і самих соціально-гуманітарних наук. Лише розуміння взаємозумовленості соціальних дисциплін може реально підвищити статус соціальної теорії.

У своїй гносеологічній частині сучасна методологія орієнтується, зокрема, на змінюваність і опрацювання категорій і понять, здатних описувати й пояснювати нові форми соціального буття людини; в онтологічному ракурсі — на розгляд схем діяльності, які відтворюють і оновлюють соціальне буття людини, що в сукупності вже у практичному аспекті дозволяє методології ставити завдання з конструювання схем діяльності, «вбудованих» у повсякденний досвід людських індивідів. Тим самим вона перетворюється на методологію постановки й прояснення людських проблем.

Водночас, теоретизація онтологічного виміру соціальності у постсучасності актуалізує і значення соціально-філософського пізнання. Це пов'язано з тим, що саме соціальна філософія, перш за все, намагається осмислити й визначити соціальну реальність як *онтологічну цілісність*, тобто як той об'єкт, що *зумовлює суб'єктність*. Багато в чому завдяки соціальній філософії вирішується завдання вироблення і випрацювання адекватних об'єктові категоріальних структур, що мають бути передумовою й умовою пізнання та розуміння нових типів об'єктів. Тому необхідно відродити в межах соціального знання методологічний статус соціальної філософії, здебільшого втрачений сьогодні.

Але, здійснюючи таке «відродження», слід враховувати ті зміни в соціальній філософії, що були привнесені сюди постсучасними конотаціями. Останні радикально змінюють ракурс бачення соціального буття, переміщуючи спрямованість дослідницької уваги із соціальних структур та інститутів як *статичних* об'єктів дослідження на *динамічні* характеристики досвіду соціального життя людини. Суспільство сприймається вже не просто як система, що існує об'єктивно, але як система, що створюється завдяки діяльності суб'єкта, яка надає їй динамічного і відкритого характеру. У такому ракурсі вже *суб'єктність* стає тим чинником, що *зумовлює* соціальну реальність як *онтологічну цілісність* і визначає характер, динаміку і спрямованість змін суспільства. Таке «повернення суб'єктності» у царину соціально-філософського пізнання з необхідністю актуалізує тут значення філософсько-антропологічної рефлексії соціального.

Ж. Бодріяр, проголошуючи кінець соціального, зазначає, що його, вочевидь, не буде вже в наших «суспільствах», оскільки «воно

дуже актуальною проблемою є відстеження підходів до вивчення сучасної капіталістичної економіки та її розвитку.

Капіталізм, який прийшов на зміну традиційній натуральній формі господарства, значно впливав на простір життя людини, відбувався швидкий прогрес науки та техніки. Філософія економіки, яка в добу раннього капіталізму розвивала ліберальні (А. Сміт) та утопічні (К.-А. Сен-Симон) ідеї, досить оптимістично сприйняла зміни у суспільстві. З часом філософський аналіз набув більш критичного ставлення до капіталістичного виробництва і соціальних проблем, які його супроводжують.

З XIX ст. найбільш впливовою методологією філософії економіки став економічний детермінізм, розвинутий у марксизмі. Він полягає у спробі пояснити принципи розвитку суспільства як цілісної системи через реконструкцію його економічного базису. Не було б помилкою стверджувати, що економічний та/або технологічний детермінізм і досі залишаються панівними підходами до аналізу сучасного суспільства, незважаючи на притаманний їм редукціонізм та певні утопічні риси.

Економічний детермінізм як методологічна установка простежується в багатьох соціально-філософських ученнях XIX століття. Так, для німецького мислителя, представника філософії життя, Г. Зіммеля фактором, який детермінує всі соціокультурні процеси, є гроші. Результатом розвитку грошового господарства та інтелектуалізації соціального життя стало, з одного боку, розширення свободи, а з іншого — втрата традицій, духовності [3].

У першій половині XX ст. виникла філософія технологічного детермінізму. У вченнях Д. Белла, Р. Арона, О. Тоффлера, Х. М. Маклюєна, М. Кастельса техніка і технологія вважалися головним фактором соціально-економічного розвитку. Д. Белл — один із авторів концепції постіндустріального суспільства — знаходився під значним впливом марксизму. Цей вплив відчувається і в концепціях інших представників цього напрямку, де поняття «технологія» за змістом дорівнювалося поняттю «цивілізація», тобто враховувало також і характер економіки.

Так, О. Тоффлер вважав, що в суспільстві взаємодіють техно-, соціо-, інфо- та психосфера, але саме технологічні революції є джерелом нових тенденцій. О. Тоффлер визначив три такі революції: аграрна, індустріальна та «революція третьої хвилі». Унаслідок останньої народжується прогресивне постіндустріальне суспільство, яке характеризується розвитком інфосфери.

У II пол. XX ст. післявоєнна західна економіка розвивалася паралельно зі становленням соціальних інститутів. З одного боку, у цьому можна бачити вплив соціалістичної ідеології, а з іншого, наявність внутрішніх ресурсів капіталізму. Відтоді саме держава мала стати гарантом гідного рівня життя громадян, забезпечувати мінімальну заробітну платню, соціальні пільги та захист.

Одним із аспектів розвитку економіки II пол. XX — поч. XXI ст. є необхідність постійно стимулювати потенційних споживачів для придбання все більшої кількості товарів та послуг. Гостра критика суспільства споживання здійснювалася філософами Франкфуртської школи. Західне суспільство усвідомлює, що орієнтація на приватне збагачення та культ споживання породжують бездієвність та, в більш широкому сенсі, бездуховність. Але поступово почуття провини, критичний погляд, характерний для західних інтелектуалів середини XX ст., змінила іронія постмодерного осмислення світу.

Проблема безпеки поступово вийшла на перший план, оскільки досягнутий рівень добробуту змушує постійно турбуватися про його збереження. У сучасному «суспільстві ризику» (У. Бек) люди стають несприйнятливими до проблеми внутрішньої свободи, тому що багатий спектр послуг і пропозицій компенсує для них її недолік, пов'язаний з маніпулюванням свідомістю з боку ЗМІ. Заради своєї безпеки сучасна людина згодна пожертвувати багатьом, у тому числі — звизити межі власної свободи і перетворитися на об'єкт постійного нагляду. Саме безпека, а не справедливість і рівність, є головною цінністю сучасної епохи.

Перші ідеологи інформаційного суспільства розглядали його як логічне продовження та черговий етап розвитку капіталізму, але існує думка, що інформаційна епоха — це стадія подолання капіталізму, тобто період становлення нового соціально-економічного устрою. В. Л. Іноземцев говорить про те, що інформаційні ресурси і технології просувають людство до «постекономічного суспільства», в якому здійснено перехід від праці як економічно мотивованої діяльності до творчості, метою якої виступає самореалізація особистості [2].

На зміну пролетаріату приходить так званий когнітаріат (О. Тоффлер). За умов, коли в економіці панує невиробничий сектор, статус пролетаріату як класу-гегемону стає сумнівним. Виникають критичні думки щодо існування класового поділу суспільства взагалі. Зростаючий вплив інформаційних технологій нібито призводить до того, що в інформаційному суспільстві класи змінюються соціально недиференційованими «інформаційними спільнотами» (Е. Масуда).

німи зарубіжними вченнями, зокрема концепцією розвитку людського потенціалу, яка, на думку американського філософа Марти Нуссбаума, що набирає все більшої популярності, має змінити концепцію економічного зростання і відображена у фундаментальних конституційних правах громадян. У межах цієї парадигми особливо важливої ваги набувають можливості або той потенціал, який має кожна людина у провідних сферах буття, що визначають її життя, здоров'я, фізичну недоторканність, політичну свободу, участь у політичному житті і просвітництво.

Завдання сучасного розвитку як на міжнародному, так і на національному рівні вбачається передовсім у тому, щоб дозволити кожному жити повноцінним творчим життям, розвиваючи власний потенціал і облаштовуючи своє існування відповідно до притаманної всім людям рівною мірою людської гідності. Якість життя людини визначається можливостями, які надає те чи інше суспільство, і об'єктивується не тільки показниками економічного зростання, а й рівнем безпеки, довіри, залученості до співтовариства, можливості повноцінної самореалізації.

Педагогічні практики нині в Україні (і в світі в цілому) значною мірою залишаються опікувальними щодо студентів, проте зростає кількість учених (приміром, С. Пролеєв, В. Бахрушин), які вбачають можливість якщо не зняти, то хоча б ослабити пригнічення студентів з боку навчального закладу (нехай і під виглядом турботи і всіляких засторог), відтак виховувати більш самостійних, цілеспрямованих, відповідальних громадян. Позбутися пригнічення молоді люди можуть, вийшовши за межі свого комфорту. У річищі зазначених міркувань цікавими для вітчизняних освітніх реалій видаються способи запропоновані Меган Болер і Кевіном Кумашіро, які вдаються до «свідоцтва» як підвищувача чутливості студентів і їхньої сприйнятливості до інформації, котра породжує дисонанс, моральну кризу, непередбачуваність, унаслідок чого вивільняється врешті-решт перетворюючий потенціал, що дозволяє оновитися, розбудовуючи нові взаємини.

Видається слушним пригадати міркування Болер про те, що школи являють собою традиційне місце для дисциплінування емоцій, для підтримки громадського контролю, для наглядання, підвищеного управління. Використовуючи поняття «педагогіка дискомфорту», Болер у її відомій книзі «Почуття влади» [4] підкреслює роль, яку відіграє дискомфорт викладання та вивчення «важких» питань, зокрема таких, як гноблення і несправедливість. Педагогіка дискомфорту

залишається потужним інструментом педагогічної здатності виробляти спільні дії викладачів та студентів для створення нових емоційних домовленостей, особливо в ситуаціях конфлікту, з урахуванням соціокультурних особливостей. У межах антирепресивної освіти, яка кидає виклик гнобленню, зауважмо думку Кумашіро про важливість «вивести» студентів за межі своєї зони комфорту, щоб вони могли вивчити свої бажання і знайшли в цьому оперття для навчання і звільнення від пригнічення, деспотичного характеру своїх знань, перервати свою несправедливість і свій привілей. Такий шлях часто призводить спершу до дискомфорту, дезорієнтації, відкриваючи з тим можливість змін у собі — так твориться «педагогіка кризи» [5].

Антропологічний підхід актуалізує розгляд навчального закладу як засобу для зміцнення чеснот студентів, передовсім справедливості, відповідальності, чесності, що дозволяє компетентне моральне обговорення й діяння в плюралістичному суспільстві. Оснащені цими чеснотами, громадяни прагнуть до демократичної участі в суспільному житті, досягаючи згоди з вагомими дискусивними питань, і це є прийнятним для всіх учасників. Ці сентенції спонукають згадати діалог Я-Ти М. Бубера, що являє собою взаємини двох рівноправних сторін, і завжди є відносинами взаємності; тож «між» як сфера міжособистісного, первісна категорія людської дійсності, причому не допоміжна категорія, але істинне місце і носій міжлюдської події. Тільки буття в діалозі з Іншим сприяє взаєморозумінню і взаємній зацікавленості. Діалогічне мислення вчить виявляти зацікавленість передовсім не до себе, а до відносин Я-Інший, де зустріч із Іншим стає спонукою і до складання взаємин, і до набуття досвіду [1, с. 154–155]. Якщо ж у філософії діалогу не обмежити себе стосунками тільки з іншим («я “ти”»), що нібито вичерпує міжособистісність, то органічним буде тут ставлення до «ти», у всякому разі, коли йдеться про соціоправове поле освіти. Насправді тільки ставлення до третього, розташованого на задньому плані ставлення до «ти», забезпечує основу для інституційного опосередкування. Тож подвійна необхідність — опосередкування іншістю взагалі та необхідність розрізняти іншого як «ти» й іншого як третього викликана здійснюваним антропологічним аналізом, де на першому рівні відзначаємо здатність позначати себе як єдиного автора своїх численних висловлювань. У контексті ж діалогу висловлювання є феноменом-поєднувачем деякого «я» з якимось «ти», чий місця можуть помінятися, але особи при цьому не припиняють бути незамінними. Доти, доки правила обміну не стануть зрозумілі повністю, доки триватиме

обмін особових займенників. Врешті повне освоєння сприяє появі суб'єкта права: інший як «я» може позначити себе «я», коли він говорить. Вислів «як я» уже повідомляє про появу іншого як рівного мені в термінах прав і обов'язків. Для повноцінного аналізу не вистачає третьої особи (він / вона, про кого йдеться) та співвіднесення з інститутом мови, куди вбудовуються міжособистісні діалогічні стосунки (згадаймо слушні міркування з цього приводу П. Рікера в [2]). Відповідно він / вона репрезентують цей інститут, і правила у встановленій взаємодії визнаються всіма. Більше за те, це визнання не вичерпується тільки прийняттям усіма тих самих правил, а ще зіставне з вірою в те, що кожен користується правилом ширості, і діалог через цю довіру спирається на довірче підґрунтя, де інший постає як третій, а не просто як «ти». Ця довіра є чимось більшим, ніж власне міжособистісні взаємини, слугує інституційною умовою міжособистісних взаємин. Ті самі відношення я / ти / третій зустрічаються і в площині дій, діянь. Здатність позначити себе як автора власних дій вписується в контекст взаємодії, де інший діє або як твій антагоніст, або як твій помічник, у хитких взаєминах конфлікту/взаємодії. Разом із тим задіяні й численні інші, і кожен взаємодіє завдяки соціальним системам, зокрема освітній, науковій, бюрократичній.

Підготовка фахівця в умовах сьогодення корелює передовсім із поняттям рівності та свободи як стосовно особи, так і щодо навчального закладу. На міжнародному рівні принципи академічних свобод закладені у Великій Хартії Європейських Університетів (Болонья, 18.09.1988), Рекомендаціях ЮНЕСКО та МОП «Про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів», Лімській декларації «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (м. Ліма, 10.09.1988), інших документах, на які зокрема спирається і сучасне вітчизняне законодавство в освітній галузі. Відтак виш нині розуміється як автономна установа, яка критичним чином створює і передає культуру через наукові дослідження та освіту. Щоб адекватно реагувати на потреби сучасного світу, він повинен мати моральну та інтелектуальну незалежність до будь-якої політичної і економічної влади. Свобода досліджень, освіти та підготовки, будучи фундаментальним принципом життя університетів, має бути гарантована як державною владою, так і університетами, кожним у своїй сфері компетенції. Відкидаючи нетерпимість і підтримуючи відкритий безперервний діалог, університет є привілейованим місцем зустрічі між викладачами, що володіють можливостями передачі знань

і засобами їх розвитку через дослідження і нововведення, і студентами, що мають право, волю і здатність до збагачення знаннями.

Оскільки фахова освіта покликана вирішувати головне державне завдання — відтворення людського капіталу, вона стоїть перед завданням: надати окремій особистості свободу у виборі освітніх траєкторій відповідно до своїх здібностей, запитів, потреб і можливостей; водночас враховувати потреби замовників кадрів у підготовці мобільних, орієнтованих на ринкові відносини, фахівців; сприяти розвитку демократичних свобод у діяльності професійних освітніх закладів, вибудовуючи свої освітні програми. Таким чином оприявнюється проблема взаємозалежності ринку і освіти, зокрема ринок підвищує соціальне значення освіти. Відповідно зарубіжні дослідники (як-от: П. Бурдьє, Дж. Коулмен, Р. Патнем, Ф. Фукуяма, Л. Ханіфан) розглядають освіту в аспекті соціальної справедливості також крізь призму соціального капіталу, що охоплює і творення суспільства знань, і умови життєздатності вишу, і результат його суспільного визнання. В Україні означена тема недостатньо досліджена (посутній внесок в обґрунтування поняття «соціальний капітал» здійснили Е. Гугнін, А. Колодій, Ю. Привалов, Ю. Саєнко, А. Чемерис та інші), проте все частіше наголошується: у системі ринкових відносин малоосвіченій людині рано чи пізно загрожує незатребуваність, тож провідним завданням справедливої освіти є створення умов для здобуття всіма бажаними актуальною для суспільства освіти, можливості вдосконалювати її протягом життя. Тим паче, що люди нині очікують не просто роботи, а роботи якісної, ініціативної, творчої, тобто такої, що безпосередньо пов'язана з освітою, яка стає потужним чинником інтенсифікації виробництва. Нові режими промислового виробництва і послуг інформаційних технологій, нездатність профспілок для захисту заробітної платні працівників та адекватних допомог прискорюють конкуренцію робочої сили і поглиблюють несправедливість у забезпеченні прав громадян, що потребує нагального розв'язання.

Можливість вишу створювати унікальні навчальні плани, відповідно до яких виробляти конкурентоспроможну робочу силу, підвищує брендинг закладу, який стає інструментом маркетингу для вишу, аби привабити якомога більше студентів і одержати прибуток. Такий підхід передбачає орієнтацію студентів на результати навчання і більш особисті взаємодії викладачів та студентів, з акцентом на результатах студентів, на тому, що студенти спроможні зробити наприкінці свого освітнього досвіду. У пострадянській Україні держава відмовилась від централізованого планування розвитку господарства

системоформируючих факторов еволюції; (2) розбощення біологічної і соціокультурної складової антропогенеза і візрастання еволюційного ризику до екзистенціального рівня; (3) скачкообразне візрастання амбівалентності і внутрішньої семантичної протиріччю концепта (іли філософської категорії) «норма» в естествознавстві, соціології і гуманістиці.

Організація еволюційної стабільної стратегії чловека передбачує коеволуційне взаємодіяння трьох автономних модулів — біологічного, соціокультурного і технораціоналістического.

Сказанне вище передбачує необхідність контролювати не тільки екологічний, но також соціокультурний еволюційний ландшафт імплементації технологічних інновацій, относящихся к класу управляемої еволюції. Інтегративним результатом процесів розвитку високих технологій применительно к чловеку і его среде обитания в конкретном соціокультурном контексте становиться чрезвычайно высокий (і стремительно візрастаючий) статус біовласти і біополітики в концептуальному полі сучасного політологічного знання.

Первоначально термин «біополітика» передбачує еволюційно біологічні субстратні основи формування політичної реальності як онтологічного фундаменту відносин влади в соціумі в момент переходу від біологічної к соціокультурній фазі антропогенеза [9, р. 2–4]. Революційне (без преувеличення) значення методологічних ізысканий Мишеля Фуко [7, 5] состоить в соціологічному повороті біополітичної парадигми, придання їй ясно вираженого імпульса в напрямленні коеволуційного синтезу біологічної, соціокультурної і техно-раціоналістическої складової еволюційної стратегії чловечества.

Феномен «біовласти» можна визначити як соціальні практики контролю і управління генетическим і епігенетическим кодом чловека і віднести к соціокультурному модулю еволюційної стратегії. «Біополітика» означає сукупність раціоналізованих способів (технологій) здійснення біовласти і, следовательно, относится к техно-раціоналістическому модулю. Однак, с точки зрения онтології, категорії «біовласть» і «біополітика» относятся к одному концептуально-категоріальному полю.

Дополнительность епістемологічного і аксіологічного (цінностного) дискурсу в мьшленні техногенної цивілізації соответствует, следовательно, дополнительности спонтанно-объективного

і креативно-телеологічного вимірювання процесу антропогенеза і еволюції вообще [3, р. 66]. Это означает, что коеволуційне взаємодіяння генів, культури і технології в рамках тримодульної еволюційної стратегії *Homo sapiens* передбачує не тільки согласование генетических детермінантів, соціокультурних нормативів і технологічних інновацій, но і перманентне змінення епігенетического коду, визначаючого правила відповідності генетических, соціокультурних і технологічних адаптацій/інновацій. В теорію еволюції інтегрується суцього гуманітарний концепт смьсла еволюційних трансформацій, существенно влияющий на результаты еволюції (концепція семантичної конволюції [6, р. 160–191].

Семантичний аналіз оказується применим в равной степени ко всем еволюційним циклам — і к генно-культурній конволюції, і к техногуманітарному балансу, і к тільки формуючомуся циклу технобіологічних трансформацій [4, р. 264]. Исследование семантичних расхождений между элементами бинарных технокультурных і геннокультурных связей служит основой для определения текущего вектора еволюції і величини текущего еволюційного ризику *Homo sapiens* [2, с. 64].

Коеволуційна семантика — это код, который меняется во времени, между біологіческими адаптаціями, культурними стереотипами і технологіческими інноваціями. Роль оператора, который определяет правила для відповідності с біологіческою і соціокультурними, соціально-культурними і раціонально-технологіческими, раціонально-технологіческими і біологіческими інформаційними масивами выполняє объективные интересы (праксеологічески орієнтованні знання) і/или субъективные ценности (психологіческіє предиспозиції). Обе эти складові формируют систему біовласти і топос біополітическої конъюнктуры, в котором разворачивается еволюція *Homo sapiens* созданной им цивілізації.

Відносини біовласти і біополітики опосередуються технораціоналістическими возможностями модифікації біологіческих функцій (технології біовласти) і, с другой стороны, політическою значимостью соціального управління этим процесом (біовласть технології).

Так, например, именно развитие біомедицинских технологий в XIX–XX веках позволило радикальним образом переформатировать распределение гендерных ролей в обществе (в результате радикального снижения детской і родової смертності, развития средств

контрацепции, суррогатного материнства и т. п.). В то же время те же самые технологические схемы представляют возможность генерации новых идеологических императивов «усовершенствования человека (human enhancement)», переводя атрибуты человеческой телесности из «Царства природной необходимости в Царство свободы и личного выбора» без ущерба для жизнеспособности человеческого общества. Итак, высокий политический статус реализуется через систему доминирующих ценностных приоритетов [1, с. 466]. Технологические императивы превращаются в субъективно конструируемые векторы формирования психологических predispositions, имеющих политический потенциал, сравнимый с правовыми нормативами.

Таким образом, структура ментальных predispositions превращается в фактор, направляющий систему ценностных приоритетов в отношении допустимости и/или желательности технологических манипуляций признаков, которые в ментальности западной цивилизации относятся либо к генетическому кластеру *ЧЕЛОВЕЧЕСКАЯ ПРИРОДА*, либо к социокультурному кластеру *ГУМАННОСТЬ*. В результате формируется цепочка коэволюционных связей: ментальные predispositions — ценностные приоритеты — этико-правовые нормативы — биовласть — биополитика. Последние два члена этого передаточного механизма реализуются в сценарии технологизированной эволюции человека, которая, следовательно, приобретает политико-телеологическое измерение (эволюционная корректность) и превращается в артефакт.

Проведенные нами [2] ранее исследования, основанные на контент-анализе (формальном анализе понятий) ресурсов Интернет, свидетельствует о более стабильном значении баланса между культурной и технологической составляющими техногуманитарного баланса, а, следовательно, о меньшем относительном значении экстра-научных факторов в тематике научно-исследовательских инноваций в сфере генных технологий на Западе в сравнении с постсоветским геополитическим пространством.

Этот вывод может показаться парадоксальным, если учесть интенсивность и размах различных алармистских движений на Западе, связанных с критикой генных технологий. Противоречие, однако, снимается констатацией наличия здесь же развернутой и влиятельной системы социального и административного контроля этих процессов со стороны биоэтических комитетов, государственных органов и т. д. при относительно слабом развитии ассоциативной структуры predispositions массового сознания и ментальности.

В то же время на постсоветском геополитическом пространстве равновесие между общественным и административным контролем явно сдвинуто в сторону последнего, общественное мнение потенциально способно к резким флуктуациям. Такая нестабильность потенциально может привести к существенному прессингу на имплементацию технологических инноваций в области управляемой эволюции в условиях политико-социального кризиса.

Однако необходимо учесть свойственный постсоветскому геополитическому пространству приоритет поддержания макросоциальной стабильности, что обнаруживалось и по данным нашего анализа. В этом случае административный контроль способен обеспечить высокий уровень стабильности вектора эволюции техногуманитарной и техно-биологической связок стабильной эволюционной стратегии человека. Необходимыми условиями этой стабильности выступают:

- низкие значения коэффициента ассоциации в общей системе ментальности («общественном мнении»);
- стабильно высокие значения этого показателя в научном сообществе;
- совпадение исходных predispositions научного сообщества и политической элиты.

Исходя из наших данных, первые два условия, в целом, выполняются, третье же находится в неопределенном состоянии.

Если осуществить концептуальный синтез естественнонаучного (эволюционная теория и биотехнология) и гуманитарного (биоэтика и теория биовласти) знания, то приходится прийти к следующему выводу: биоэтические императивы посредством социокультурно и цивилизационно специфичных топосов реализации биовласти определяют векторы биологической, социально-культурной и техно-рационалистической эволюции человечества.

Результирующую этого процесса можно оценить по соотношению потенциалов гуманизации/дегуманизации технологических трансформаций конкретных параметров человеческой личности.

Для технорационалистических интервенций в биологический и социокультурный модуль эта величина может быть рассчитана по разнице обоснованности и достоверности их научного обоснования и эмоционального восприятия «общественным мнением», то есть ментальностью.

Современная конфигурация западной ментальности характеризуется стабильным составом двух ментальных комплексов призна-

ков, относящихся к детерминируемых культурой (гуманность, НУ) и контролируемых биологической наследственностью (человеческая природа, НН) и превалированием НУ-компонента западной ментальности (с 1950-х гг.) при непрерывном росте (как реакции на развитие медицинских биотехнологий и геномики) удельного веса компонента НН.

В отличие от англоязычной в основанной на кириллице ментальности двухкластерная структура ассоциаций всей совокупности признаков, которые необходимо учитывать в ходе оценки последствий имплементации *High Hume* технологий или не сложилась, или ее не удалось обнаружить с помощью используемых методик.

Наши исследования, пока предварительно, выявили специфическую ориентацию западной ментальности на высокий приоритет (положительной или отрицательный) технологической модификации микросоциальной среды и восточнославянской ментальности на модификацию макропараметров социальной системы.

На постсоветском геополитическом пространстве равновесие между общественным и административным контролем сдвинуто в сторону последнего, общественное мнение потенциально способно к резким флуктуациям. Такая нестабильность потенциально может привести к существенному прессингу на имплементацию технологических инноваций в области управляемой эволюции в условиях политико-социального кризиса.

Постсоветскому геополитическому пространству присущ приоритет поддержки макросоциальной стабильности, что проявлялось и по данным нашего анализа. В этом случае административный контроль способен обеспечить высокий уровень стабильности вектора эволюции техногуманитарного и технобиологической коэволюции.

Література

1. *Димитрова И.* Деторождение и ответственность : случай перинатальной диагностики в Болгарии / И. Димитрова // Журнал исследований социальной политики. — Т. 12. — № 3. — С. 455–468.
2. *Чешко В.Ф.* Дескриптивная и социокультурная (этическая) составляющие в структуре эволюционного риска генно-инженерного технологического комплекса / В.Ф. Чешко, А.С. Передяденко // Экологический вестник. — 2015. — № 1. — С. 64–72
3. *Cheshko V.* Configuration of Stable Evolutionary Strategy of Homo sapiens and Evolutionary Risks of Technological Civilization (the Conceptual Model

- Essay) / Cheshko V., Ivanitskaya L., Kosova Y. // Biogeosyst. Tech., 2014. — Vol.1, No 1. — P. 58–69
4. *Cheshko V.* Evolutionary Semantics of Anthropogenesis and Bioethics of NBIC-Technologies / Cheshko V., Glazko V., Kosova Y. // Biogeosystem Technique, 2015, Vol. 5, No 3, p. 256–266
 5. *Cisney V.W., Morar N.* Biopower : Foucault and Beyond. Chicago ; L. : University of Chicago Press, 2015. — 400 p.
 6. *Cousins S.D.* The semiotic coevolution of mind and culture / S.D. Cousins // Culture and Psychology. 2014. Vol. 20, No 2. P. 160–191.
 7. *Foucault, M. ; Burchell, G.* The birth of biopolitics : lectures at the Collège de France, 1978–1979. New York : Picador, 2010. XVII, 346 p.
 8. *Inglehart R., Welzel Ch.* Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence. Cambridge : Cambridge University Press, 2005. — 345 p.
 9. *Liesen L.T.* The competing meanings of «biopolitics» in political science : Biological and postmodern approaches to politics/ L.T. Liesen L.T., M.B. Walsh // Politics and the Life Sciences. — 2012. — Vol. 31, No. 1/2. — P. 2–15.

найелементарніших тверджень або заперечень («так» чи «ні»), вже міститься шматочок думки, почуття культури народу. Комунікація та інформація нероздільні.

Навчання українській мові передбачає, що іноземні студенти набувають здатність користуватися цією мовою в ситуаціях, типових для повсякденної мовної комунікації, тому, навчаючи мови, необхідно звертати увагу на культуру мовлення. Вимоги до культури мовлення іноземних студентів повинні бути досить високими й диференційованими залежно від етапу навчання.

У сучасній науковій літературі склалися певні підходи до вивчення культури мови, що відображають багатоплановий характер цього складного явища мовного життя суспільства: структурно-лінгвістичний, соціолінгвістичний, психолінгвістичний і, нарешті, комунікативно-функціональний. Саме на шляхах поглиблення останнього підходу й можлива розробка проблем культури мови в прагматичних аспектах, зокрема з метою навчання іноземців українській мові й відповідно — виховання в іноземних студентів української мовної культури.

Під культурою мови треба розуміти володіння нормами усної та писемної мови, вміння використовувати виразні мовні засоби, моделі мовного етикету й усвідомлено використовувати їх у реальних умовах спілкування відповідно до мети й змісту мовлення.

У процесі роботи над культурою мови в іноземній аудиторії необхідно перш за все розкрити поняття норми, адже саме із засвоєння норм мови починається залучення студентів до культури нерідної мови. Норма — це зразок загальноновизнаного вживання елементів мови (слів, словосполучень, речень). Норми допомагають літературній мові зберегти свою цілісність і загальнозрозумілість. Вони захищають літературну мову від потоку соціальних і професійних жаргонів, діалектів і просторіччя. Саме норми дозволяють літературній мові виконувати одну з найважливіших функцій — культурну.

Постійний розвиток мови веде до зміни літературних норм, і це необхідно враховувати під час навчання іноземців української мови. При цьому зазвичай виділяють два етапи: перший пов'язаний із засвоєнням студентами літературних мовних норм, другий — з творчим застосуванням норм літературної мови в різних ситуаціях спілкування, їх майстерним поєднаннями навіть обґрунтованим відхиленням від них залежно від мети і завдань мовної комунікації. Іноземні студенти не тільки навчаються відповідно до норми висловлювати свої думки, але й без труднощів сприймати нормоване мовлення і його загальноприйнятні ситуативні варіанти.

Звичайно, розмовна мова іноземних студентів має свої особливості, для неї характерні стихійні переходи від однієї мовної системи до іншої (особливо на ранньому етапі навчання), але вони прагнуть нормувати своє мовлення, говорити зрозуміло й правильно. Щоб прищепити студентам ці навички в новій мовній системі, необхідно не механічне її сприйняття, а засвоєння загальних закономірностей системи, теоретичне узагальнення отриманих знань і застосування їх у мовній практиці. А це означає, що навчання українській мові як іноземної має здійснюватися в безпосередньому й нерозривному зв'язку з формуванням мовної культури, на одному мовному матеріалі, який включає увесь комплекс мовних і мовленнєвих засобів.

Культура мови виховується в мовній свідомості, в мовній поведінці людей. Цьому сприяють, крім занять з української мови, преса, радіо, телебачення, Інтернет, кінематограф, театр, різні засоби наочності, мовленнєва практика. Однак викладачеві необхідно враховувати, що сьогодні не кожен літературний твір і не кожна телевізійна передача можуть слугувати зразком нормативного вживання мови, тому в роботі слід спиратися на кращі зразки літературної мови, звертатися до безперечних досягнень національної мовної культури, щоб іноземні студенти вже на початковому етапі навчання мали хоча б загальне уявлення про національну своєрідність української мови, знайомилися з її багатством і різноманітністю.

При засвоєнні української мови іноземні студенти користуються вміннями й навичками, виробленими на основі рідної мови, тому необхідно звертати увагу на характер взаємозв'язків рідної мови студентів і української. Ступінь спорідненості мов обумовлює специфіку інтерференції, а ступінь контактів створює передумови для лексичних запозичень, граматичних і вимовних впливів.

На початковому етапі навчання української мови всі логікорозумові операції іноземні студенти здійснюють рідною мовою. Задум висловлювання оформляється теж рідною мовою студента, а реалізується шляхом перекладу з рідної мови на українську. Наскільки висловлювання буде позитивним огляду на культуру української мови залежить не тільки від знань студентами граматичних правил і словникового запасу, але й від правильного співвідношення елементів системи понять рідної та української мов, що виражається в точній лексичній сполучуваності слів і висловів.

Коли відбувається отождолення понять рідної та української мов, у висловлюванні є помилкова ідентифікація значень, змішування

внутрішніх форм слова. Необхідно враховувати, що усний і писемний різновиди літературної мови взаємопов'язані й доповнюють один одного.

Багатство будь-якої мови становить його лексичний і фразеологічний фонд, створюваний упродовж багатьох століть, який відображає особливості життя й побуту, традиції і світогляд народу. Народна мудрість — явище інтернаціональне, і часто в рідній мові студента можна знайти прислів'я, що має майже таке ж значення, що й запропонований викладачем вислів, а порівняння двох однакових за змістом фраз дає гарний привід для розмови про звичаї двох народів. Прислів'я, приказки, фразеологічні звороти легко запам'ятовуються й впливають на поведінку й внутрішній світ людини. Але при цьому необхідний ретельний відбір прислів'їв і приказок для іноземних студентів, урахування їх актуальності, частотності вживання, навчально-методичної доцільності. Зважаючи на це, на заняттях з української мови потрібно знайомити іноземних учнів з прислів'ями, приказками, фразеологічними одиницями, які можуть розповісти про традиції та звичаї, побут, характер і емоції людини. Порозуміння між людьми може статися тільки в тому випадку, коли студенти не тільки оволодіють мовними знаннями, навичками і вміннями, а й пізнають культуру того народу, мову якого вони вивчають. Наприклад, зрозуміти вираз «Чому кричиш на всю горлянку?» іноземним студентам не завжди просто. Звичайно, треба запам'ятати, що в такий спосіб українці іноді висловлюють прохання не говорити занадто голосно.

Такі фразеологізми, як «доброго ранку», «ласкаво просимо», «смачного», «на добраніч» тощо вводяться вже на ранній стадії вивчення української мови й, рано чи пізно, входять до активного лексичного запасу студентів, допомагаючи їм правильно поводитися в тій чи іншій мовній ситуації. Досвід показує, що іноземні студенти з великим інтересом сприймають афористичні одиниці й використовують їх у мовленні.

Людина, як правило, виховується тією культурою, у якій вона росте і формується як мовна особистість. У межах власної культури в іноземних студентів складається своє бачення світу, способу життя, менталітету як єдино можливого і, головне, єдино прийнятно-го. Коли вони вступають у комунікацію з носіями іншої культури, то починають усвідомлювати, що існують й інші способи мовного вираження думок, форм переживання, поведінки, які не узгоджуються із звичними для них, тому сприймаються як незрозумілі й дивні.

Наприклад, на пропозицію «Ходімо з'їмо бутерброд!» У театрі під час антракту американець відповідає питанням: «А хіба можна?» Для нього така пропозиція — маленьке відкриття: у театральних кафе американських театрів продають тільки напої. Подібні помилки в мовленні й сприйнятті пояснюються відмінностями в культурі народів.

Якщо мовний бар'єр стає очевидним відразу, то бар'єр культурний проявляється при зіставленні рідної культури з чужою, іноді дивною й навіть шокуючою.

Зрозуміло, що іноземцю потрібно добре знати культуру народу, щоб користуватися його мовою як засобом спілкування. Вступаючи в комунікацію з представниками чужої мови, іноземні студенти повинні володіти системою правил мовної поведінки, мовним етикетом, який є невід'ємною частиною культурного спілкування. Володіння мовним етикетом породжує довіру й повагу, дозволяє відчувати себе впевнено й невимушено в спілкуванні. Іноземні студенти повинні не просто розуміти мовний вислів, вони повинні осмислити, що хоче висловити його партнер по комунікації, яку інформацію той хоче повідомити. Це досить важко для іноземних студентів, тому, починаючи з першого етапу навчання, необхідно включати до навчального процесу засоби вираження перепитування, уточнення, звертати увагу на те, що, будучи правильним з позиції мови, деякі мовні конструкції помилкові з погляду мовної поведінки. Вони визначаються традиціями, конкретно екстралінгвістичною ситуацією, мають соціальні обмеження й переваги, пов'язані зі статусом спілкуються. Корируючи мовлення студентів, викладач може сказати: «Так ми не говоримо. Зазвичай ми говоримо так. Як правило, так не говорять». Можна запропонувати студентам запитання: «А як у вас кажуть в такій ситуації?». Викладачеві української мови як іноземної слід усвідомлювати, що в іноземних студентів уже сформовані уявлення про свій та інші народи. Тому важливо навчити їх бачити відмінності між культурами, відчувати особливості іншої культури, долати стереотипи.

В умовах сучасного навчання, коли в одній групі навчаються представники різних країн, які мають специфічні особливості національного характеру й мислення, питання міжкультурної комунікації набуває особливого значення. У зв'язку з цим викладачеві необхідно вчити повазі до унікальності кожної культури, терпимості до незвичайного поведінки студентів з інших країн, гнучкості в своєму відповідному поведінні. Необхідно виробити загальні норми взаємодії, враховуючи традиції та особливості культури країни.

2. Викладач пропонує завдання для домашнього опрацювання, воно може бути для кожного студента індивідуально або для цілої підгрупи разом.
3. Студенти-іноземці опрацьовують запропоноване завдання самостійно вдома.
4. На наступному занятті учасники кожної з підгруп по черзі викладають підготовлений матеріал.
5. Інші студенти уважно слухають, конспектують та обговорюють питання, якщо такі виникають.
6. Підгрупи чергуються в обговоренні опрацьованого матеріалу.
7. До кінця заняття всі підгрупи мають бути вислухані, а завдання опрацьоване всіма студентами.
8. Викладач контролює процес обговорення та пояснює спірні питання.

Реалізація технології «*мозаїки*» на заняттях української мови як іноземної доцільна для вивчення як лексикологічних тем, так і граматичних. Так, при вивченні І відміни іменників, студентів слід поділити на 3 групи і запропонувати на домашнє завдання провідніювати іменники. При цьому кожній підгрупі дати на відмінювання різні групи іменників. Наприклад, І підгрупа відмінюватиме іменники твердої групи, II підгрупа — іменники м'якої групи, а III підгрупа — іменники мішаної групи. На наступному занятті опрацювати і обговорити правила відмінювання кожної з груп іменників.

Ми вважаємо, що при вивченні лексичного матеріалу таку технологію доцільно застосовувати при вивченні української художньої літератури. Наприклад, кожна підгрупа студентів-іноземців перекладає один з віршів Т. Г. Шевченка, а на занятті всі студенти аналізують перекладені вдома тексти.

Ця технологія допомагає інокомунікантам проявити вміння і навички самостійної роботи, взаємодіяти з іншими учасниками групи. Вона є ефективною для колективного опрацювання матеріалу. «*Мозаїка*» також є і мотиваційною технологією, що передбачає діалогову взаємодію студентів в процесі вивчення української мови як іноземної.

Окрім того, науковець В. В. Юдін виділяє метод «американської мозаїки». Його доцільно використовувати для вивчення нового матеріалу. Так, новий матеріал поділяється на 4–6 частин, які пропонуються для вивчення членам груп. Кожен учасник досконало опрацьовує одне питання з переліку. «Потім члени різних команд, які вивчали одне й те саме питання, збираються для 5–10 хвилинного

обговорення його. Після цього вони повертаються до своїх команд і пояснюють зміст своєї частини навчального матеріалу іншим членам групи.» Рівень засвоєння навчального матеріалу визначається результатами індивідуальної самостійної роботи, яку виконує кожний студент за всією темою [4].

Вказана методика може бути застосована у навчанні студентів-медиків української мови як іноземної. Цей різновид технології дозволяє виробити у студентів навички вивчення медичної термінології і не потребує попередньої домашньої підготовки. Ми пропонуємо застосовувати його при перекладі медичних текстів з англійської мови на українську або навпаки. Так, запропонований текст слід розділити на стільки частин, скільки студентів є у підгрупі. Кожний студент у підгрупі отримує певну частину тексту для опрацювання. Після завершення роботи представники підгруп обговорюють правильність перекладу медичних термінів під керівництвом викладача, а потім опрацьовують отриманий матеріал у своїй підгрупі.

Отже, використання технології *мозаїки* на заняттях української мови як іноземної полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно опрацьовувати запропоноване викладачем завдання, вміти пояснити опрацьований матеріал, працювати у співпраці з іншими студентами з різним рівнем знання мови, розвивати навички монологічного й діалогічного мовлення.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. [навч. посібник] / І. М. Дичківська — К. : Академвидав, 2004. — 352 с.
2. Ковальова В. В. Сучасні педагогічні технології навчання іноземної мови у початковій школі / [Електронний ресурс] : Збірник матеріалів Студентської наукової конференції «Сучасна іншомовна освіта очима студентів» (28 лютого 2013 р., м. Київ) / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. — Випуск 11. — К., 2013. — Режим доступу до збірника : <http://www.psyh.kiev.ua/> Збірник_наук._праць._Випуск_11.
3. Нісімчук А. С. Педагогічна технологія : Підручник. — Луцьк : «Волинська обласна друкарня», 2005. — 144 с.
4. Юдін В. В. Педагогическая технология [уч. пособие]. Часть I. Ярославль, 1997. — 48 с.
5. Яковлева Т. В. Використання інноваційних технологій при вивчанні англійської мови / Освіта.ua. — 10.02.13 [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/21519/

среде. Учащимся предлагается осмыслить ситуации профессиональной деятельности, которые предусматривают необходимость решения проблемы. В процессе разрешения возникшей проблемы обучаемые вынужденно актуализируют необходимый для этого комплекс усвоенных знаний. Кейс-метод позволяет учитывать профессиональную подготовку студентов, интересы, выработанный стиль мышления и поведения, что даёт возможность широко использовать его для обучения иностранному языку профессии.

Кейс содержит информацию, которую обучаемые должны проанализировать и на основе этого анализа найти решение и затем доказать правильность своего выбора. Ситуация сначала анализируется каждым студентом самостоятельно, затем обсуждается в парах или малых группах, состоящих из 3-х или 4-х человек, где каждый участник вносит свой вклад в решение проблемы, и в заключение, в ходе общей дискуссии после рассмотрения всех альтернатив и обоснований делается попытка принятия единого решения. Особенностью кейса является то, что он не предполагает однозначного решения проблемы, а мыслительные процессы обучаемых, связанные со способами её решения могут резко отличаться друг от друга.

Одной из основных задач преподавателя, использующего кейс-метод, является вовлечение студентов в анализ, обсуждение и решение проблем. Для этого очень важно выполнение двух условий: материал кейса должен представлять для студентов профессиональный интерес и предусматривать возможность личного вклада студента в своё образование и в образование своей «команды».

Интересный материал и возможность применения профессиональных знаний стимулирует участие в дискуссии. Желание решить проблему побуждает студентов не просто прочесть кейс, но тщательно его изучить, овладеть фактами и деталями. В ходе такого изучения происходит овладение новой лексикой, идиомами, новыми синтаксическими структурами, многократно встречающимися в тексте. Кроме того, необходимость выступления перед членами группы с обоснованием своего мнения на неродном языке, заставляет студентов тщательно готовить и логически выстраивать свои высказывания.

Профессиональное знание и уверенность в способности положительно решить проблему, стоящую перед группой, является дополнительным стимулом для овладения коммуникативными умениями на иностранном языке. Апробирование своих коммуникативных способностей в ходе дискуссии даёт возможность каждому участнику

обнаружить свои слабые стороны и стимулирует желание работать в направлении совершенствования знаний по языку и его употреблению в речи [2, с. 97].

Диалогам и дискуссиям в рамках кейса предшествует работа над лексикой и грамматикой, призванная помочь участникам ясно выразить свои мысли и убедить собеседника или нескольких членов группы в своей правоте.

К. У. Гроссе отмечает значительные преимущества использования данного метода в преподавании иностранного языка: «Как метод преподавания <...> языка, «case study» объединяет в себе новейшие методики, которые предлагаются как исследователями, так и практиками преподавания. Они предпочитают обучать иностранному языку через содержание, а не с помощью грамматических и лексических упражнений. Содержание, имеющее профессиональную ориентацию, вызывает больший интерес у студентов и имеет для них большую значимость в процессе изучения языка, чем какие-либо отвлеченные темы. «Case studies», как правило, основываются на аутентичном материале, который знакомит студентов с реальными проблемами, требующими анализа и решения, в то время как более традиционное содержание состоит из диалогов и текстов для чтения по различным бизнес-тематикам. Данный метод является интегрированным профессиональным подходом, который развивает навыки чтения, говорения и аудирования» [5].

В настоящее время метод кейсов широко используется при языковой подготовке специалистов любого профиля: физиков, биологов, инженеров, экономистов, психологов. Это объясняется тем, что языковая подготовка будущих специалистов должна быть направлена на развитие не только общих коммуникативных компетенций, но и профессионально-ориентированных языковых компетенций. Метод кейсов дает студентам возможность выработать и развить компетенции, необходимые для их профессиональной деятельности: совершенствовать навыки анализа, синтеза, принятия решений в стандартных и нестандартных ситуациях; работать в команде, развивая навыки сотрудничества; осуществлять поиск и анализ информации, необходимой для выполнения поставленных задач; делать отчеты; выступать со своими решениями перед аудиторией; уметь правильно планировать свое время, чтобы уложиться во временные рамки, определенные сценарием кейса. Считается, что наиболее целесообразно применять данный метод, когда студенты изучают иностранный язык для специальных целей. На этом уровне студенты уже обладают достаточным объемом профессиональных знаний

и могут изучить ситуацию более компетентно. Использование кейс-метода предоставляет студентам возможность проявить свои профессиональные знания на практике. Кроме того, происходит овладение новой лексикой, идиомами, синтаксическими структурами. Применительно к обучению иностранному языку кейс-метод помогает решить ряд важнейших задач, так как обучение на основе ситуационного анализа: 1) создает необходимую языковую среду и мотивирует студентов использовать иностранный язык для реального общения; 2) способствует эффективному развитию навыков всех видов речевой деятельности (чтения, аудирования, говорения и письма); 3) помогает формировать навык деловой коммуникации, а также ряд аналитических, творческих и социальных навыков [6].

При создании кейса важно учитывать, что проблема, которая ставится перед студентами, должна быть определенного уровня сложности и не может иметь простого и единственного решения. Любое решение проблемы имеет преимущества и недостатки. В ходе обсуждения ситуации каждая мини-группа может выработать свое решение и попытаться убедить других в правильности своего выбора. Кроме того, одним из важнейших требований при разработке кейса является реальность описываемых в ситуации событий, поэтому конкретные ситуации разрабатываются на основе подлинных фактов. Источниками кейсов могут служить: новостные сообщения, газеты или журнальные публикации, художественные произведения, адаптированные для конкретных целей обучения. Качественные материалы к кейсу можно получить посредством анализа научных статей, монографий и научных отчетов, посвященных той или иной проблеме. Использование научной литературы при разработке кейса придает ему большую строгость и корректность [3].

Разрабатывая кейс, преподаватель должен учитывать следующие принципы:

- учебная ситуация специально готовится для целей обучения таким образом, чтобы в процессе обсуждения можно было бы создать творческую, но в то же время целенаправленно управляемую атмосферу;
- учебная ситуация должна соответствовать определенному концептуальному полю того учебного курса или программы, в рамках которого рассматривается;
- работа с учебной ситуацией должна научить студентов анализировать конкретную информацию, проследить причинно-следственные связи, выделять ключевые проблемы и(или) тенденции [4].

Кроме этого, для успешного использования метода кейса нужно иметь в виду следующие моменты:

- предъявляемая информация должна быть важной и существенной;
- инструкции, исходящие от преподавателя, должны быть четкими и понятными;
- информация должна быть достаточной для того, чтобы работающие над проблемами, поставленными в кейсе, могли обсудить проблему и предложить методы ее решения;
- преподаватель должен дать четкие пошаговые инструкции для сбора необходимой информации, подготовки презентации или создания другого конечного продукта кейса;
- время, выделенное на решение проблемы, поставленной в кейсе, должно быть четко спланированным;
- участники кейса должны знать, где они могут найти необходимые источники информации. Кейс легко создается преподавателем, который осведомлен о языковом уровне группы, интересах студентов, специфике получаемой профессии.

Кейсы особенно полезны, когда обучаемые уже имеют общие знания по проблеме, но еще не применяли их для решения специфических задач.

Методика кейсов часто используется в проблемном обучении, когда ученики должны самостоятельно искать информацию, чтобы ответить на вопросы, поставленные в кейсе. В данном случае метод кейса стимулирует самостоятельное приобретение знания.

Метод кейса является большим преимуществом для групп, в которых учатся студенты с различным уровнем владения языком, позволяет студентам использовать и демонстрировать на занятии свои лучшие стороны, даже при отсутствии блестящего знания иностранного языка, включая каждого в активную деятельность [6].

Использование кейс-метода позволяет обучаемым осмыслить реальные ситуации профессиональной деятельности и актуализировать определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении поставленной проблемы.

Литература

1. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс : иностранные языки в высшей школе. Сборник научных статей / Под ред. Ю. Б. Кузьменковой. — М. : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2004. (Дискуссионный клуб FLT : современные тенденции и опыт профессионалов. Вып. 5). С. 95–100.

історичних осіб; про міста і села Польщі, особливі місця чи туристичні об'єкти; про місця у м. Києві, пов'язані з відомими поляками чи польськими реаліями; про цікаві факти; про польсько-українські відносини в різні історичні періоди; про відомих українців у Польщі тощо. Відбувся перегляд художніх фільмів польських кінорежисерів (Анджея Вайди, Єжи Гофмана, Кшиштофа Зануссі та ін.) з подальшим написанням відгуків про картини.

У межах святкування Днів Польщі в КНЕУ 16, 17 та 18 вересня студенти-другокурсники провели флешмоб, пов'язаний із Польщею та польською мовою. Студенти прийшли на заняття в одязі кольору польського прапора, з біло-червоними прапорцями та біло-червоними стрічками на грудях. Щоб ознайомити спільноту КНЕУ з польською культурою та її видатними представниками, студенти підготували цитати про відомих письменників, політиків, економістів та громадських діячів Польщі. Такі «польські листівки» студенти-другокурсники дарували своїм колегам з різних курсів, репрезентуючи курс польської мови в нашому ВНЗ.

Наші студенти взяли участь у проведенні Європейського дня мов, який відбувся в Києві 27 вересня. Тут і пробні мовні уроки, зокрема польської, для дорослих та дітей, презентації навчання в Європі, покази європейського кінематографу, літературні дискусії, майстерні, конкурси, ігри. Студенти більше дізналися про польські культурні центри в Києві, ознайомилися з польськими книжковими новинками, а також активно рекламували КНЕУ, де вивчають польську мову. Студенти із задоволенням беруть участь у різних заходах, пов'язаних із польською мовою та культурою, адже бачать реальні перспективи для реалізації набутих мовних знань у практиці майбутньої фахової діяльності.

2. Мовно-культурний проект «Конкурс музики і поезії імені Марії Конопницької». Щоб надати можливість студентам ближче познайомитися з історією та культурою Польщі, Консульський відділ Посольства Республіки Польща спільно з кафедрою української мови та літератури КНЕУ запросили студентів спробувати свої сили в мистецтві декламації, зокрема взяти участь у Міжнародному конкурсі музики і поезії імені Марії Конопницької.

В історії польської літератури останньої чверті XIX — початку XX ст. творчість Марії Конопницької посідає одне з найпочесніших місць. Її багатогранна обдарованість щедро виявила себе в поезії, прозі, літературно-критичних розвідках, публіцистиці, у мистецтві художнього перекладу з західноєвропейських і слов'янських мов.

Мало хто з польських поетів-сучасників і наступників Конопницької — міг претендувати подібно до неї на високий ранг народного співця. Марію Конопницьку можна назвати польською Лесею Українкою.

30 березня 2015 року в нашому університеті відбувся відбірковий тур XVII Міжнародного конкурсу музики і поезії імені Марії Конопницької. Студенти декламували вірші поетеси польською мовою, а оцінювали вміння конкурсантів представник консульства Республіки Польщі в Україні пані Аліція Томашчик і заслужений діяч культури Польщі, доктор мистецтвознавства, поетеса пані Ольга Карачарова. Члени журі не тільки слухали виступи учасників конкурсу, а й давали свої поради щодо покращення майстерності декламації віршів. Посольство Польщі в Україні нагородило призами трьох кращих декламаторів віршів Марії Конопницької на конкурсі в КНЕУ.

3. Мовно-культурний проект «День незалежності Польщі». 11 листопада — національне свято, яке поляки відзначають на честь проголошення незалежності від панування Російської імперії, Королівства Пруссії та Австрійської імперії в 1918 році. У цей день очільником держави став маршал Юзеф Пілсудський та було сформовано перший демократичний уряд Польщі. Саме тоді Юзеф Пілсудський сказав відому фразу: «Без незалежної України не може бути незалежної Польщі й навпаки».

Кафедра української мови та літератури в межах святкування річниці запланувала чимало цікавих заходів. На заняттях із польської мови студенти вчили напам'ять та декламували патріотичні вірші польською мовою, готували та виголошували реферати та презентації, присвячені цій події. Пізніше в Київському будинку архітектора відбулися урочистості, присвячені Дню незалежності Польщі. Вони об'єднали творчих, талановитих учнів та студентів різних навчальних закладів, які вивчають польську мову та цікавляться історією, звичаями та традиціями сусідньої країни. У цьому святі взяли активну участь і студенти другого курсу факультету міжнародної економіки і менеджменту з ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», які вивчають польську мову, вони декламували вірші відомих польських поетів Адама Міцкевича, Ігнація Красицького, Владислава Белзи, Людвіга Вишневецького, Яна Петшака в оригіналі. Участь у заходах, присвячених Дню незалежності Польщі, допомогла студентам КНЕУ, які вивчають польську мову, повірити у свої сили в царині

На жаль, певне відчуження від гуманістичних репрезентацій справедливості в освітньому полі, диктат показників сформували інертну свідомість значної частини українського студентства, спотворене уявлення про взаємодопомогу (замість консультацій, спільного розгляду ключових проблем, аналізу проблемної ситуації — очікування від іншого готових рішень), тож вдало організований процес дистанційного навчання з комплексним використанням системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної пізнавальної діяльності студентів слугує формуванню в них нової свідомості, відповідальної громадянської позиції (детальніше про особливості вітчизняної дистанційної освіти див. у [2, с. 90–94]).

Формується потреба студента-дистанційника в безперервному засвоєнні нових знань, зростає роль його самостійної роботи, що невіддільна від самовиховання, самоаналізу, високого рівня самоорганізації та креативності, комп'ютерної грамотності, вміння самостійно приймати відповідальні рішення. Зазвичай у розвинених країнах до дистанційної освіти вдаються громадяни зі спеціальною стартовою освітою задля поглиблення знань у певній галузі, професійного зростання, інтелектуального задоволення, що дозволяє збалансувати навчання із виконанням службових обов'язків та ритмом життя в сім'ї.

Перебіг взаємин освітніх агентів визначається особливими етичними нормами. Перш за все, вони мають враховувати особливості цифрової нерівності (приміром, різні можливості доступу до Інтернет), тож розробник курсу повинен мати на увазі можливість всіх студентів і не переобтяжувати контент, забезпечити альтернативними способами одержати інформацію і виконати завдання тих, хто не має постійного доступу до освітніх ресурсів. На перший погляд, викладач меншою мірою вихователь, ніж під час очного навчання, він, як стверджують О. Зіневич і В. Рузанкіна, нерідко не удостоюється уваги й поваги, що притаманні традиційній ролі наставника... У цілому стосунки викладача і студента стають «безособовими», функціональними, формальними, утрачають традиційний етичний зміст» [1, с. 129]. Однак, як видається, виховний потенціал діяльності педагога досить високий і визначається передусім, як уже згадувалось, вихованням у студента особистісних якостей — цілеспрямованості, відповідальності, самостійності, справедливості, що корелює із активною громадянською позицією. За умови не технократичного, а людинозорінтового підходу до дистанційної освіти виховується громадянин, зацікавлений у професійному зростанні.

Новий характер комунікативної практики (відсутність безпосереднього зв'язку, асинхронність) породжує нову роль викладача: координувати пізнавальний процес, спрямовувати творчі зусилля студента, корегувати навчальний курс, консультувати під час складання індивідуального навчального плану, керувати навчальними (науковими) проектами, за потреби організовувати групи взаємопідтримки, співпрацювати з психологами та фахівцями інформаційних технологій. Викладач долає власну консервативність, змушений встигати за змінними потребами студентів-дистанційників, за оновлюваними інформаційними ресурсами, поруч із текстовими укладати електронні навчальні посібники на базі мультимедіа, які дозволяють зробити заняття цікавішим, більш динамічним, інформаційно насиченішим.

За ефективною взаємодією педагогічних агентів, де кожен виявляє дієву креативність, динамічно працює в струмені часу, можна реалізувати суттєве для сьогодення освітнє надзавдання — з'ясувати й виконати необхідні дії в навчанні знанню, коли всі студенти, погодимось із Дж. Гілбертом, не тільки набудуть знань, а й навчатимуться «зробити з ними що-небудь». Ми повинні уявляти знання студентів не як дещо незмінне, монолітне, фіксоване й закінчене, але як органічний процес, завжди розроблюваний і завжди в процесі [3, с. 175]. У світлі цих міркувань дуже важливо зберегти й модернізувати національний інтелектуальний потенціал, розвиток якого значною мірою залежить від поглибленої системної взаємодії освіти, науки та інновацій, зокрема й через розвиток на якісно вищому рівні, на підґрунті справедливої взаємодії учасників комунікативних практик дистанційної освіти, повноцінної інтеграції національної системи освіти в соціокультурну, виробничу, науково-технічну та інформаційну інфраструктуру світового співтовариства.

Література

1. Зіневич О. Этические аспекты внедрения инноваций в сферу образования / О. Зіневич, Е. Рузанкіна // Высшее образование в России. — 2010. — № 12. <http://cyberleninka.ru/article/n/eticheskie-aspekty-vnedreniya-innovatsiy-v-sferu-obrazovaniya>
2. Садохта О. Метаморфози справедливості в освітніх практиках : монографія / О. Садохта, Н. Варич. — Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2016. — 202 с.
3. Gilbert J. Catching the Knowledge Wave? The Knowledge Society and the Future of Education / J. Gilbert. — Wellington : NZCER Press, 2005. — 244 pp.

призначений для студентів економічного спрямування навчання і виконує три функції — це функції, пов'язані з навчанням мови (етап навчання, вид мовленнєвої діяльності); міжмовного спілкування; описом і нормалізацією мови (у зв'язку із здійсненням туркменською і українською мовами функцій мови-посередника і проникненням однієї мови в іншу).

Українсько-російсько-туркменський словник має на меті задовольнити потреби іноземних студентів з Туркменістану та з інших країн, які навчаються в Україні і бажають вільно володіти українською та російською мовами. Словник буде допомагати студентам у роботі над художньою, науково-навчальною та суспільно-політичною літературою, буде сприяти розширенню активної лексики, правильному вживанню слів в усному та писемному мовленні. Оскільки лексикографічна робота пов'язана з дослідженням великого масиву текстів, ми спиралися на термінологічну лексику та професійну (економічну), з якою іноземні студенти зустрічаються в процесі вивчення дисциплін університетської програми, і яка традиційно вважається складною для іноземних студентів, та більш частотні слова загальноживаної лексики, враховуючи усі частини мови як самостійні, так і службові.

Структура словника досить проста: усі поняття розподілені в ньому за алфавітним порядком. Переваги алфавітного методу укладання словників полягають на нашу думку в тому, що в таких словниках термін подається безпосередньо так, як він вживається у тексті, що особливо важливо для багатомовних словників. Користувач, не знаючи досконало мову, може легко і швидко відшукати за алфавітом необхідний термін чи слово незалежно від кількості компонентів, що ввійшли до його складу. При визначенні меж термінологічного словосполучення ми враховували: а) цілісність значення; б) стійкість словосполучення; в) стислість структури (словосполучення повинне мати не більше трьох-чотирьох компонентів). Граматичні примітки у словнику мінімальні. Якщо термінологічні або професійні одиниці складаються з декількох слів, вони подаються повністю і перекладаються як словосполучення.

Основним принципом перекладу українського слова чи словосполучення на російську та туркменську мови є переклад кожного слова і його значення точним російським та туркменським відповідником. Якщо українське слово перекладається російською чи туркменською декількома синонімами, то на перше місце ставиться найближче за значенням і найбільш загальне за вжитком. За необхідності в дужках пояснюється різниця у значенні та вживанні

синонімів. Різні значення багатозначного слова позначаються цифрою з крапкою. При словах можуть бути скорочені пояснювальні позначки, які вказують на сферу вживання слова. Наведемо приклад:

| Українська мова | Російська мова | Туркменська мова |
|------------------------------|---|--|
| абсолютна додаткова вартість | <i>абсолютная прибавочная стоимость</i> | absolýutgoşmaçagymmat |
| адже | <i>так как, поскольку, ведь</i> | sebäbi, üçin, görä, ahugyn |
| бáня ¹ | <i>бáня</i> | hamman |
| бáня ² | <i>купол крыши</i> | jaýyň gümmezi |
| визначати | <i>1. определять; 2. обозначать</i> | 1) kesgitlemek, 2) belliketmek |
| вiзначити | <i>1. определитъ; 2. обозначитъ; 3. отличить; 4. выделить</i> | 1) kesgitlemek, 2) aňlatmak 3) tapawutlandyrmak 4) bellemek |
| вiзначений | <i>определённый</i> | kesgitli, belli |

При складанні словника були використані перекладні словники, складної лексики, фінансовий, орфографічні та ін. Укладений словник має електронний варіант.

Сьогодні говорять про «бленд» реальних і віртуальних засобів навчання. Якими б гарними не були комп'ютерні програми, мультимедійні засоби і т.п., треба погодитися з точкою зору лінгвістичної енциклопедії кембриджського університету, що провідну роль у сучасному світі інформаційних технологій серед форматів словників як завжди відіграє паперовий словник.

Електронні ж та інтернет-словники посідають допоміжне положення. Але значення їх постійно зростає. Про це свідчить практика роботи зі студентами, які у 100% випадків користуються ноутбуками і мобільними телефонами для використання словників через Інтернет. Тому, плануючи навчання студентів української мови як іноземної, необхідно враховувати сполучення реальних і віртуальних засобів навчання.

Література

1. Берков В. П. Двухязычная лексикография : учебник. М., 2004.
2. Гак В. Г. Учебный словарь — краткая энциклопедия языка // Русский язык за рубежом.— 1971, № 4.
3. Гердт А. С. Прикладная лингвистика. СПб., 2005.
4. Денисов П. Н. Об универсальной структуре словарной статьи // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977.

анализом теории и практики внедрения в обучение занимаются как зарубежные ученые (Д. Керрол, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли и др.), так украинские и российские исследователи (Н. Талызина, В. Беспалько, А. Гин, Г. Селевко, Е. Полат, Т. Панина, Л. Вавилова, С. Ступина, В. Лаврентьев, Н. Лаврентьева и др.).

В нашей статье более подробно мы остановимся на технологии интерактивного обучения, так как в процессе преподавания РКИ наиболее важной компетенцией, которой должны овладеть студенты, является коммуникативная компетенция, формирование которой возможно только при активном включении студентов в процесс общения на русском языке. Чтобы ее сформировать недостаточно насытить занятие условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, важно предоставить студентам возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над возможными путями их решения, чтобы студенты акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции — формирования и формулирования этих мыслей.

Интерактивная технология обучения позволяет достичь этих целей, так как ее ключевым понятием является взаимодействие (от англ. interaction) — непосредственная межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека к активному сотрудничеству с другими участниками процесса обучения: преподавателем, студентом, группой, мини-группой, при котором происходит сообучение и взаимообучение. При таком подходе обучение становится совместным процессом познания, где знания добываются в совместной деятельности через диалог, полилог, дискуссию, что ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач [3]. Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают обучение в сотрудничестве, при котором и студенты, и преподаватель являются субъектами учебного процесса.

Суть интерактивного обучения состоит в такой организации учебного процесса, при которой все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов и преподавателя в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит в этот процесс свой индивидуальный вклад, что идет обмен знаниями,

идеями, способами деятельности. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки. В процессе интерактивного обучения студент становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не даёт готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску; роль преподавателя на занятии перестаёт быть центральной, он регулирует процесс обучения, занимается его общей организацией (готовит необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана), таким образом, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и студента: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание комфортных условий для инициативы студентов.

Остановимся подробнее на основных методах и формах проведения занятий по РКИ с использованием интерактивной технологии обучения. Как правило, обучение РКИ проводится на практических занятиях, а лекция (скорее ее вариант мини-лекция) может быть использована только лишь как одна из составляющих практического занятия. Но и эта форма занятия может быть проведена с использованием интерактивной технологии. Это может быть *проблемная лекция*, на которой преподаватель создает проблемную ситуацию и вовлекает студентов в ее анализ, в результате которого студенты самостоятельно приходят к тем выводам, которые преподаватель хочет сообщить в качестве новых знаний; *лекция-провокация* (лекция с запланированными ошибками, которые должны обнаружить студенты и назвать их в конце лекции); *лекция-визуализация*, где передача информации студентам сопровождается показом различных рисунков, структурно-логических схем, опорных конспектов и т. п. с использованием современных информационных и мультимедийных технологий (презентация, видеозапись, интерактивная доска, интернет и т. д.); *лекция «пресс-конференция»*, на которой преподаватель просит студентов письменно задать ему вопрос по объявленной теме лекции, далее он систематизирует вопросы по содержанию и читает лекцию, включая ответы на заданные вопросы; *лекция-диалог* предполагает изложение материала по типу «вопросы — ответы — дискуссия» и др.

Более широкие возможности для реализации интерактивной технологии обучения на занятиях по РКИ дают практические занятия. Многообразие форм и методов интерактивного обучения не позволяет в статье дать детальную характеристику каждого из них. Поэтому

далее будут рассмотрены только наиболее общие и часто используемые методы и технологии интерактивного обучения, дающие хорошие результаты именно на занятиях по РКИ.

Метод «Дискуссия» и ее варианты «Диспут», «Дебаты» предусматривает обсуждение вопроса или группы связанных вопросов с намерением достичь взаимоприемлемого решения. Дискуссия является разновидностью спора и представляет собой серию утверждений, по очереди высказываемых участниками.

Метод «Мозговой штурм» или «Мозговая атака» (метод Дельфи) — это эффективный метод коллективного обсуждения и поиска решения проблемы, при котором студентам предлагается найти как можно больше путей, идей, предложений, каждое из которых фиксируется. После создания «Банка идей» проводится их анализ, обсуждение и выбор наиболее эффективных решений.

Метод «Микрофон» дает возможность каждому студенту четко и лаконично изложить свою мысль, высказать точку зрения и сделать вывод по обсуждаемой проблеме. При этом говорить имеет право только тот студент, у которого в руках микрофон, ответы не комментируются и не оцениваются, принимаются любые точки зрения без критики. Этот метод хорошо работает на этапе мотивации учебной деятельности, актуализации знаний или рефлексии.

Метод «Карусель». Студенты размещаются в два круга лицом друг к другу. Некоторое время каждая пара обменивается информацией по заданной теме, после чего перемещаются по кругу к следующему партнеру. Таким образом, участники успевают проговорить несколько тем за короткий промежуток времени с разными собеседниками. Так хорошо отрабатываются диалоги этикетного характера, ситуации знакомства, встречи и многие другие.

Метод «Театр» предполагает мини-спектакль, где зрители выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков и аналитиков. Несколько студентов разыгрывают ситуацию, а остальные наблюдают и анализируют. Задача актеров передать соответствующее настроение, эмоцию, особенность характера, а задача зрителей — проанализировать увиденное, сделать выводы.

Метод «Интервью» — изучение событий, уточнение фактов, выявление оценок, взглядов, суждений по конкретным вопросам. Интервьюируемый получает возможность высказать свою точку зрения, а интервьюер совершенствует навыки постановки вопросов различных типов. Субъектом интервью может выступать как преподаватель, так и студенты, подготовившие информацию по заданной теме.

Метод «Социологический опрос» предполагает движение студентов по аудитории с целью сбора информации по предложенной теме. Каждый участник получает лист с перечнем вопросов-заданий. Преподаватель помогает и контролирует, чтобы взаимодействие велось на иностранном языке.

Метод «Работа в малых группах» дает всем обучающимся возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). На основе работы в малых группах построены многие методы интерактивного обучения, описываемые далее.

Метод «Мозаика» или «Ажурная пилка» позволяет обучающимся получить большое количество информации в течение короткого промежутка времени. Суть метода заключается в том, что, разделившись на экспертные группы, студенты читают различные отрывки одного текста. Затем группы переформируются на домашние и задача каждого представителя экспертной группы познакомить участников с содержанием текста, который он уже прочитал. В результате прослушивания каждого участника группы и обсуждения прослушанного, студенты могут объединить свои знания и восстановить исходный текст. Таким образом, за короткий промежуток времени студенты обмениваются значительными объемами новой информации, помогают и обучают друг друга.

Метод «Аквариум». Студенты объединяются в группы. Одна из групп занимает место в центре аудитории, получает задание, зачитывает и обговаривает его. Остальные не вмешиваются в обсуждение, а внимательно слушают и делают пометки. После выполнения задания студенты-наблюдатели обговаривают ход дискуссии, аргументы выступающих. После этого место в «Аквариуме» занимает другая группа.

Метод «Синтез идей» предусматривает выполнение группами поэтапно всех заданий занятия: на отдельных листах бумаги первая группа выполняет первое задание, вторая — второе и т.д. После выполнения первая группа отдает свой лист для доработки второй группе, вторая — третьей и т.д. Когда доработанный лист возвращается к «хозяевам», каждая группа презентует свои исследования с учетом всех дополнений.

Метод «Спарринг-партнерство» (обучение в парах), при котором студенты, являясь соперниками, выполняют задания по заранее заданному алгоритму. Метод позволяет развивать умения высказываться на заданную тему и активно слушать позицию соперника

дачу. Якщо інші види читання мають певні тематичні межі (наприклад, художнє читання, яке стосується виконання тільки художніх творів, пошукове читання найбільш споживане в науковій роботі), то виразне читання може бути застосоване до будь-якого тексту: наукової лекції, розділів новин на телебаченні що є дуже важливим при викладанні російської мови іноземцям. Виразне читання також має кілька форм: індивідуальне, діалогічне (за ролями і особам) і хорове (багатоголосе).

Різні автори по-різному визначають поняття виразного читання. Наприклад, Т. М. Стоєва під виразним читанням розуміє «читання вголос з правильною літературною вимовою і логічним інтонуванням при відомому мінімумі емоційного забарвлення» [8, с. 80]. Л. А. Горбушина характеризує виразне читання як «... втілення літературно-художнього твору в звуковій мові. Виразно прочитати твір— значить знайти в усному мовленні засоби, за допомогою яких можна правдиво, точно, відповідно до задуму письменника, передати ідеї і почуття, вкладені у твір» [5, с. 4]. М. А. Рибникова називає виразне читання «... тією першою і основною формою конкретного, наочно-го навчання російській мові, яка для нас часто важливіше будь-якої наочності зорового порядку» [7, с. 75]. Виразне читання безпосередньо пов'язано з багатьма професійними навичками викладача при навчанні іноземних студентів. Саме мову педагогів студенти РЯІ вважають орієнтиром при виборі правильної вимови терміна, граматичної форми слова, інтонації і т. д. Педагогічне слово стає по-справжньому дієвим, якщо викладач володіє грамотною, комунікативно-доцільною, виразною промовою. Тоді він може впливати на аудиторію і навчати її. На формування мовної культури студентів великий вплив мають твори художньої літератури і, зокрема, їх виразне читання, якому необхідно навчати і у ВНЗ, для чого самі викладачі повинні оволодіти відповідними навичками та вміннями. Тому не викликає сумніву необхідність систематизації основних психолого-педагогічних і лінгвістичних характеристик виразного читання.

Організація роботи з навчання виразного читання передбачає набуття студентами теоретичних знань у галузі орфоепії, лексики, граматики, а також практичне оволодіння нормами сучасної російської літературної мови. Використання виразного читання в аудиторії студентів-іноземців дозволяє інтенсифікувати процес навчання російській мові також і за рахунок залучення лінгвокультурологічних знань. Виразне читання є засобом ефективного контролю розуміння і володіння мовою, дає можливість підвищити загальну культуру

і культуру мовлення студентів, використовуючи фонові знання, необхідні для виразного прочитання текстів. Виразне читання вносить конкретність, наочність і емоційність у вивчення мови, що дозволяє підвищити ефективність викладання, залучити до роботи над твором всіх студентів, що робить навчальний процес творчим.

Основні вимоги до виразного читання пов'язані також з інтонацією, що містить складний комплекс елементів вимови (ритм, темп, тембр, силу, висоту, паузи, логічний наголос). Виразним читання вважається тоді, коли читач дотримується пауз, логічних наголосів, варіює пришвидшеним чи уповільненим темпом, пониженням чи підвищенням голосу при проказуванні слів або речень відповідно до змісту твору, емоційно відтворює ідею, задум автора, інтонаційно передає особливості мовлення персонажів, використовує позамовні засоби виразності читання тощо.

Виразне читання вчить інтонації, пунктуації, лексиці та іншим видам мовної діяльності. Як справедливо зазначає Б. М. Фірсов, «... дуже важливо, щоб при вивченні фонетики і граматики відбувалися постійні зіставлення між звуками і буквами, вимовою і написанням, пунктуацією і інтонацією. Це зіставлення допоможе краще зрозуміти і засвоїти граматичну теорію, орфографію і пунктуацію» [9, с. 9].

На думку Г. Г. Гайдамаки, «... усне монологічне висловлювання професійної спрямованості повинно розглядатися як одиниця спілкування, в якій інтегруються одиниці різних рівнів, що виражені лексично, граматично, інтонаційно» [4, с. 302]. Інтонаційно виражені одиниці можуть виявлятися в текстах за допомогою виразного читання.

Виразне читання передбачає оптимальні індивідуальні варіанти передачі інформації. Таким чином, існує необхідність формування у студентів РЯІ навичок виразного читання в умовах, коли виразне читання виступає не тільки засобом, а й предметом навчання. В даний час при дефіциті навчальних годин мало ймовірно, що для навчання основам виразного читання буде виділений окремих спецкурс, але при аспектному викладанні російської мови як іноземної в аудиторії виразне читання можна і слід використовувати на заняттях з практикуму усного та писемного мовлення, фонетиці, культури мовлення, російській мові як засобу ділового та наукового спілкування.

Проблемою дослідження є рішення методичних і теоретичних питань, пов'язаних з використанням виразного читання в практиці викладання російської мови як іноземної, воно є засобом не виділення,

повідно процес формування комплексу завдань для вивчення термінологічної лексики обумовлений цілями і особливостями майбутньої фахової діяльності студентів. Мовна підготовка при цьому здійснюється за актуальними принципами комунікативності, вмотивованості, професійної спрямованості, що тісно пов'язано з лінгвосоціокультурним аспектом.

Вивчення термінології передбачає реалізацію низки завдань: надання студентам теоретичних і практичних знань, необхідних для достатньо вільного орієнтування в основних поняттях та визначеннях, які застосовуються в термінології та термінознавстві; ознайомлення студентів з основними способами творення, моделями, типами, структурно-семантичними особливостями, стилістичними та соціолінгвістичними функціями сучасних термінів; навчання студентів основним методам та прийомам перекладу термінів у фахових текстах і в процесі професійної комунікації. Реалізація цих завдань цілком можлива, якщо врахувати мотиваційний аспект навчання.

Основними критеріями відбору термінів для опрацювання є їх частотність, значущість, доступність в когнітивному плані та відповідність поставленим цілям навчання і реаліям сьогодення. Аналіз наукової літератури та практики підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах дає підстави стверджувати, що комплекс завдань має містити: репродуктивні вправи на рівні слова, термінополучення та речення; рецептивно-продуктивні вправи на рівні термінологічних відповідників, словосполучень і синтагм; рецептивно-продуктивні вправи на рівні текстів; умовно-комунікативні вправи на рівні текстів; комунікативні вправи на рівні текстів; завдання для самоконтролю; контрольні роботи у вигляді тестових завдань, які надають змогу з'ясувати ступінь засвоєності студентами теоретичного і практичного матеріалу [6, с. 74–75]. При цьому варто враховувати вдосконалення комунікативних вмінь за чотирима видами мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письмо та аудіювання), а також розвиток навичок планування мовленнєвої поведінки в рамках професійного середовища.

Враховуючи наведені положення, автором було розроблено три групи комплексних завдань: передтекстові (рецептивні, рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні вправи на номінацію та диференціацію термінів, на підстановку і трансформацію, на розкриття значень нових термінологічних одиниць, виважений підбір їхніх українських еквівалентів (у разі роботи з іншомовним текстом), на групування термінів за граматичними й семантичними принци-

пами й ознаками, на пошук у фаховому тексті дефініцій та побудову словосполучень і речень з новими лексичними одиницями); текстові (репродуктивні, рецептивно-продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи на виявлення у текстах дефініцій до нової активної термінологічної лексики, на розуміння значень лексичних одиниць у контексті, на підбір необхідних термінів для підтвердження чи обґрунтування власних думок, на виписування та обґрунтування термінів для підготовки тез доповіді за темою тексту, на прогнозування змісту тексту на основі малюнків чи схем фахового спрямування, на відтворення й продукування термінів; на написання анотацій); післятекстові (рецептивно-продуктивні, продуктивні нижчого і вищого рівня, умовно-комунікативні і комунікативні на виконання мовленнєвих дій з термінами на рівні понадфразової єдності і тексту, на проведення професійного інтерв'ю за прочитаним, на самоконтроль правильності виконання операцій з термінологічними одиницями, на самооцінку рівня сформованості професійної лексичної компетенції).

Означені види завдань, які вважаються проблемними, стали основою для створення сучасних навчальних посібників [2; 3; 4; 5]. Досвід практичної роботи у вищому навчальному закладі доводить, що виконання таких комплексних завдань робить процес вивчення термінології гнучким і цікавим, професійно зорієнтованим та особистісно вмотивованим, що сприяє формуванню високої комунікативної культури майбутніх фахівців. Позитивним результатом практичної діяльності при виконанні завдань є те, що лексичний матеріал інтегрується з фаховими знаннями студентів, а це формує у них комплекс внутрішніх і зовнішніх мотивів до оволодіння термінологією в контексті майбутньої спеціальності.

Література

1. *Гринев-Гриневиц С. В.* Терминоведение : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. Заведений] / Гринев-Гриневиц С. В. — М., 2008. — 303 с.
2. *Ємельянова Є. С.* EnglishforEngineering : Master'sCourse : [навч. посіб. для магістр. інженерн. фахів] / Ємельянова Є. С., Анастасьєва О. А. — Х. : Щедра садиба плюс. — 2015. — 188 с.
3. *Ємельянова Є. С.* ProfessionalEnglishat AgrarianTechnicalUniversity : [навч. посіб. для бакалавр. інженерн. фахів] / Ємельянова Є. С., Мокроменко О. В. — Х. : Щедра садиба плюс, 2015. — 116 с.
4. *Жук Л. Я.* AcademicandProfessionalCommunication : [навч. посіб. для магістр. і аспір.] / Жук Л. Я., Ємельянова Є. С., Ільєнко О. Л. — Х. : «Міськдрук», 2011. — 268 с.

заняття по своєму аспекту, побуждая студентов общаться по-русски. Помогают овладению русской речью и совместные просмотры фильмов на русском языке с последующим их обсуждением, групповые поездки по Пушкинским местам (как известно, великий поэт неоднократно посещал Карс и окрестности, находившиеся в те времена под властью Российской империи, Эрзрум); экскурсии в музеи и выходы на природу.

Зачастую серьезной проблемой становятся взаимоотношения в группе представителей разных национальностей (в основном турков и курдов) и религиозных течений. В нашей группе мы с самого начала стремились нивелировать эти различия, акцентируя внимание на том, что основная задача — учеба, которой способствуют дружба и взаимопонимание, а не разногласия, вызванные указанными выше причинами. И надо отметить, что в университете во время занятий группа выглядит как единый, слаженный коллектив. Это отмечают и преподаватели других кафедр. Но, к сожалению, как становится известно от самих студентов, во внеурочное время некоторые разногласия все же имеют место.

Обратимся к проблемам собственно лингвистическим. Л. Виготский писал: «Усвоение иностранного языка идет путем, прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный — начиная с осознания и намеренности» [2, с. 26]. То же можно отнести и ко взрослым, изучающим иностранный язык. Первым этапом в освоении русского языка турецкими студентами было знакомство с русским алфавитом и звуковой системой. На этом этапе основную проблему представляли звуки, отсутствующие в тюркской фонетике ([ц], мягкий долгий [ш':], твердые [ж] и [ш]), и буквы, не обозначающие звуков (ь, ъ) и обозначающие в определенных условиях два звука (е, ё, ю, я). Осознание различий в произношении в русском и турецком языках осуществлялось путем демонстрации на экране работы речевого аппарата при производстве тех или иных звуков, фонетических упражнений на каждом уроке (в том числе индивидуальных), написания фонетических диктантов, записи звучащих слогов и слов. Но проблемы обозначения мягкости согласных на письме, а также вставки гласных между двумя согласными (эпентезы), как показывают последние письменные работы, так и осталась проблемой: 1) студенты практически не пишут ь в середине и в конце слова, хотя достаточно много таких слов им известны; 2) частотны случаи написания после мягких согласных букв а, о, у или их сочетаний с й вместо я, ё, ю;

3) звукокомплексы согласных, как и прежде, они «разбавляют» гласными (кынига, выторник, зывук). При этом после твердых [ж] и [ш] они последовательно пишут ы, невзирая на правило, которое повторяют на каждом уроке. Письменные работы показали также, что трудностью для студентов является различие в произношении звуков [о] и [у], [е] и [и] — даже в сильной позиции. И, естественно, фонетический принцип турецкого письма накладывает свой отпечаток на восприятие и передачу на письме безударных гласных — на начальных этапах все они записывались так, как слышались. Сейчас, в процессе освоения лексики и работы с лексическими темами последний недостаток постепенно преодолевается.

Несомненную трудность для турецких студентов, как и для большинства других иностранцев, изучающих русский язык, представляет акцентология. В турецком языке ударение музыкальное и силовое, но отчетливо выделяются гласные последнего слога только в тюркских словах и ранних заимствованиях. В других словах ударение невыразительно. Кроме того, в программе изучения турецкого языка в школах, по-видимому, на указанный раздел внимание не обращается, поэтому очень сложно было объяснить студентам, что в русском языке ударение очень важно, поскольку часто оно выполняет смысло-различительную (как, например, в словах замОк и замОк) и грамматическую функцию (как в формах рУки и рукИ, нОги и ногИ) и т. д.

Интонационные проблемы путем логического осмысления системы интонационных конструкций преодолеть не удалось, а поэтому и во втором семестре мы продолжаем фонетико-акцентологическую гимнастику, проще говоря — выразительно повторяем за преподавателем фразы различной интонационной окраски.

Освоение и усвоение лексики в целом не представляет серьезных трудностей, поскольку мы изучаем ее тематическими блоками. Улыбку студентов вызывают лишь некоторые межъязыковые омонимы. Например, у турков есть имя собственное Баран, совершенно не осложненное значением русской метафоры «баран — глупый, упрямый». С подобными же коннотациями слово «дурак» у турков просто «остановка», а «бардак» — «чайный стакан». Некоторые проблемы наблюдаются с усвоением и использованием глаголов «знать» и «уметь», поскольку в турецком языке они имеют лишь один эквивалент «bilmek», аналогично — глаголы «класть» и «ставит», которые имеют один турецкий эквивалент «koymak», поэтому и в салат «ставят» огурец и помидор, и в шкаф «ставят» белье, и в тарелку «ставят» суп; глаголы «ехать» и «идти» на турецкий язык переводятся одинаково —

Эффективность в овладении иностранным языком в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе, как и в практической жизни в целом, в значительной степени зависит от психологической готовности студента усвоить и использовать иноязычную речь.

Некоторые студенты овладевают языком легко, другие — с трудом. Кто-то лучше запоминает слова, кто-то быстрее учится читать, кому-то легче удается имитация иностранной речи. Не всегда желание учащихся говорить и знать язык совпадает с их способностями к нему. Многие чувствуют неуверенность в своих силах, испытывают затруднения, очень часто не способны преодолеть имеющиеся психологические барьеры при общении.

В связи с этим преподавателям, которые работают с иностранными студентами, необходимо ответить на вопросы, как сделать коммуникацию эффективной, то есть определить, что ведет к непониманию, как его избежать, что нужно знать. В процессе педагогического взаимодействия актуальными являются проблемы диагностики, прогнозирования и коррекции различного уровня барьеров и трудностей, поиска стратегий, технологий эффективного освоения иностранного языка студентами.

Авторами многих исследований обозначенная проблема формулируется как проблема трудностей в общении. Под трудностями общения в психологии понимаются различного рода нарушения, следствием которых является частичное достижение целей и неудовлетворение мотивов общения, что сопровождается неудовлетворенностью субъекта процессом общения и своей ролью в нем [2]. Затрудненное общение является сложной, педагогически значимой проблемой.

Существуют различные подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме психологических барьеров и стратегий их преодоления в обучении студентов иностранному языку. Проблема трудностей изучения иностранного языка представлена в трудах психологов (Зимняя И. А., Клычников З. И.) и методистов (Бим И. Л., Гез Н. И., Ляховицкий М. В.). Исследованию данной проблемы посвящены работы Аржакаевой Т. А., Бодалева А. А., Ковалева Г. А., Куницыной В. Н., Лабунской В. А., Рыжова В. В., Петровской Л. А., Цукановой Е. В., Шкуратовой И. П., Шкурко Т. А., Юсупова И. М. и многих других авторов.

Усвоение иностранного языка идет путем противоположным тому, которым идет овладение родного языка. Возникают

различного рода трудности, обусловленные как объективными, так и субъективными факторами.

Психологические трудности овладения иностранным языком представляют собой личностные характеристики когнитивной, мотивационной, эмоциональной, волевой, коммуникативно-речевой, ценностно-смысловой и нравственно-духовной сфер личности, недостаточное или нарушенное развитие которых у студентов негативно сказывается на эффективности обучения и приводит к затрудненному иноязычному общению. Психологическая готовность к преодолению указанных трудностей представляет собой необходимый и достаточный уровень сформированности названных личностных характеристик и требует применения педагогического мастерства преподавателя.

Основной причиной возникновения трудностей в изучении иностранных языков является различие их языковых структур. Восприятие иноязычной речи на слух зависит от звуковых особенностей каждого языка, но в большей степени от слухового восприятия речи на любом языке.

Общей трудностью является отсутствие четкой границы между звуками в слове и между словами в предложении. Обычно кажется, что носители языка говорят очень быстро, в то время как подобный же темп речи соотечественника кажется совершенно нормальным. Это происходит потому, что иностранец не успевает проговаривать то, что слышит. Он опасается, что не поймет собеседников и не сможет дать адекватный ответ.

Иноязычная речь требует умений, которые не играли существенной роли при овладении родным языком. Особую боязнь вызывает общение с иностранцами (с инофонами) вообще.

Понимание происходит в результате восприятия речи и ее осмысления. Все многообразие трудностей восприятия и понимания иноязычной речи на слух можно отнести к трем основным группам: трудности, связанные с особенностями речевой деятельности слушающего; трудности, связанные с особенностями речи носителей языка; трудности, связанные с особенностями страны изучаемого языка и овладением социолингвистическим и социокультурным компонентами коммуникативной компетенции.

При выделении основной мысли в услышанном тексте и передаче ее своими словами причинами наибольших психологических затруднений у студентов являются: быстрый темп речи говорящего, наличие незнакомых слов и плохое знание иностранного языка, невнимательность при аудировании, неполное или неточное

понимание услышанного, нехватка опыта в выполнении такого рода заданий, быстрое утомление, существенная разница между речью иностранца и преподавателя или одноклассников.

Эффективность обучения определяется стратегией преодоления психологических барьеров субъективного уровня и барьеров, которые обусловлены специфическими характеристиками процесса обучения. Они имеют различную этимологию и затрудняют освоение новой иноязычной реальности студентами. Интенсивность их проявления и степень их влияния на успешность продвижения обучающегося обуславливаются созданием индивидуальной стратегии преодоления.

Причинами субъективных психологических барьеров выступают: характеристики когнитивной сферы (свойства внимания, памяти, уровень сформированности языковых механизмов); характеристики эмоционального плана (внутреннее ожидание непредвиденных негативных реакций со стороны аудитории; скованность перед преподавателем и товарищами за возможные ошибки); ситуации общения на занятиях по иностранному языку (ситуации общения с преподавателем, одноклассниками в форме диалога, а также в ситуации публичного выступления перед аудиторией) [1].

Стратегия преодоления психологических барьеров при изучении иностранного языка имеет многочисленные организованные приемы, которые обеспечивают активизацию, накопление, совершенствование, автоматизацию внутренних ресурсов обучающихся. Преодоление психологических барьеров в учебной деятельности проявляется через осознание студентами собственных позитивных познавательных возможностей и способностей к овладению неродным языком, эмоциональную устойчивость и положительное отношение к деятельности, снижение уровня тревожности на занятиях по иностранному языку, а также через осуществление самостоятельного регулирования учебной деятельности [2].

Стратегии имеют основные, присущие им характеристики (целенаправленность, последовательность, полнота и завершенность) и могут выполнять в иноязычной учебной деятельности мотивирующую, организующую и регулирующие функции [5]. Реализация данных функций в полном объеме возможна, если стратегии преодоления психологических барьеров у студентов выступают предметом сознательного контроля субъектов деятельности.

Результативность учебной деятельности студентов по овладению иностранным языком существенно зависит от выбранной стратегии

преодоления психологических барьеров. Интегральной характеристикой, объединяющей особенности всех стратегий преодоления психологических барьеров учебной деятельности студентов, выступает психологическая устойчивость личности студента.

Изучение стратегий преодоления психологических барьеров характеризуется положительной и отрицательной модальностью. «Модальность определяется способами эмоционального реагирования на изменение учебных ситуаций и трудностей. Переживание критических событий приводит к принятию важных решений. В зависимости от значимости переживания, его силы, количества приложенных усилий для преодоления психологического барьера, то или иное событие преодолевается разными способами» [4; с. 104].

Основываясь на типах жизненной стратегии и теории переживания как деятельности, мы полагаем, что наиболее эффективной и значимой для преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка является развивающая стратегия, то есть конструктивный способ преодоления возникших трудностей. Выбор такого способа преодоления психологических барьеров обусловлен развитием таких параметров личности студентов, как активность, устойчивость, целостность и ценностные установки, уровень субъективного самоконтроля, ответственность, прогнозирование своего будущего, интегративность, динамические и энергетические условия протекания эмоциональных реакций. Развивающая стратегия предполагает деятельностное преодоление психологических барьеров.

Развивающие технологии обучения служат основанием для создания психологических условий преодоления психологических барьеров у студентов при обучении иностранному языку. Это способствует снятию эмоционального напряжения, неуверенности и скованности в различных ситуациях общения на занятиях. При этом повышается психологическая устойчивость, самооценка и мотивация студентов в процессе овладения иностранным языком.

Успешность учебной деятельности студентов в освоении неродного языка определяется многими факторами: высокая мотивация обучающихся к овладению иностранным языком; учет преподавателем индивидуальных психологических особенностей студентов; оценка достижений в освоении студентом иностранного языка, которая способствует самоутверждению личности; включение студентов в иноязычную деятельность, приносящую чувство удовлетворения от учебной деятельности; организация деятельности на занятии

количество публикаций, посвященных данной теме, многие ее аспекты трактуются неоднозначно и нуждаются в обсуждении.

Исследование феномена игры, ее методологических основ в разное время занимались А. Акишина, Н. Битехтина, Л. Выготский, Н. Гез, Г. Китайгородская, Е. Пассов, П. Пидкасистый, Д. Эльконин и другие.

Игра — это «деятельность, через которую человек познает мир, это упражнение во взаимодействии с людьми в разнообразных социальных контекстах и ролях, взаимодействии, осуществляемом с помощью различных инструментов, в том числе языка» [3, с. 65].

В данной статье мы придерживаемся классификации, построенной в зависимости от коммуникативных целей, которые решаются в процессе учебной игры: игровые некоммуникативные задания, игровые предкоммуникативные задания и игровые коммуникативные задания [4, с. 26]. Данные типы заданий служат для развития речевых и языковых навыков и умений, пополнения лексического запаса, отработки грамматических форм, создания на занятии творческой атмосферы и преодоления языкового барьера.

К игровым некоммуникативным заданиям относятся задания, направленные на формирование навыков фонематического слуха, дифференциацию звуков, отработку языковых форм, речевых моделей, интонационных моделей, на расширение лексического запаса обучающихся. Например, игра «Буквы перепутались» [4, с. 31] проводится индивидуально или в командах, как на элементарном уровне, так и на продвинутом. Соответственно, в зависимости от уровня, подбирается и лексика.

На раздаточных карточках написаны последовательности букв, составляющие известные для данного этапа обучения слова. Например: МИНОЭККОСТ (ЭКОНОМИСТ), ВЕРУНИТСИТЕ (УНИВЕРСИТЕТ), НЕМЕЖДЕР (МЕНЕДЖЕР), НОДЕТЕЯЛЬСТЬ (ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ) и т.д.

Необходимо поставить буквы так, чтобы получились реальные слова. Побеждает тот, кто первым правильно «расшифровал» все слова. В качестве домашнего задания командам предлагается подготовить наборы «зашифрованных» слов к следующему уроку.

Игра «Замкнутый круг» предполагает определенный уровень лексического запаса. Ведущий называет какое-либо слово, например «нос». Игроки должны быстро составить цепочку слов, чтобы каждое следующее начиналось с той буквы, на которую заканчивается предыдущее, но так, чтобы она образовала замкнутый круг, то есть

оканчивалась также на слово «нос». Например: нос — сад — дом — мост — талон — нос. Выигрывает тот, кто быстрее замкнет круг.

Хорошо известная игра «Лото» (ведущий называет слово, а игроки ищут подходящую карточку) может содержать лексику специальную / абстрактную / страноведческую и другую. В зависимости от темы, этапа обучения игра наполняется разной лексикой.

Игра «Мы укладываем рюкзак» [6, с. 159] уместна для начального этапа обучения. Целью данной игры является отработка падежных окончаний, а также активизация изученной лексики. Играющие делятся на две группы и садятся друг против друга. Первая группа по очереди рассказывает о том, что они положат в рюкзак. Вторая группа должна быстро произнести: «Я тоже!». Играющие должны периодически вставлять названия предметов, которые нельзя укладывать в рюкзак. Если кто-нибудь ошибется и крикнет «Я тоже!», то выбывает из игры. Например: — Я кладу в рюкзак брюки. — Я тоже! / — Я кладу в рюкзак рубашку. — Я тоже! / — Я кладу в рюкзак свитер. — Я тоже! / — Я кладу в рюкзак слона. — Нет, слона в рюкзак не положишь.

Выигрывает та команда, которая за установленный промежуток времени сохранит больше игроков.

Игровые некоммуникативные задания способствуют концентрации внимания, активизируют пассивный лексический запас, совершенствуют навыки установления звукобуквенных соответствий и орфографии, тренируют механизмы комбинаторики и памяти.

Предкоммуникативные задания используются при комплексном формировании и развитии языковых и речевых навыков и умений. К данным заданиям относятся игры на развитие навыков устной монологической и диалогической речи, например, разыграть диалоги по модели, составить и разыграть диалоги по предложенной ситуации (даются ситуации, описанные в диалогах, не требующие речевого творчества), а также игры на расширение словарного запаса. Например, игры «Ищи свою половину», «Соберите поговорки», «Кто догадливей?» и другие.

Игровая оболочка «Снежный ком». Всем преподавателям-практикам знаком тот момент, когда иностранные студенты прекрасно справляются с заданиями, если требуется отработать 1–2 падежные формы, и испытывают сложности, если необходимо выбрать одну из четырех-пяти падежных форм. На этом этапе необходимо активное многократное повторение изученного ранее. Именно такому повторению и закреплению способствует подобная игровая форма.

Игра «Какие фразеологизмы я знаю?» знакомит иностранных студентов с менталитетом носителей языка. Ведущий предлагает дополнить реплики в диалоге одним из заданных фразеологических сочетаний. Выигрывает тот, кто даст большее количество правильных ответов.

Лететь сломя голову, работать спустя рукава, свалиться как снег на голову, делать из мухи слона, дел по горло, водить за нос.

1.— Почему Сергей не сумел написать в срок курсовую работу? У него трудная тема? / — Нет, тема как у всех. Но он работал мало, больше в футбол играл, редко ходил в библиотеку, словом

2.— Пойдем сегодня вечером в кино. / — Извини, не могу, очень занят сегодня: надо статью закончить, прочитать реферат, ну, в общем

3.— К вам брат вчера приехал? — Да, совсем неожиданно. Он живет далеко, ничего не писал и вот вчера

Игровая оболочка «Лом». Текст предложения делится на фрагменты, которые студенты должны восстановить. В качестве материала к игре «Лом» можно использовать известные клишированные выражения, словоформы, составляющие грамматически корректное высказывание, пословицы. Так, изучение пословиц для развития русской речи у иностранных студентов имеет огромное значение. Пословицы широко используются в повседневной речи, в художественной литературе; знакомят с менталитетом носителей языка; актуализируют страноведческие знания. Наконец, запоминая пословицы и используя их в речи, студенты тренируют свою память, что очень важно при изучении языка.

Исследователи Т. Крысенко и Т. Суханова предлагают интересные виды предкоммуникативных заданий для начального уровня обучения на материале песен. Целью данных заданий является «обучение языку через восприятие, анализ и последующее использование лексики и грамматических структур; обучение русской речевой интонации и акцентологии через интонацию музыкальной фразы ...» [7, с. 103].

Коммуникативные задания являются одним из самых важных средств развития коммуникативной компетенции и «представляют собой учебное задание, включающее языковую, коммуникативную и деятельностьную задачи» [5, с. 30]. Большинство авторов (Аппатова Р., Бабанский Ю., Гез Н., Коньшева А. и др.) считают целесообразным проводить данного типа игры на заключительном этапе работы над темой (особенно на раннем этапе обучения), в противном

случае не все обучаемые окажутся способными без предварительной подготовки к свободной импровизации, например, в ролевой игре. Студенты должны быть способны к комментированию своих и чужих действий, к взаимодействию в группе; способны возражать, соглашаться, высказывать свое мнение.

В коммуникативных играх предусмотрена работа, как в парах, так и в группах, при этом участники должны иметь возможность свободно передвигаться. Основная цель коммуникативных игр состоит не в решении лингвистических задач, а в организации неподготовленной коммуникации.

Одним из коммуникативных заданий является деловая игра и различные ее модификации (имитационное моделирование, неимитационная игра, операционные, ролевые игры, организационно-деятельностные, организационно-коммуникативные игры и другие). Деловая игра — «это средство моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности (включая экстремальные) методом поиска новых способов ее выполнения. Она имитирует различные аспекты человеческой активности и социального взаимодействия» [1].

Деловые игры, разработанные на данных конкретных ситуациях, вводят студентов в сферу профессиональной деятельности, погружают в условия реального общения, мотивируя речевую деятельность при необходимости выбора языковых средств. Деловые игры вырабатывают способность критически оценивать ситуацию, находить решения по ее совершенствованию, являются мощным стимулом активизации самостоятельной работы по приобретению профессиональных знаний и навыков. В состоянии постоянной речевой активности многократное повторение образцов речи, мотивированное игровым действием, не вызывает у студентов ощущения монотонности. В этих условиях происходит актуализация как вновь изученного материала, так и знаний, находящихся в пассивном запасе.

Так, при моделировании ситуации «Собеседование при приеме на работу» студенты активно осваивают предложенные им роли соискателя вакантной должности и интервьюера, осознанно осуществляют речевую деятельность, максимально приближаясь к реальному общению. Актуализируют лексику и речевые стандарты, помогающие провести деловую беседу.

Таким образом, использование игры как одного из приёмов обучения иностранному (русскому) языку способствует овладению языком в занимательной форме, развивает сообразительность, поддерживает

та самостійну роботу студентів за визначеними чи обраними в режимі аудиторного погодження темами. І тут одним з навчальних за змістом та мотиваційних за формою виконання елементів засвоєння лінгвальних знань є студентський проект.

Навчальний процес у сучасному виші часто орієнтований на так звану стандартизовану мовну особистість. Проте досвід викладання мови в неспеціальному (економічному) університеті засвідчує помітну тенденцію до того, що в контингенті стає набагато більше студентів, досконалих у володінні знаннями мовного та культурологічного характеру. Тож викладачеві потрібно враховувати таку специфіку, обираючи проблему, визначаючи сценарій, конструюючи інструментарій проектної діяльності.

В університеті студенти одразу долучаються до командних форм самостійної роботи у форматі малих груп, адже на ринку праці чекають на фахівців, які вміють працювати в моно-чи полінаціональній групі, але при цьому готові виконувати завдання самостійно, розв'язуючи кейсові ситуації дисципліновано та креативно, виявляючи високі комунікаційні здібності. У навчальній дисципліні «Українська словесність» передбачені проекти саме такого спрямування, тому лінгводидактичні підходи до викладання мови, які використовують на практичних заняттях, ґрунтуються на ситуаційних завданнях, що можуть зацікавити студента як мовну особистість, яскраво демонструють можливості практичного застосування одержаних знань та вмінь. Тут відбувається своєрідне «занурення» студента в мовний простір української словесності, яке підтримують творчі студентські проекти.

Для виконання таких проектів серед активно використовуваних мовних методик — створення етюдів, асоціативний експеримент, реконструкція відомих, наприклад прецедентних, художніх текстів. Одним з-поміж інших визначених критеріїв для виконання проектів, безумовно, є критерій новизни. Студенти активно послуговуються новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями, комбінують словесний та несловесний матеріал, що дає змогу представляти готовий проект в інтернетному середовищі у форматі аудіовізуальних композицій. Водночас з традиційними методичними цілями виховуємо ставлення до слова взагалі та художнього зокрема, до слова як до явища національної культури, яке передає понятійну, емотивну, функціонально-семантичну та граматичну інформацію та являє собою інструмент думки й здатне акумулювати в собі культуру та культурні смисли [1, с. 207].

Студенти-економісти можуть репрезентувати власну творчість, «по-новому» переосмислювати класичний доробок майстрів українського слова, пропагувати національні цінності українців у загальнокультурному контексті. Актуальним напрямком проектної роботи є проблематика міжкультурної комунікації, зокрема, проекти, присвячені національній специфіці ділового мовного етикету представників різних культур, розробляють студенти спеціальності «Міжнародний бізнес»; компліменту/антикомпліменту як мовної форми вираження міжособистісних відносин учасників комунікації — спеціальності «Міжнародна економіка»; національним моделям комунікативних стратегій туристичного дискурсу — нової для університету спеціальності «Туризм». Так студенти набувають досвіду не тільки міжособистісного спілкування, але й учаться реалізувати отримані на практичних заняттях уміння, підтримують рівень власної комунікативної компетентності, виявляють творчі здібності, які на наступних етапах вивчення мови вдосконалять їхню мовну вправність у професійній та позапрофесійній сферах.

Література

1. Писарук Г. В. Работа со словом в аспекте формирования лингвокультурологической компетенции учащихся : аспекты и формы реализации проекта / Г. В. Писарук // Славянские языки : системно-описательный и социокультурный аспекты исследования : сб. науч. тр. в 2 ч. — Брест : БрГУ, 2014. — Ч. 2. — С. 207–211.
2. Сукаленко Т. М. Основні складові якісної мовно-професійної підготовки студента-фінансиста / Т. М. Сукаленко, Н. В. Садовська // Сучасні проблеми гуманітаристики : світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії : матер. IV Всеукр. наук.-практ. конф. — Рівне, 2014. — С. 310–312.

◇◇◇◇◇◇◇◇ С. А. Красникова, Н. Ф. Дмитриенко, И. В. Запорожец
Харьковский национальный медицинский университет

ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Современная система университетского образования предусматривает наряду с формированием профессиональных знаний воспитание личности высокой культуры.

© С. А. Красникова, Н. Ф. Дмитриенко, И. В. Запорожец

Становление и развитие молодого человека, способного не только к познанию, но и самопознанию и сопереживанию, невозможно без художественного слова. Путь к формированию собственного ценностного Я лежит через слово художника: проникнуть в глубину мысли и чувства писателя и его героев, взрослеть, познавая самого себя при этом, — это и есть создание себя как личности. Без чтения художественной литературы невозможно овладение языком и культурой, формирующими личность современного человека.

Культурное пространство современного читателя формируется в определенном временном контексте стремительно меняющейся социокультурной ситуации.

Под влиянием всеобщей компьютеризации, охватившей все сферы человеческой деятельности, постепенно происходят качественные изменения человеческой личности.

К сожалению, приходится признать, что в последнее время Слово постепенно теряет свою духовную ценность. Чтение в основном носит ознакомительный, просмотровый характер, что приводит к деформации культуры чтения.

Общение в интернет-блогах и на сайтах, форумах, в социальных сетях, при написании сообщений на смеси русских и английских слов, использование сленга, жаргонизмов, отсутствие речевой культуры приводят к тому, что слово теряет свою изначальную духовную природу. Происходит обнищание души при обогащении информацией, по определению А. Н. Леонтьева [2, с. 25].

Теряется интерес к серьёзному чтению, к классической литературе. Наиболее востребованы у современного читателя детективы, легкие любовные романы, цель которых развлекать и отвлекать, а не размышлять в поисках смысла жизни.

Задача современного филолога-преподавателя вуза — сформировать читательский вкус, интуицию, умение выделить из лавины современной литературы новые имена и достойные произведения.

Данная задача, стоящая перед преподавателями кафедры языковой подготовки Харьковского национального медицинского университета, успешно решается при тесном сотрудничестве с работниками библиотеки университета, которая имеет богатейший художественный фонд. В библиотеке действует постоянно обновляющаяся выставка «Имя тебе — доктор», которая состоит из художественных книг, публикаций из литературных журналов.

Кафедрой и сотрудниками библиотеки совместно были подготовлены обзорные лекции для иностранных студентов I и II курса,

дающие возможность познакомиться с художественными произведениями русской классической и современной, а также зарубежной литературы, в которых многогранно отражены личность врача, вопросы врачебной этики и деонтологии, характеры и поведение пациентов [3, 2].

Эти произведения вызывают особую заинтересованность у студентов-медиков, поэтому работниками библиотеки были выпущены аннотированные библиографические указатели «Медицина в зеркале мировой литературы» [3].

Аудиторная работа со студентами I–IV курсов над литературными произведениями данной тематики проводится в рамках спецкурса «Медицина в мировой художественной литературе». На занятиях на материале художественных произведений с будущими врачами не только обсуждаются деонтологические проблемы (общение врача с пациентом, его родственниками, с коллегами, его поведение в сложных ситуациях), но и развивается их литературный вкус, читательская компетенция, формируется умение выделять в художественном тексте кроме смысловой доминанты, оценочную, эмоциональную, образную и другие.

Студенты проходят путь от восприятия произведения, его анализа до интерпретации художественного текста, что можно считать сотворчеством и что служит средством формирования их художественного вкуса.

Пристальное внимание к нюансам, деталям, без которого невозможен глубокий анализ художественного текста — качество, необходимое и врачу в его практической работе. Постепенно двигаясь от простого к сложному, преподаватель развивает у студентов умение видеть слово в совокупности его разнообразных связей. Работа над текстом помогает сформировать умение понимать и чувствовать психологические и физические страдания больного человека, развивать способность к сопереживанию, без которого не может быть настоящего врача.

Одно из направлений работы с художественным текстом — выразительное чтение. Работа над интонационной палитрой текста выявляет глубину понимания художественного образа. На уроках студенты с удовольствием читают по ролям и юмористические рассказы А. П. Чехова, Тэффи, и наполненные драматизмом диалоги из произведений русской и зарубежной литературы.

В связи с распространением аудиокниг, электронных книг и других современных носителей информации можно говорить о формировании современного читателя-слушателя. Поэтому использование на занятиях спецкурса «звучащих» текстов — художественных фильмов,

аудиоспектаклей в исполнении мастеров художественного слова — представляется целесообразным и оправданным.

Данная система учебной работы, направленная на формирование литературного вкуса современного читателя, способного адекватно воспринимать и интерпретировать художественный текст, продемонстрированы на материале разработанного авторами данной публикации учебного пособия «Медицина в мировой художественной литературе» (I–IV часть), которое используется в учебном процессе со студентами I–IV курсов.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М., 1979.
2. Леонтьев К. Цветущая сложность : Избр. Статьи / К. Леонтьев. — М., 1992. — С. 25.
3. Медицина в мировой литературе (часть I–IV). Учебное пособие. — Харьков : ХНМУ, 2013–2015.
4. Медицина в зеркале мировой литературы : аннотированный библиографический указатель // И. В. Киричок и др. — Х. : ХНМУ, 2014. — 75 с.

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇ С. А. Красникова, Е. В. Ковальчук, А. О. Гетманец
Харьковский национальный медицинский университет

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕНИЙ *ВСЕ* И *ВСЁ* НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ

Семантико-синтаксические особенности местоимений *все* и *всё* обычно не являются отдельной темой урока при изучении русского языка как иностранного и не выносятся в соответствующие разделы учебных пособий. Вместе с тем, на начальном этапе обучения русскому языку возникает вопрос, как лучше объяснить иностранцу разницу в употреблении этих единиц. Эту разницу, как правило, отмечают сами студенты в звучащей речи, поскольку в учебных пособиях не всегда стоят точки над *ё*. Наблюдая употребление слов в речи, структурируя изучаемый материал, студенты нередко сами объясняют особенности русского словоупотребления по ассоциации с родным языком или с языком-посредником.

Мониторинг учебного процесса англоязычных групп первого и второго курса показывает следующее. Студенты, которые при-

выкли самостоятельно анализировать и систематизировать языковой материал, обычно приходят к разным выводам об употреблении *все* и *всё* в русском языке. По характеру этих выводов студентов можно условно разделить на две группы. Первая группа студентов считает, что местоимение *всё* мы употребляем, говоря о неодушевленных (things), а *все* — об одушевленных существительных (human). Например: *Все знают это правило. Уберите всё со стола.* Это действительно верно, если *все* и *всё* употребляются самостоятельно в роли субъекта (подлежащего). *Все пришли на праздник*, то есть ‘гости, приглашенные’ (human). *Всё осталось позади ‘трудности, невзгоды’* (things). Но у этих местоимений есть и другая синтаксическая роль, когда они выступают в качестве определений и грамматически зависят от существительного: *Все студенты сдали зачет вовремя. Всё озеро покрылось льдом.* В этом случае классификация ‘живые существа — предметы’ не работает, потому что наряду *совсе студенты* мы употребляем *все книги, всё озеро* и *всё поколение*. В этом случае *все* и *всё* — множественное число и средний род местоимения *весь*, имеющего полную падежную парадигму и сочетающегося как с одушевленными, так и с неодушевленными существительными, ср.: *весь курс, вся группа, всё население, все преподаватели.*

Вторая группа студентов прослеживает в употреблении местоимений *все* и *всё* аналогию с употреблением английских местоимений *all, whole, everybody, everything*. Употребление этих местоимений в английском языке в некоторой степени сходно с описанными выше русскими субъектно-предикатными и именными определительными конструкциями. Сами студенты проводят следующие аналогии: *Все посещают эти занятия. Everybody at tend these classes. Все студенты готовы сдать экзамен. All the students are ready to pass exam. Я думаю о тебе все время. I'm thinking about you whole time. Всё в порядке. Everything is all right.* Таким образом, *все* — это *all (everybody)*, а *всё* — *whole (everything)*.

Работая над автоматизацией речевых навыков студентов в употреблении описанных местоимений, преподавателю следует изучать все контексты и речевые ситуации. Например, слово *всё* может означать ‘конец, итог’ и употребляться изолированно или с частицей: *Всё! Ну, всё! Уже всё!* Наличие интегральной семы ‘итога’ в любом употреблении *всё*, кроме атрибутивного (*всё население*), отмечается второй группой студентов, ассоциирующих *всё* с английским *whole*.

Таким образом, преподаватель может успешно автоматизировать процесс употребления местоимений *все* и *всё* для начального уровня с помощью речевых образцов, а также игр и заданий

творческого характера (например, использование фраз типа *Это все...?* и *Это всё...?* в диалогах). На продвинутом этапе, после закрепления падежной системы и автоматизации склонения прилагательных, целесообразно ввести парадигму *весь — вся — всё — все*.

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇ С. А. Красникова, А. В. Тарлева, О. В. Ткаченко
Харьковский национальный медицинский университет

ИЗУЧЕНИЕ МЕДИЦИНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ-НОМИНАТИВОВ НА УРОКАХ РКИ

Изучение научного стиля речи — важный этап работы в преподавании русского языка как иностранного в медицинском университете. Особенностью этого стиля, в первую очередь, является точность и однозначность терминов, применяемых для номинации заболеваний, симптомов болезни, методов исследования и лечения.

Поскольку многие из терминов имеют древнюю историю и пришли в медицину из латинского языка, знакомство с их русскими эквивалентами требует серьезной работы, включающей такие этапы рассмотрения, как этимология слова, словоизменительная парадигма, знакомство с контекстами, в которых они встречаются и видоизменяются. Лингвистическая составляющая позволяет глубоко осмыслить медицинскую составляющую понятия.

Особый интерес вызывает анализ идиоматических выражений, на базе которых сформировался целый пласт медицинских терминов — фразеологизмов.

В отличие от литературных, фразеологизмы в медицине выполняют не эмоционально-экспрессивную, а номинативную функцию.

Источники появления фразеологизмов в медицинском дискурсе могут быть разными. Это исконно русские слова, которые возникают в самом языке либо приходят из более древнего языка-источника, или заимствованные слова (которые, в свою очередь, делятся на собственно заимствованные непередаваемые, фразеологические кальки и фразеологические полукальки).

Та часть фразеологизмов, которая сформирована на базе исконно русской лексики, более сложна для восприятия иностранными гражданами, поскольку образы-представления передают культурную информацию. В данном случае семантика медицинских

фразеологизмов-номинативов обусловлена, в первую очередь, когнитивным аспектом, их лингвокультурологический анализ позволяет раскрыть содержание и коннотативные возможности номинативов.

Графически фразеологизмы привязаны к системе русского языка, однако семантически они отражают общечеловеческое восприятие явления, что позволяет сблизить языки и культуры.

Работу по изучению фразеологизмов в иностранной аудитории целесообразно проводить в два этапа. На первом этапе они семантизируются и рассматриваются в составе лексико-семантических групп (ЛСГ). На втором — студенты знакомятся с грамматическими моделями, по которым медицинские фразеологизмы формально организуются.

Исследователи (Емельянова Т. А., Лаптева Е. А., Мишланова С. Л., Чепасова А. М.) [2, 3, 4, 5] выделяют несколько ЛСГ. Общими для всех классификаций является выделение фразеологизмов, которые

- 1) обозначают **клинические проявления болезни**: горячий абсцесс, холодный абсцесс, бронзовая болезнь, средиземноморская анемия, туннельная анемия, дикое мясо, свинцовая колика, собачья болезнь, бронзовый диабет, зимний сон, красный инфаркт, снежная слепота, свинка, ржавая мокрота, «Геркулесова болезнь», «божественная болезнь», «падучая» — эпилепсия, грудная жаба, пляска святого Витта (и виттова пляска), медвежья болезнь и др.;
- 2) дают **характеристики органам**: сердечное ушко, слепая кишка, черепная крыша, почечные чашечки, глазной зуб, зуб мудрости, центр речи, шейка матки, шейка зуба, кора головного мозга, плавающие ребра, ложные ребра, подвздошный гребень, блуждающая печень, ногтевое ложе, суставная мышшь, хвостатое ядро, солнечное сплетение, турецкое седло, мозговой ствол и др.;
- 3) представляют **анатомические аномалии**: капельное сердце, кожный рог, барабанные пальцы, мертвый палец, заячий глаз, заячья губа, куриная грудь, черный, волосатый язык и др.

Помимо основных выделяются также ЛГС, которые характеризуют:

- **методы лечения**: воздушная ванна, песочная ванна, солнечная ванна;
- **внешние признаки заболевания**: синдром Петрушки (он же синдром смеющейся куклы), винные пятна, львиное лицо, лицо восковой куклы, лицо Гиппократового, маска Паркинсона, симптом кошачьего мурлыканья, пляска каротид, колено священника, горло священника, Стокса воротник.

Фразеологизмы чаще всего носят метафорический или метонимический характер. Целью метафоризации является наглядность, возможность создания образа описываемого состояния, действия или явления. Метафорическое описание медицинских понятий является способом передачи сложных специальных знаний о мире, основанных на тождестве или подобии конкретных фрагментов действительности с номинируемым объектом.

Известны следующие основания **метафоризации**, которые встречаются в медицинских фразеологизмах:

1) **по сходству поведения, действия:**

- «пушечный ритм» (тон Стражеско) — признак полной предсердно-желудочковой блокады. Если во время аускультации наблюдать за яремной веной справа, то можно отметить сильное набухание ее в периоде возникновения «пушечного» тона;
- звук «треснувшего горшка»: перкуторный звук над легкими, напоминающий звук, возникающий при постукивании по закрытому треснувшему сосуду (горшку);

2) **по сходству положения, состояния:**

- кофейной гущи рвота — при язве желудка, когда язва повреждает кровеносный сосуд и желудок наполняется кровью;
- «маска Паркинсона» — амимичное лицо, свойственное большим энцефалитом;
- «лицо Гиппократата» отличительные черты: запавшие глаза, заостренный нос, мертвенно-бледная, с синюшным оттенком и покрытая каплями холодного пота кожа лица;
- «болезнь монашек» — миома матки, связанная с отсутствием беременностей;
- «бэйби блюз» — (babyblues) — американизм, термин, описывающий периоды плохого настроения и плаксивости, которые наблюдается у 50 % всех беременных женщин, особенно ожидающих первого ребенка;
- «горло священника» — (clergyman's throat) — воспаление голосовых связок, сопровождающееся хрипотой и болью в горле вследствие длительного или неправильного пользования речевым аппаратом;
- «колени священника» — (clergyman's knee) — воспаление и отек суставной сумки спереди коленной чашечки вследствие долгого сдвигания, например, при молении на коленях;

3) **по сходству внешней формы:**

- мускатная печень — при венозной гиперемии печень уплотняется и на разрезе напоминает мускатный орех;

- бычье сердце — гипертрофия сердца при пороке, увеличение его до 600–800 гр. (патологическая гипертрофия с гиперплазией);
- «грудь сапожника» (воронкообразная грудная клетка) — (funnel chest) — состояние, при котором нижняя часть грудины вдавлена вовнутрь, в результате чего уменьшается объем грудной клетки и легких, сердце сильно смещается влево и может быть сдавлено;
- тигровое сердце — ожирение сердца: лишний жир откладывается на эндокарде полосками, напоминая шкуру тигра;
- «львиное лицо» — с бугорчато-узловатым утолщением кожи под глазами и над бровями и расширенным носом;

4) **по сходству цвета:**

- «мраморная бледность» (она же — «белый, как полотно» или «белизна лилии») — характеристика цвета кожных покровов новорожденных (резкая бледность), характерная для гемолитической болезни новорожденных;
- «лицо восковой куклы» — при анемии Аддисона-Бирмера (слегка одутловатое, очень бледное, с желтоватым отеком и как бы просвечивающей кожей).

Медицинские фразеологизмы могут принадлежать к разным группам по степени семантической слитности. Согласно классификации В.В. Виноградова [1] фразеологизмы можно разделить на три группы:

- фразеологические сращения;
- фразеологические единства (ФЕ);
- фразеологические сочетания.

Помимо того, исследователи (Шанский и др.) [6] выделяют также группу **фразеологических выражений** — устойчивых в своём составе и употреблении ФЕ. Они являются семантически членимыми и состоят из слов со свободными значениями. Они не образуются говорящим в процессе общения, а воспроизводятся как готовые единицы с постоянным составом и значением.

Для медицинской фразеологии характерно использование **номинативных фразеологических выражений**, выступающих в форме словосочетаний и выполняющих в языке номинативную функцию.

С точки зрения грамматической структуры медицинские фразеологизмы относятся к непредикативным (т.е. соответствующим словосочетаниям) оборотам и входят чаще всего в состав субстантивного непредикативного лексико-грамматического типа ФЕ: козий голос, сибирская язва, паралич эмоций, паутинная мозговая оболочка,

старческая дуга, мерцательная аритмия, сонная артерия, буйволовый глаз, горящая боль, спинная струна, крест смерти, большая кривизна желудка, мраморная кожа, слоновая болезнь и др.

Фразеологизмы современного русского языка построены преимущественно по синтаксическим моделям свободных (переменных) словосочетаний и представляют собой непредикативные фразеологизмы, а именно фраземы. Наблюдаются различные словосочетания, но как наиболее типичные и регулярные здесь выделяются следующие:

- 1) фразеологические обороты, представляющие собой сочетания 'существительное + существительное': ворота легкого, ворота печени, грудь сапожника;
- 2) фразеологические обороты, представляющие собой сочетания 'существительное + прилагательное': слезный мешок, белая опухоль, слизистая сумка, бычье сердце.

Работа с медицинскими фразеологизмами в аудитории расширяет лексический запас студентов, развивает наблюдательность, повышает мотивированность к обучению, а также позволяет познакомить учащихся с особенностями образования профессиональной медицинской лексики и осмыслить ее лингвокультурологическую составляющую.

Литература

1. Виноградов В. В. Русский язык // Грамматическое учение о слове [Текст]. — М. : Наука. — 1972. — 614 с.
2. Емельянова Т. А. Структурные и семантические особенности французских медицинских терминов-фразеологизмов латинского происхождения / Т. А. Емельянова // Культура народов Причерноморья. — 2008. — № 140. — С. 59–63.
3. Липтева Е. А. Языковые соответствия русских, английских, немецких фразеологизмов в медицинской терминологии // Филология и лингвистика. Новое слово в науке : перспективы развития <https://interactive-plus.ru/e-articles/epub-20141225/epub-20141225-5647.pdf>.
4. Мишланова С. Л. Метафора в медицинском тексте на материале рус., нем., англ. яз. : Дис. канд. филол. наук : 10.02.19, Пермь, 1998 — www.psu.ru/pub/xxi/2_10_6.rtf
5. Чепасова А. М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов [Текст] : учебное пособие / А. М. Чепасова. — Челябинск : Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2006. — 144 с.
6. Шанский Н. М. Степень семантической слитности фразеологических оборотов / Н. М. Шанский. — М : 1985. — С. 56–65.

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇ С. О Краснікова, Є. В Френкель, О. Е. Шубладзе
Харківський національний медичний університет

БЕЗОСОБОВІ РЕЧЕННЯ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Сфера синтаксичної безособовості виявляє тенденцію до постійного розширення в сучасній російській мові. Дослідники відзначають, що експансія безособових конструкцій у російському синтаксисі породжує мовні факти явно інноваційні, хоча б у сенсі зростання їх частотності. [2, с. 138] У практиці викладання РЯІ, навіть на перших етапах вивчення мови, студенти знайомляться з численними прикладами безособових речень, значення яких досить різноманітне. Безособові речення можуть виражати стан природи і навколишнього середовища, стан людини, неминучість чого-небудь, відсутність чого-небудь (кого-небудь), необхідність, бажаність, можливість і неможливість. Іноземним студентам для повноцінного засвоєння російської мови необхідно вміти розрізняти і використовувати в різних ситуаціях всі ці семантичні групи. Наприклад, студенти-медики зустрічаються з реченнями, що позначають психічні або фізичні стани живих істот: *Боляче. Важко. Холодно. Тяжко дихати. Нудить. Морозить. Нездужає. Вуха заклало* і т. д.

Об'єктом цього дослідження є проблеми засвоєння іноземними учнями особливостей вживання безособових конструкцій у російській мові: з одного боку, як певної номінативної структури, і з іншого — як комунікативної одиниці, а також успішне формування граматичних навичок їх використання.

Викладачі добре знають, що для іноземних учнів великі труднощі становить розуміння різних типів речень, з'єднання частин складного речення, особливості побудови російської фрази, оскільки граматичне оформлення смислових відносин, що укладаються в реченнях, у кожній мові має свої відмінні властивості. Численні помилки, яких припускаються іноземці при самостійному продукуванні речень, свідчать про те, що у мовця не сформований навик їх вживання і оформлення відбувається за синтаксичними законами рідної мови.

Як показало спостереження, англомовні учні зустрічаються з серйозними труднощами при вивченні речень без стандартного набору головних членів з підмета в називному відмінку і присудка. Це викликано тим, що в англійській мові, як правило, немає прямих відповідностей підметно-присудковим реченням, функції яких в англійській

мові виконують конструкції з формально вираженими суб'єктом і предикатом. Категорія безособовості в граматиці англійської мови все таки існує, так як існують речення, суб'єкт дії в яких відсутній. Підмет же в таких реченнях носить виключно формальне значення. Виділяють два типи таких речень: іменні та дієслівні. Одразу зазначимо, що роль підмета в обох типах виконує так званий безособовий займенник *it*, за йде слідує дієслово-зв'язка (як правило, *to be*) у відповідному часі, і потім іменна частина присудка. Це може бути прикметник, іменник або числівник. При цьому, якщо в російській мові існують безсуб'єктні речення, підмет у яких не тільки ніяк не позначено, але навіть не мислиться, то в англійській мові така структура неможлива. Сучасна англійська мова, будучи за своєю типологією тотально підметною, просто не надає мовцеві можливості гнучкого вибору таких синтаксично варіативних форм, як безособові конструкції для вираження тонких семантичних відтінків. Багато лінгвокультурологів бачать підстави цього явища в особливостях національного менталітету, а саме — до схильності російської людини до подання нею подій як таких, що не піддаються контролю з боку суб'єкта, не залежать від суб'єкта, не цілком збагнених і т. п. Російська мова відображає і всіляко заохочує традиційну для російської культури тенденцію розглядати світ як сукупність подій, що не піддаються ні людському контролю, ні людському розумінню, причому ці події, які людина не в змозі до кінця осягнути і якими вона не в змозі повністю управляти, частіше бувають для неї поганими, ніж хорошими. Зростання безособових конструкцій є типово російським феноменом — в інших європейських мовах зміни йдуть в протилежному напрямі. [4]

На рівні мовної системи безособові речення характеризуються «семантичною неповнотою», обумовленою відсутністю логічно заданих актантів. Різні в плані вираження, вони можуть бути як однокладними (як в російській, українській, молдавській та ін.), так і двоскладними (в англійській, французькій, німецькій та ін. мовах). Створення єдиної класифікації безособових речень представляє великі труднощі з причини різноманіття морфологічних способів вираження головного члена речення. При відборі матеріалу, що підлягає вивченню в курсі РЯІ за цією темою, слід виходити з того, щоб в першу чергу подати студентам найбільш поширені моделі безособових речень. Такими моделями є: 1) безособове речення з головним членом у формі безособового дієслова; 2) безособове речення з головним членом у формі особового дієслова в безособовому вживанні; 3) безособові речення, які спираються на предикативні прислівники

поза зв'язком або в поєднанні з інфінітивом; 4) безособові речення, засновані на різних конструкціях із запереченням. До того ж, певною складністю є розрізнення власне безособових дієслів та особових дієслів у значенні та формі безособових, що являє собою одну з проблем у теорії безособових речень. Знайомити учнів з перерахованими структурними різновидами безособових речень відразу недоцільно через великий обсяг і складність матеріалу. Спочатку необхідно надати учням загальне поняття безособового речення шляхом індуктивного аналізу приблизно двох-трьох найбільш виразних у методичному відношенні конструктивних типів безособових речень на основі синонімічного зіставлення особового і безособового речення.

Засвоєння структури речення в оволодінні російською мовою іноземними учнями відіграє вирішальну роль, оскільки мова реалізує комунікативну функцію в мовленні. Тому найважливішим завданням під час вивчення безособових речень-висловлювань є звернення уваги студентів на комунікативне призначення цих конструкцій в конкретному мовленнєвому вживанні й підготовка їх до акту реальної комунікації. Для цього студенти повинні оволодіти вмінням конструювати різні види речень цього типу і правильно використовувати їх у конкретній ситуації спілкування. Зазначимо, що найбільшу складність для іноземців представляє вибір непрямого відмінка для позначення суб'єкта стану (найчастіше змішуються форми давального і знахідного відмінків) і виду дієслова. Досягнення цієї мети неможливе без попереднього засвоєння відповідних граматичних навичок. Для цього викладачами РЯІ використовується система тренувальних вправ різних видів: імітативні, підстановлювальні, трансформаційні, репродуктивні і, безумовно, ситуативні. Останні є заключним етапом з автоматизації навичок використання безособових речень і виводять учнів у акт реальної комунікації. Робота над основними моделями таких речень допомагає уникнути численних помилок, що допускаються студентами-іноземцями при самостійному конструюванні однокладних речень цього типу, привчає студентів свідомо ставитися до вивчення мови. Слід постійно вказувати учням на те, що будувати речення вони повинні свідомо, чітко уявляти собі конкретну модель, що відповідає заданій комунікативній ситуації. Крім того, у силу труднощів вивчення безособові речення вимагають пояснень із залученням великої кількості прикладів.

Недостатня увага до вивчення безособових речень в методиці РЯІ веде до забруднення мовлення учнів, їх численних помилок при самостійному будіванні висловлювань з використанням цього типу

бога Сварога; село *Перун*; *Родатичі*, *Родунька*, *Родівське* — у бога Рода). У російських топонімах дуже часто трапляється зв'язок із фіно-угорськими племенами: міста *Ростов*, *Суздаль*, *Муром*, річки та протоки на *-ва*, які фінською мовою означають вода, — *Москва*, *Протва*, *Косва* [1, с. 22].

Цікаво, що в лексиці української мови дуже багато слів, за похожденням пов'язаних із назвами давніх язичницьких богів: *перемога*, *періцинти*, *пернач* (ознака влади козацького отамана), *прати* — із Перуном (бог блискавки, грому); *коло*, *колесо*, *колоти*, *колодязь*, *колода*, *коліска* — із Колядою (бог зимового Сонця); *зварити*, *зварганити*, *сварка*, *сварник* (рослина) — із Сварогом (бог Неба); *стрімголов*, *стремено*, *струм* — із Стрибогом (бог повітря, вітру).

Відмінною є етимологія та внутрішня форма багатьох фітонімів у російській та українській мовах. Наприклад, *конюшина* дістала назву через те, що її любляють коні; рос. *клевер* — запозичене з німецької мови; *порічка* — росте по річках; рос. *красная смородина* — назва зумовлена сильним запахом листя. Слово «жито» походить від «жити», адже здавна хліб ототожнювали з життям; рос. *рожь* — мотиваційною основою є слово «родить».

Багато відмінностей наявні й у номенах на позначення матеріальної культури: частин обійстя та хати, традиційної кухні, одягу та взуття, речей побуту, музичних інструментів. Наприклад, в українському культурному просторі такі номени, як *рушник*, *хата*, *поріг*, *покуть*, *піч*, *калач*, *паланиця*, *крашанки*, *вінок*, *вишиванка* набувають символічного значення.

Значний пласт стійких сполук також можна реконструювати, спираючись на історію, культуру, вірування українського народу: *подати рушник*, *їсти березову кашу* (побиття березовими різками), «*Цур тобі, Пек тобі!*» (Цур, Пек — язичницькі божки, які оберігали родину, майно, «тому в разі небезпеки на ворога пускали свого Цура й Пека закляттям: «Цур тобі, Пек!», звідси походить слово «відцуратися» — покинути свою родову границю» [8, с. 125], *перемивати кісточки* (історія походження пов'язана з другим похованням у східних слов'ян), *дати гарбуза*, *макогін облизати*, *топтати ряс*. Серед власне українських сталих сполук чільне місце посідають національно марковані фразеологізми: *розбити глек*, *товкти воду в ступі*, *як вареник у сметані*, *який пан*, *такий жупан*. Деякі фразеологізми не мають прямих аналогів у іншій мові, наприклад, *обоє рябоє*, *одним мотузком зв'язана*, *однією міркою міряні* — рос. *два сапога пара*, *одного поля ягоди*, *одним миром мазані*, *одним лыком шити*.

Оцінну функцію народної моралі, український гумор, стародавні звичаї зафіксували також і прислів'я: *бережи вуха, бо вкусить муха*; *сказав би, так піч у хаті*.

Ментальність народу можуть відбивати етикетні формули: «Мовний етикет справедливо вважається культурним обличчям нації. Він утілює найтипівіші риси мовної поведінки людини в найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Увібравши давні традиції, звичаєві приписи, мовний етикет українців є унікальною моделлю їх мовної діяльності, що виявляється в системі стійких мовних виразів» [2, с. 7]. На думку Б. Зінкевич-Томанек, увічливі звороти, «будучи семантично спустошеними і нейтральними в національно-культурному плані», «віддзеркалюють національно-культурну специфіку мовної поведінки, яка є складовою частиною народних традицій, а отже, й культури» [6, с. 114–122]. Систему мовного етикету становить сукупність усталених етикетних формул, зокрема таких, як привітання, прощання, подяка, прохання, побажання, вибачення, запрошення, згода, відмова. Етнопсихологічні риси українського народу відобразилися в багатьох етикетних висловах, семантичним центром яких є слова з морфемою *добр-*, *здоров-*, *ласк-*: «Здоров був!», «Доброго здоров'я», «Дай Бог здоров'я», «Добрідень», «Коли буде Ваша ласка», «Будь ласка». Важливим показником української духовності є численні етикетно-ввічливі вислови з лексемою Бог (Господь).

Упродовж століть наш народ використовував дві основні форми звертання: типову українську *добродію* та західнослов'янську *пане, пані*. Етимологія звертання «добродію» побудована на поєднанні понять «добро» і «діяти». Форма шанобливого звертання «пане» є «давнім атрибутом нашого мовленнєвого етикету, через яку виражається повага до людини, незалежно до її суспільного становища» [11, с. 70]. Давні форми *пане*, *добродію* вживаються як самі, так і з означеннями *шановний*, *вельмишановний*, *поважний*, *високоповажний*, *ласкавий*.

Також у сучасній українській мові, на відміну від російської, зберігається давній ключний відмінок, який використовується не лише в назвах осіб та тварин, але й неживих предметів: краю, Дніпре, Україно. Він зафіксований у «Слові о полку Ігоревім», «Повісті временних літ».

Національний аспект виявляється не тільки на лексичному рівні, але й граматичному. Так, значення й поширення категорії числа, роду може не збігатися в українській та російській мовах. Наприклад, укр. *годинник*, *чорнило*, *похорон*; рос. *часы*, *чернила*, *похороны* (уживаються лише в множині). *Собака*, *дріль*, *Сибір*, *біль*, *дріб*, *живопис*, *запис*, *кір*, *літопис*, *машинопис*, *напис*, *опис*, *перепис*, *пил*,

коммуникативных навыков и умений в различных сферах речевой деятельности; 3) формирование социально-культурной компетенции (представление о работе городской службы такси).

Данный проект предназначен для иностранных студентов продвинутого этапа обучения. Для повышения эффективности работы над проектом студентов следует разбить на мини-группы (по 3–4 студента). Каждая группа исследует разные службы такси, используя информацию, размещенную на их веб-сайтах.

Работа над проектом включает в себя выполнение следующих задач:

- *Сбор общей информации о службе такси.* Студенты должны выяснить телефон службы, преимущества данной службы такси перед другими (например: Звоните с мобильного? Оператор перезвонит вам. Каждая 15-я поездка бесплатно.), узнать, сколько лет функционирует данная служба, а также, действует ли эта служба только в этом городе или является всеукраинским такси-сервисом с представительствами в других городах.
- *Определение способов вызова такси.* Студенты должны разобраться, можно ли связаться со службой такси только по телефону или также по интернету, понять, как заполнить форму заказа online.
- *Выяснение тарифов и способов оплаты.* Для выполнения этой задачи студентам придется выяснить ряд вопросов. Сколько стоит подача такси? Какие тарифы по городу и за городом? Сообщает ли диспетчер стоимость поездки? Есть ли в такси терминалы, и можно ли расплатиться банковской карточкой?
- *Выяснение класса машин в автопарке службы такси.* Собранный информация может быть представлена студентами в виде Power Point презентации и обсуждена на занятии по русскому языку. Сопоставление услуг, предоставляемых различными службами такси, даст возможность студентам выбрать наиболее подходящую для них службу такси.

Применение метода проектов в обучении русскому языку имеет высокую эффективность, поскольку проект содержит практический компонент. Помимо достижения учебных целей, данный проект поможет студентам разобраться в практических вопросах и узнать, как заказать такси через сайт службы такси, как работает услуга callback, сколько будет ждать прибывшее такси, можно ли курить в салоне во время поездки и т.д. Реальность использования продукта проектной деятельности усиливает мотивацию студентов к учебной деятельности, делает процесс обучения интересным и увлекательным.

Несмотря на то, что данный учебный проект является формой самостоятельной работы студентов, роль преподавателя в нем велика. На этапе предварительной подготовки проекта преподавателю необходимо отобрать соответствующий теме лексико-грамматический материал. Так, работа над этим проектом предполагает усвоение следующих лексико-семантических групп: *тип службы такси* (городская служба такси, всеукраинский такси-сервис); *on-line формы вызова такси* (адрес подачи, адрес назначения, подъезд, время подачи); *тип автомобиля* (эконом-класс, бизнес-класс, такси-микроавтобус, грузовое такси); *тарифы* (минимальный заказ, посадка, по городу, за городом, ожидание / простой); *дополнительные преимущества данной службы такси* (звонок с мобильного бесплатно, автоперезвон и т.д.).

Задачей преподавателя также является разработка системы упражнений, обеспечивающих усвоение студентами ключевых понятий. Здесь можно предложить поработать с рядами однокоренных слов, например: город, городская служба такси, тарифы по городу, за городом; звонить, перезвонить, звонок и т.д. Возможны упражнения на отработку отглагольных существительных (вызвать — вызов, ожидать — ожидание, садиться — посадка). Полезным будет повторение обозначений цвета, марок автомобилей, цифр в режиме быстрого воспроизведения информации (Вас ожидает серебристый Daewoo Lanos, номер 68–24). Коммуникативно-практическая направленность речевых клише при разговоре с оператором (диспетчером) службы такси (Диспетчерская служба «Радиотакси» слушает. Где вы находитесь? Куда ехать? Ожидайте! Мы перезвоним вам по прибытии машины. Счастливого пути!) обеспечит умение студентов быстро реагировать на вопросы диспетчера службы такси в довольно стрессовой на первых порах ситуации общения по телефону, когда собеседники не видят друг друга. Отработка лексико-грамматического материала проводится на практическом занятии по русскому языку под руководством преподавателя.

Метод проектов как общедидактический метод является перспективным и эффективным в обучении РКИ. Процесс усвоения знаний перестает носить характер рутинного выполнения упражнений и заучивания. Кроме того, коллективная работа над проектом формирует у студентов такие ценные личностные качества, как креативность, лидерство, взаимодействие с партнерами, умение преодолевать конфликты и противоречия, а непосредственный контакт с рабочей средой лечебных учреждений обеспечивает условия для скорейшей адаптации иностранных студентов в социально-бытовой сфере.

его операционной стороне, овладевают речевым этикетом, учатся решать различные коммуникативные задачи, овладевают стратегией и тактикой диалогического и группового общения, учатся быть речевыми партнерами. В качестве планируемого полезного результата должны выступать основные виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение. Обучение всем видам речевой деятельности должно осуществляться в тесной взаимосвязи, но при дифференцированном подходе к формированию каждой из них.

Последнее осуществляется с помощью специальных упражнений для развития каждого вида речевой деятельности, отвечающих его специфике. Вся организация учебно-воспитательного процесса должна содействовать повышению качества владения студентами основными видами иноязычной речевой деятельности, развивать их способность осуществлять иноязычное общение непосредственно (в устной форме) и опосредованно (через книгу).

При развитии речевого умения необходимо постоянное варьирование речевых ситуаций, связанных с речемыслительной деятельностью обучаемых. Речевой материал должен запоминаться произвольно, в процессе выполнения речемыслительных заданий. Повторение речевого материала осуществляется благодаря его постоянному включению в тему занятия, упражнения должны обеспечивать постоянное комбинирование, трансформацию и перефразирование речевого материала, а содержание учебных материалов должно вызывать интерес студентов прежде всего своей информативностью. Также необходима постоянная новизна всех элементов учебного процесса.

Одной из проблем, характерных для процесса преподавания русского языка как иностранного, является недостаточная степень усвоения предполагаемого учебного материала.

В данном вопросе большую роль играет мотивация студентов, изучающих неродной язык, актуальность и привлекательность предлагаемых учебных материалов, а также профессиональная и деловая компетенция преподавателя. Заинтересованность студентов на начальном этапе, как правило, является очень высокой, и перед преподавателем стоит задача поддержания ее путем широкого привлечения новейших учебных пособий и актуального дополнительного материала (современных компьютерных технологий), а также использования современных методик, стимулирующих взаимодействие между участниками учебного процесса. Владение неродным языком (в нашем случае русским) не означает лишь умение воспроизвести учебный материал. Неспособность обучаемого сделать хотя бы шаг

в сторону от выученной темы, неумение использовать заученные фразы и предложения в различных ситуациях — это трудность, с которой приходится часто сталкиваться преподавателю при обучении студентов русскому языку как иностранному. Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить студентов в будущем практически пользоваться неродным языком.

Как же активизировать на занятиях речевую деятельность иностранных студентов при изучении русского языка? Один из способов — это творческие задания, начиная с элементарного уровня владения языковым материалом. Самый простой методический прием — это диалог. Простейший диалог о погоде может быть представлен студентами по-разному. Студенты, склонные к фантазированию, могут сами придумать ситуацию, а остальным преподаватель может подсказать идею. На следующем этапе диалог может быть расширен за счет использования дополнительных реплик, связанных с конкретной ситуацией, а это уже переход к следующему методическому приему — ролевой игре. Ролевая игра особенно актуальна для студентов, которые изучают русский язык как иностранный с учетом своей будущей профессии, поэтому такая игра называется «деловая игра». Она повышает интерес студентов к неродному языку, так как они понимают, что могут реально использовать его в моделируемой профессиональной деятельности. Кроме того, ролевая (деловая) игра стимулирует активность и развивает творческие способности студентов. Ролевая игра может быть проведена в конце изучения учебного материала с целью практического применения знаний, умений и навыков.

Безусловно, ролевая игра требует предварительной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Заранее составляется сценарий, каждый студент получает свою роль, продумываются ситуации, в которых каждый должен принять участие. Домашнее задание по подготовке своей роли требует от студента творческого подхода: он должен продумать свой стиль поведения, что и как должен говорить. Роли распределяются в зависимости от количества студентов в группе, от характера студента, от его языковых способностей. Ролевая игра дает возможность каждому участнику привнести свой личностный элемент в развитие конкретной ситуации, заставляет студента самостоятельно работать в поисках дополнительной информации для раскрытия своей роли. При этом важно, что такая работа заставляет повторять материал с целью подготовиться хорошо и не подвести всю группу. На первом этапе обучения преподавателю необходимо помочь студентам организовать

процесс коммуникации, поддерживать его и управлять им. Таким образом, ролевая игра активизирует речевую деятельность студентов, а следовательно, и учебный процесс. Этот метод помогает сблизить максимально подготовленную и неподготовленную речь.

Все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение) взаимосвязаны и взаимообусловлены. В условиях практического занятия на начальном и продвинутом этапах речевая деятельность, по существу, занимает все время занятия: если не излагает проблемы содержания преподаватель, то говорят студенты; если нет индивидуального опроса, то проводится беседа в коллективе студентов вместе с преподавателем. Исследователи доказали, что монологическая форма речевой деятельности на занятиях прочно закрепилась за преподавателем: он излагает материал, делает выводы, обобщает коллективные беседы. Речевая деятельность студентов в это время накапливает содержательный и функциональный опыт через восприятие чужой речи, ее смысла, ее содержания. Монологической форме речевой деятельности студентов (на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного) отводится больше места: выступления на занятиях, заранее подготовленные сообщения, доклады. Эта форма помогает студентам упражняться в способах речевой деятельности, в применении таких ее качеств, как последовательность, логика изложения, лаконизм. К сожалению, в эту форму речевой деятельности на занятии вовлечены бывают не все студенты и далеко не каждый из них накапливает ценный опыт оперирования многими возможностями речевой деятельности. Особенно проигрывают в этом отношении студенты, слабо владеющие речевой деятельностью. Такие студенты просто молчат и не рискуют принимать участие даже в общем обсуждении. Диалогическая форма в большей мере включает студентов в речевую деятельность. Развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии.

Речевая практика и в диалогической форме не у всех участников равна. У активных, сильных студентов она, конечно, значительно больше и поэтому продуктивней; у слабых студентов она значительно меньше, что усугубляет их отставание в речевой деятельности. К тому же преимущества и в этой форме остается чаще всего за преподавателем, который задает вопросы, комментирует ответы, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания. Это, конечно, правомерно. Однако главная цель речевой деятельности преподавателя — активизировать студентов, создавать ситуации,

в которых они могли бы не только отвечать на вопросы, но и достаточно раскованно говорить на неродном для них русском языке.

Сегодня перед преподавателями русского языка как иностранного встают новые задачи и открываются новые возможности, так как новые условия обучения иностранным языкам (в том числе и русскому как иностранному) студентов в вузах обуславливают необходимость поиска новых эффективных путей обучения. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть все возрастающую роль в повседневной и рабочей жизни любого современного специалиста, отмечается насущная необходимость разработки новых концепций и ресурсов использования информационных технологий при обучении иностранным языкам. В связи с этим мы говорим о необходимости использования компьютера в обучении русскому языку как иностранному.

Всем известно, что ключ к успеху в новом тысячелетии — информация. Скорость роста глобального общения в Интернете набирает силу, придавая знанию иностранных языков особую важность. В настоящее время примерно 50 миллионов человек в 152 странах мира используют глобальную сеть ежедневно. Этот бесценный источник информации является не просто быстрым способом узнать мир, но и очень полезным и эффективным средством изучения иностранного языка. Работая с компьютером и параллельно используя язык, студенты овладевают навыками, необходимыми для того, чтобы считаться полноценными представителями 21 века. Компьютер просто незаменим в процессе изучения иностранного языка (в том числе русского как иностранного), так как Глобальная сеть Интернет является огромной библиотекой аутентичных материалов для изучения языка, где каждый может найти что-то в соответствии со своими интересами. Общение и сотрудничество со сверстниками на русском (неродном) языке делает процесс изучения языка еще более увлекательным. Ведь что за интерес учить русский язык, если ты разговариваешь на нем только со своим преподавателем? Психологическим аспектом полезности Интернета является то, что суть Интернета состоит в общении, он предлагает такие возможности, которые трудно получить на традиционных занятиях по русскому языку как иностранному. Язык, используемый в Интернете, является настоящим языком, современным, а не адаптированным под учебники. Более того, использование информационных технологий способствует сдвигу в режиме работы на занятии. Процесс обучения меняется от традиционного, где ведущую роль занимает

підручника, науковою лексикою в цілому. Це, природно, вимагає спеціальної підготовки як з боку викладача, так і студента.

На сьогодні існує велика кількість дослідницьких робіт, спрямованих на розробку методики викладання російської мови іноземним студентам у ВНЗ певного профілю (філологічного, технічного, гуманітарного, медичного) і з урахуванням конкретної спеціальності студентів.

Ряд робіт присвячено проблемі навчання мови спеціальності іноземних студентів-медиків (Ануфрієва Н. Ф., Вишнякова Т. А., Бутенко Ж. В., Єрмакова Г. С., Ларіохіна Н. М., Шляхов В. І., Щукін А. М. тощо).

Незважаючи на активне розв'язання проблем, пов'язаних з навчанням російської мови іноземних студентів медичних ВНЗ з урахуванням їх майбутньої спеціальності, залишається відкритим питання про дидактичні умови системи навчання мови спеціальності, ефективність якої була б доведена на практиці.

Протиріччя між практичною потребою в ефективному навчанні російської мови іноземних студентів і нерозробленістю її в методиці та в дидактиці вищої школи є проблемою.

Вибір теми даної статті обумовлений тим, що реальні потреби навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах зумовлюють необхідність урахування психолого-дидактичних умов, які сприяють ефективному навчанню російської мови як засобу оволодіння спеціальністю.

Комунікативна спрямованість сучасної методики викладання російської мови іноземним студентам, як доводять сучасні дослідження, повною мірою може здійснюватися із застосуванням прийомів, засобів, які імітують умови реального спілкування. Особливого значення набуває вирішення завдань, пов'язаних із створенням та використанням ефективних засобів навчання російської мови студентів-іноземців у нефілологічних ВНЗ, де високий рівень мовних умінь є головною умовою надбання глибоких знань за фахом.

Результати навчання російської мови іноземних студентів у Харківському національному медичному університеті без урахування спеціальності свідчать про те, що студенти не можуть відразу в 1 семестрі на першому курсі «включитися» до навчального процесу: вони не можуть читати літературу за фахом, не розуміють лекції, не можуть записати нову інформацію тощо.

На наш погляд, навчання російської мови іноземних студентів-медиків для подальшого оволодіння спеціальністю буде ефективнішим, якщо:

- при розробці системи навчання російської мови в медичному ВНЗ враховувати психолого-дидактичні умови ефективності навчання, такі як:
 - 1) урахування мовної комунікативної потреби у студентів;
 - 2) урахування психологічних закономірностей засвоєння знань російською мовою іноземними студентами;
 - 3) реалізацію принципу професійної спрямованості навчання;
- розробити модель системи навчання російській мові, яка була б побудована на зазначених вище психолого-дидактичних умовах;
- експериментально довести ефективність реалізації цієї моделі в навчанні.

Професійна підготовка майбутніх фахівців-медиків неможлива без оволодіння ними науковим стилем мовлення, підмогою медицини.

Потреба в отриманні студентами медичного ВНЗ професійної інформації викликає необхідність розробки ефективної методики навчання російської мови, яка б ураховувала професійні запити іноземних студентів-медиків і тим самим сприяла б підвищенню ефективності процесу навчання.

Методика такого навчання повинна бути: економічною, доцільною, раціональною, а також урахувати фактори, пов'язані з розвитком механізму читання-говоріння-слухання-письма на матеріалі спеціальної літератури.

Література

1. Борзенко С. Г., Коллодій О. Л., Сулимов В. А. К вопросу о системе занятий по введению в язык специальности при обучении в медицинском вузе//Русский язык для студентов-иностранцев : Сб. метод.статей.— № 21.— М., 1982.— С. 98—104.
2. Бутенко Ж. В. Обучение профессиональному общению в полилоге иностранных студентов мед.вуза : Автореф. дисс.канд.пед.наук.— М., 1988.— 26 с.
3. Васильева О. А. Обучение специальной лексике студентов-медиков на занятиях по русскому языку : Автореферат дисс. канд.пед.наук.— Караганда, 1980.— 18 с.
4. Єрмакова Г. С. Обучение эстонских студентов-медиков письменной речи (на материале жанров научного стиля) : Автореферат дис. канд. пед.наук.— Л., 1990.— 21 с.
5. Мальков В. А. Использование грамматических ориентиров в процессе обучения чтению иностранных студентов-медиков : Автореф. дисс. канд.пед.наук.— М., 1992.— 23 с.
6. Юлдошев У. Р. Обучение русской письменной речи студентов-медиков в условиях двуязычия : Автореферат дис. канд.пед.наук.— М., 1989.— 19 с.

світового освітнього простору. Для іноземних громадян, які навчаються в українських ВНЗ, українська/російська мова є мовою соціокультурного оточення й обов'язково викладається з метою формування вмінь міжкультурної комунікації, а також засобом усебічного розвитку й формування їх як майбутніх фахівців і професійних особистостей. Тому створення й ухвалення концепції мовної освіти є базовим складником навчання іноземних громадян. На сьогодні концепція «Мовної підготовки іноземців у ВНЗ України» розроблена колективом авторів, до складу якого входять докт. пед. наук Ушакова Н. І., докт. філол. наук. Дубічинський В. В., канд. філол. наук Тростинська О. М. [17], що пройшла громадське обговорення [21]. Підготовлено навчальні плани та типові програми навчальних дисциплін для іноземних студентів [1, 5, 11].

Ознайомившись із концепцією, вважаємо за доцільне висловити міркування щодо її змісту та окремих положень.

У Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця накопичений значний досвід у системі мовної підготовки іноземних громадян. Одним із пріоритетних напрямів діяльності університету, згідно зі стратегією розвитку ХНЕУ ім. С. Кузнеця, є підготовка компетентних фахівців, зокрема й для інших країн світу. З огляду на це розроблено системні підходи щодо формування загальних, фахових та інтегральних компетентностей [6, 18, 19].

Залучення до навчання іноземних студентів стає одним із важливих складників формування контингенту і сприяє підвищенню авторитету університету не тільки в Україні, а й за кордоном. У ХНЕУ ім. С. Кузнеця станом на 01.01.2016 року навчається 2028 іноземних громадян з 42 країн світу. На денній формі навчається 913 іноземних студентів, на заочній — 1115 іноземних студентів.

З метою адаптації іноземних громадян до умов навчання в ХНЕУ ім. С. Кузнеця працює підготовче відділення, що має ліцензію АД № 072926 на здійснення підготовки іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади терміном дії до 2022 року.

Мовну підготовку на підготовчому відділенні здійснюють викладачі кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян, серед яких: 1 професор, 13 кандидатів наук, доцентів; 2 кандидат наук, старший викладач; 5 старших викладачів; 12 викладачів. Більшість викладачів мають досвід роботи з іноземними громадянами 10–20 років. За роки існування кафедри постійно оновлюється навчально-методична база.

У ХНЕУ ім. С. Кузнеця підготовлено понад 3225 спеціалістів для 85 країн Азії, Африки, Європи, Америки. 72 з них здобули в університеті ступінь PhD з економіки. Випускники університету працюють на відповідальних державних посадах: прем'єр-міністра, голови правління Національного банку, директорів фірм та підприємств в Україні, викладають у вищих навчальних закладах Китаю, В'єтнаму, Нігерії, Польщі, Німеччини, Болгарії, Чехії, Словаччини, продовжують навчання в Канаді, США, Росії, Франції, Англії. Напрацювання університету в цій сфері високо оцінені в різних країнах.

Важливим чинником ефективної підготовки іноземних громадян є мовна освіта. Українська/російська/англійська мова для іноземних громадян є не тільки навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, відповідно до **Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання** [2] (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*) мовна підготовка іноземних громадян повинна бути професійно спрямованою. На наш погляд, загальноприйнятий підхід [17, с. 139] мовної освіти міг би бути певним чином видозміненим і по-іншому структурованим. Для забезпечення професійно орієнтованої мовної освіти у ВНЗ України вважаємо за необхідне запровадження двох рівнів мовного навчання іноземних громадян:

1) базовий рівень

(реалізують навчальні дисципліни «Українська/російська мова як іноземна», «Іноземна мова (українська /російська)»; «Язык специальности и культура профессиональной речи» для иностранных студентов 2 курса всех специальностей всех форм обучения, «Основы научной речи в учебной и профессиональной деятельности» для иностранных студентов 2 курса всех специальностей всех форм обучения.

2) фахово орієнтований рівень

(реалізують дисципліни «Українська/російська ділова мова для іноземних студентів»; «Українська/російська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів; «Жанры научного стиля речи» для иностранных студентов 3 курса всех специальностей всех форм обучения, «Основы деловой коммуникации» для иностранных студентов 3 курса всех специальностей всех форм обучения, «Українська мова науки, аналітичної сфери та управління» для іноземних студентів «Бизнес-курс русского языка» для иностранных студентов 5 курса всех специальностей всех форм обучения).

На базовому рівні мовну підготовку іноземних громадян доцільно здійснювати за такою структурою: *початковий етап* (підготовчий факультет для іноземних студентів або початкова мовна підготовка іноземних магістрантів, стажистів, аспірантів), *поглиблений* (основний) етап підготовки іноземних студентів (I курс навчання у ВНЗ), *завершальний* етап (II курс навчання ВНЗ)

На фахово орієнтованому рівні для мовної підготовки іноземних громадян пропонуємо таку структуру: *етап ділової комунікації* (III курс на рівні бакалавра), *етап професійної комунікації* (IV–V курси, а саме: останній рік навчання на бакалавраті, магістратура, а також аспірантура).

Такий підхід передбачає відповідне навчально-методичне забезпечення, яке частково розроблене кафедрою українознавства і мовної підготовки іноземних громадян ХНЕУ ім. С. Кузнеця [7–10, 12–16, 20].

Представлену структуру мовної освіти вважаємо за доцільне застосовувати для іноземних громадян, які під час вступного тестування виявляють рівень володіння українською / російською мовою нижчий за **B1** за всіма видами мовленнєвої діяльності. Якщо ж іноземні громадяни підтверджують володіння українською / російською мовою на рівні **B2**, вони вивчають дисципліни фахово орієнтованого рівня: *українська/російська ділова мова, українська / російська мова (за професійним спрямуванням)* за окремими спеціальними програмами (коректований курс) для іноземних студентів. Необхідність у цих програмах мотивована тим, що такі студенти потребують удосконалення наявного рівня володіння *українською/російською мовою як іноземною*, тому упродовж 1–2 курсів для них повинна бути створена програма *коректованого навчання* на базовому рівні. У такому разі студенти не навчаються на підготовчому відділенні, а починають мовну підготовку з першого курсу.

Варто зауважити, що окремі елементи фахово орієнтованого рівня мають бути введені на базовому рівні, як от: термінологічна лексика, професійно орієнтовані тексти, комунікативні ситуації професійного змісту тощо.

Кожен рівень та етап передбачають досягнення відповідного комплексу компетентностей як показника якості опанування мови. Ці компетентності формують увесь спектр комунікативного потенціалу майбутнього фахівця як мовної особистості:

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОВОЛОДІННІ МОВОЮ

| Класифікація компетентностей за НРК | Знання | Уміння | Комунікації | Автономність та відповідальність |
|---|--|---|--|--|
| Здатність спілкуватися другою мовою | Розуміти культурні аспекти й соціальні умови функціонування мови в різних географічних, соціальних та комунікативних середовищах | Скласти різні види текстів за їх цільовою спрямованістю | Слухати й розуміти різні повідомлення, а також говорити свідомо і чітко | Добирати та обробляти інформацію |
| Здатність спілкуватися з нефахівцями своєї галузі (з експертами з інших галузей) | Розуміти висловлювання мовців різних сфер діяльності й послугуватися мовою в позитивний та соціально відповідальний спосіб | Залучати студентів до критичного і конструктивного діалогу. Переконливо формулювати власні думки (усно чи письмово) та враховувати всі наявні погляди | Спілкуватися (письмово чи усно), розуміти і бути зрозумілим у різних ситуаціях | Відкрито визнавати думки та висловлювання співрозмовників, брати участь у конструктивному діалозі; бути впевненим під час публічного виступу |

Окрім загальних компетентностей є спеціальні (фахові, предметні) компетентності, що залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Кожен рівень і етап створює свої можливості для реалізації спеціальних мовних компетентностей.

На *початковому етапі* базового рівня необхідно:

- здійснювати адаптацію до спілкування в чужомовному середовищі;

- сприяти подоланню психологічних бар'єрів у мовленнєвій поведінці;
- культивувати внутрішню потребу вивчати українську /російську мову;
- ознайомлювати з елементами мовленнєвого етикету;
- прищеплювати правила та норми поведінки в іншомовному соціо-культурному середовищі;
- формувати базові фонетичні, лексичні, граматичні, орфоепічні, правописні вміння.

Поглиблений етап базового рівня передбачає:

- ґрунтовне вивчення лексики, морфології та синтаксису з опорою на висловлювання і текст як основні одиниці навчання,
- набуття навичок читання, аудіювання, відтворювального говоріння;
- оволодіння нормами мовленнєвого етикету;
- удосконалення вміння міжкультурної комунікації
- формування здатності до аналізу мовних явищ та закономірностей;

На *завершальному етапі* базового рівня передбачається:

- розуміти зображувально-виражальні можливості української/російської мови, тобто здатність адекватно сприймати, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;
- виявляти стилістичні особливості різножанрових текстів;
- складати різні види текстів за їх цільовою спрямованістю;
- слухати й розуміти різні повідомлення, а також говорити свідомо і чітко; спілкуватися (письмово чи усно), розуміти і бути зрозумілим у різних ситуаціях.

На *фахово-орієнтованому рівні* етап ділової комунікації передбачає:

- гармонійний розвиток умінь в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі);
- уміння сприймати та розуміти усне й писемне ділове мовлення;
- самостійно створювати усні й письмові діалогічні й монологічні висловлювання різних типів, жанрів мовлення в ділових сферах спілкування;
- вести діалог у ситуаціях ділового спілкування з дотриманням вимог мовленнєвого етикету;
- правильно оформляти ділову документацію відповідно до державних стандартів.

На етапі професійної комунікації реалізуються такі компетентності:

- уміння доцільно використовувати засоби української/російської мови в практиці професійного спілкування;
- знання фахової термінології та вміння її доцільно використовувати;
- уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.
- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні й невербальні засоби і способи для оформлення думок у різних сферах спілкування;
- уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації;
- досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення.

Варто зауважити, що додаткові можливості для розгортання творчої ініціативи ВНЗ створює Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII — Закон України, прийнятий Верховною Радою України 1 липня 2014 року. Велику увагу в ньому приділено самостійній роботі студентів та забезпеченню вибіркової складової освітньо-професійних програм для студентів. Цей чинник необхідно враховувати для забезпечення належного рівня мовної освіти іноземних студентів. У ХНЕУ ім. С. Кузнеця розроблено й упроваджено систему МАЙНОРІВ для рівня бакалавра та МАГМАЙНОРІВ для рівня магістра. Кафедра українознавства і мовної підготовки іноземних громадян запропонувала відповідні МАЙНОРИ і МАГМАЙНОРИ для іноземних студентів. Нижче пропонуємо, розроблені кафедрою українознавства і мовної підготовки іноземних громадян МАЙНОР та МАГМАЙНОР з російської мови для іноземних студентів.

Основи професійної та ділової комунікації
(російська мова для іноземних студентів)

Пререквізити (базові знання, необхідні для успішного опанування компетентностями):

Базові знання з російської мови, з основ економічної теорії.

Компетентність, що забезпечує:

Вивчення майнора забезпечує формування в майбутніх фахівців здатності до участі у професійній та діловій комунікації мовою

навчання, до створення текстів науково стилу різних жанрів, до складання та редагування ділових паперів.

Навчальні дисципліни майнора

| Назва дисципліни |
|--|
| Мова спеціальності та культура професійного мовлення |
| Основи наукового мовлення в навчальній та професійній діяльності |
| Жанри наукового стилю |
| Основи ділової комунікації |

Бізнес-курс російської мови

Пререквізити (базові знання, необхідні для успішного опанування компетентностями):

Знання російської мови на рівні завершального етапу навчання.

Коротка анотація дисципліни (загальна характеристика, особливості, переваги):

Навчальна дисципліна «Бізнес-курс російської мови» *буде корисна* майбутнім фахівцям з російською мовою навчання та тим, хто планує працювати в міжнародних компаніях.

Дисципліна «Бізнес-курс російської мови» розкриває специфіку усної та писемної реалізації ділового російського мовлення та надає студентам можливість удосконалити навички ділової комунікації, які базуються на знаннях бізнес-лексики та основах ділового етикету.

Вивчення дисципліни «Бізнес-курс російської мови» має свою специфіку, оскільки основним його завданням є поєднання декількох аспектів: засвоєння фахової термінологічної лексики, знання граматичних особливостей офіційно-ділового стилю; формування навичок укладання документів різного призначення, досягнення високого рівня мовної підготовки управління.

Проаналізувавши концепцію мовної освіти іноземних студентів у ВНЗ України, можемо внести до неї деякі корективи стосовно структури навчальної діяльності студентів цієї категорії. Вважаємо, що мовна освіта має здійснюватися на двох рівнях: базовому, який поділяється на три етапи (початковий, поглиблений та завершальний), та на фахово орієнтованому рівні, який передбачає етап ділової комунікації та етап професійної комунікації. Важливим

є чітке окреслення спектру компетентностей як показників якості засвоєння кожного з етапів.

Реалізація концепції «Мовної підготовки іноземців у ВНЗ України» забезпечить продуктивне оволодіння іноземними студентами російської / української мов і створить підґрунтя для фахового навчання та успішної професійної діяльності.

Література

1. *Єдина* типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації / уклад. : Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубичинський, С. А. Чезганов [та ін.] / за ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. — К. : НТУУ «КПІ», 2009. — ЧЗ. — 52 с.
2. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти* : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
3. *Закон України*. Про вищу освіту // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004) ; <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. *Локшина О. І.* Європейська довідкова система як інструмент упровадження компетентнісного підходу в освіту країн-членів Європейського союзу / О. І. Локшина // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. — 2007. — № 1 (54). — С. 131–142.
5. *Навчальні плани та програми* : (довузівська підготовка іноземних громадян) : Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. — К. : ІВЦ Вид-во «Політехніка», 2003. — Ч. 1. — 56 с.
6. *Пономаренко В. С.* Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні / В. С. Пономаренко. — Х. : ВД «ІНЖЕК», 2012. — 328 с.
7. *Программа учебной дисциплины «Язык специальности и культура профессиональной речи» для иностранных студентов 2 курса всех специальностей всех форм обучения* / сост. Э. Н. Герасименко, К. Л. Ковалёва. — 22 с.
8. *Программа учебной дисциплины «Основы научной речи в учебной и профессиональной деятельности» для иностранных студентов 2 курса всех специальностей всех форм обучения.* / сост. Н. Ф. Соценко. — 18 с.
9. *Программа учебной дисциплины «Жанры научного стиля речи» для иностранных студентов 3 курса всех специальностей всех форм обучения.* / сост. Н. Ф. Соценко. — 18 с.
10. *Програма навчальної дисципліни «Основи ділової комунікації» для іноземних студентів 3 курсу усіх спеціальностей усіх форм навчання.* / укл. О. Д. Баласанян. — 18 с.

трактування поняття «оцінювання». Це може бути механізм, що забезпечує викладача необхідною інформацією, щоб здійснювати викладання, знаходити найбільш ефективні методи навчання, а також мотивувати студента до більш активного залучення до роботи, керування навчальною діяльністю студентів; результат діяльності; якість знань, правильність відповіді тощо. Вітчизняна дослідниця О. В. Овчарук зазначає, що оцінювання буває різних видів: поточне, періодичне та підсумкове. Для дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» характерним є поточне (перевірка вивченої теми) та підсумкове оцінювання, яке є більш складним, оскільки містить в собі усі вивчені за семестр теми.

Зазвичай, оцінювання є складним процесом, оскільки одночасно поєднує в собі такі складові, як об'єктивність, відкритість, зацікавленість. Оцінювання повинно відповідати заявленим державою вимогам, які мають тенденцію часто змінюватися. Така тенденція пояснюється тим, що результат освіти постійно підвищується, і те що вчора вважалося зразковою роботою, сьогодні може відповідати лише оцінці добре. На думку І. В. Белікової, оцінювання якості професійної підготовки студентів повинно сприяти розвитку навчально-виховного процесу та містити такі складові, як якість освіти та культуру оцінювання. На нашу думку, з одного боку, оцінювання є певним засобом контролю знань студентів, дає можливість краще зрозуміти прогалини знань студентів у певній галузі. З іншого боку, викладач не завжди має можливість опитати кожного студента під час виконання одного й того ж завдання, що може стати причиною негативних настроїв у студента (коли він прагнув відповісти, а йому не надали такої можливості, чи може скластися думка, що оцінювання відбувається під час різних видів діяльності, які інколи не є рівнозначними).

Викладачі кафедри під час оцінювання вищезазначеної дисципліни враховують і самостійну роботу студентів, яка полягає в написанні тез, статей чи участь у науковій конференції.

Під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентам-медикам необхідно засвоїти медичну термінологію та її правильне вживання. Адже володіння правильністю мови є показником грамотності та освіченості фахівця. На думку Л. В. Вікторової, більшість студентів не володіють прийомами опрацювання наукового тексту, намагаються механічно запам'ятати прочитане або почуте. У результаті цього в майбутніх фахівців формуються розрізнені, несистематизовані, поверхові знання, що не забезпечують

цілісного уявлення про предмет наукового пізнання. Отже, засвоєння фахової термінології є однією з важливих проблем сучасної педагогічної освіти, яка пов'язана з формуванням та вдосконаленням у студентів навчально-пізнавальних умінь і навичок оперувати науковими термінами, підвищенням пізнавальних здібностей студентів під час вивчення природничо-гуманітарних, фахових та спеціальних дисциплін [2, с. 5].

Не можна заперечувати той факт, що висока оцінка інколи є заохоченням студента з боку викладача до подальшої самостійної та наполегливої роботи, розвиваючи, тим самим, одну з функцій педагогічного контролю, зокрема виховну. Для контролю знань студентів під час вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» викладачі кафедри застосовують різні підходи: технологічний, компетентісний, модульний, що виявляються в опитуванні, письмових роботах (творчих), тестах. Усне опитування не завжди є ефективним та забирає багато часу. На наш погляд, слушною є точка зору Н. В. Харитонової, яка зазначає, що в процесі усної відповіді студента викладач може бачити й коригувати (якщо потрібно) процес мислення студента [3, с. 23]. Досить поширеним є тестовий контроль, але він не завжди може розкрити потенціал студента. Це пояснюється тим, що тести передбачають наперед наявність у кожному питанні однієї правильної відповіді, яку студент з добре розвинутою інтуїцією може просто вгадати, не прикладаючи до цього максимум зусиль. На основі тестів студенти не можуть засвоїти фундаментальні складові дисципліни. Зокрема щодо тестування, то варто зазначити, що його головна мета спрямована на перевірку правильності з точки зору граматики, знання професійної термінології, правильності оформлення документації. Але при цьому поза увагою залишаються оцінювання говоріння, якості уміло формулювати та висловлювати свої думки, правильно використовувати лексичні одиниці.

Викладачі намагаються дбати про збагачення лексичного запасу студентів, зосереджуючи увагу на проблемі нормативності, пропонують завдання на викорінення кальок та з'ясування причин цього явища в щоденному спілкуванні студентів. На допомогу приходять вправи, де необхідно зробити переклад речень чи словосполучень, де мають місце, наприклад, кальки чи фразеологізи і замінити його відповідним літературним поняттям. Також у нагоді стають завдання, де необхідно скласти міні-текст із запропонованими медичними й науковими термінами, у яких студенти часто роблять

помилки. Серед найбільш поширених помилок є невірно вжитий наголос, неправильно вжито закінчення родового чи кличного відмінка та слів-кальок.

Отже, оцінювання знань студентів є необхідною складовою навчального процесу, що вимагає поєднання різних видів та способів контролю. Викладачі кафедри намагаються поєднувати всі види контролю знань у студентів-медиків. Найефективнішим у процесі оцінювання, безперечно є вправи, де студентам необхідно зробити переклад, усно скласти твір-мініатюру на медичну тему. Вони слугують фундаментом для здобуття багатьох знань. Тому викладачі кафедри урізноманітнюють способи та методи виконання комплексних вправ, підвищують рівень творчості студентів, навчають дбати про лексичні, граматичні, інтонаційні засоби мови з огляду на мету й умови спілкування.

Література

1. *Белікова І.* Моніторинг забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови / І. Белікова // Новий колегіум.— 2015.— № 1.— С. 23–26.
2. *Вікторова Л. В.* Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти / Л. В. Вікторова.— К., 2009.— 20 с.
3. *Григорьев А. В.* Мониторинг самостоятельной работы студентов / А. В. Григорьев // Стандарты и мониторинг в образовании.— 2009.— № 1 (64).— С. 20–24.
4. *Дорошенко Ю.* Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк // Завуч.— 2005.— № 20–21.— С. 56–60.
5. *Овчарук О. В.* Проблемні оцінювання інформаційно-комунікативної компетентності в системі загальної середньої освіти : загальні підходи / О. В. Овчарук // Матеріали VII міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих вчених «СУЧАСНІ ЕПО-ХИ» (2013 р. м. Київ) / Укладачі : А. А. Мельниченко, І. І. Федорова, О. О. Боровикова/ — К. : НТУУ «КПІ», 2013.— 176 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аль-Газо Н. В. — викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного медичного університету.

Архипенко Л. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Бабай Л. В. — старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка.

Баласанян О. Д. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Баличева Л. В. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Білик Н. О. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Боднарюк Л. Л. — старший викладач кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Боднарчук Л. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Бортник Л. А. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Варич Н. І. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Василенко І. О. — старший викладач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Гайдамака Г. Г. — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Герасименко Е. М. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Гетало Т. Є. — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Гетманець Г. О. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Глазко В. І. — доктор сільськогосподарських наук, професор Московської сільськогосподарської академії ім. К. А. Тімірязєва, академік Російської академії сільськогосподарських наук, академік Російської академії природничих наук (Росія).

Данильян О. Г. — доктор філософських наук, професор, заслужений працівник освіти України, завідувач кафедри філософії Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» (м. Харків).

Денисенко І. Д. — доктор філософських наук, професор кафедри політології, соціології та культурології Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Добрунова Л. Е. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Дзьобань О. П. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» (м. Харків).

Дмитрієнко Н. Ф. — викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного медичного університету.

Драган О. А. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Дьолог О. С. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Ємельянова Є. С. — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка.

Жеребятнікова І. В. — кандидат соціологічних наук, доцент кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Жовтобрюх В. Ф. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Запорожець І. В. — старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного медичного університету.

Івашура А. А. — кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри технології, екології та безпеки життєдіяльності Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Каліновський Ю. Ю. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» (м. Харків).

Карікова Н. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Карпенко О. П. — кандидат філологічних наук, доцент Ардаханського університету (Туреччина).

Карцева М. Д. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Ковальова К. Л. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Ковальчук О. В. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Козловська Л. С. — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Коннова Н. О. — викладач кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Коротков Д. С. — кандидат політичних наук, доцент кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Коршунова І. П. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Косова Ю. В. — викладач кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Кулікова І. І. — кандидат філологічних наук, викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки Харківського національного медичного університету.

Кузь О. М. — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Куц Г. М. — доктор політичних наук, професор кафедри політології, соціології та культурології Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Краснікова С. О. — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Некрилова О. Л. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Нікіфорова С. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Лис А. М. — викладач англійської мови, член Фондації «Українці в Нідерландах» (Нідерланди).

Литвин О. О. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Литвиненко Н. П. — доктор філологічних наук, професор кафедри україністики Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця.

Мариняк Р. С. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Масло О. В. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської філології Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Мацюцький В. М. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Міносян А. С. — кандидат історичних наук, професор кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Мірошнік Л. В. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки Харківського національного медичного університету.

Муромцев І. В. — кандидат філологічних наук, професор, представник Харківської філологічної школи.

Муромцева О. Г. (1938–2008) — доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди (1992–2000), представник Харківської філологічної школи.

Пастушенко А. О. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Петрова Озель Л. П. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і лінгводидактики Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Підгородецька І. Ю. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва.

Подгурська Т. А. — викладач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Поліщук І. О. — доктор політичних наук, професор кафедри соціології та політології Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого» (м. Харків).

Потоцька Ю. І. — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Радіонова І. О. — доктор філософських наук, професор кафедри політології, соціології та культурології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Садох О. В. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Сало Д. С. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Соценко Н. Ф. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Сухенко В. Г. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Свинаренко Н. О. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Сметана І. І. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Скорбач Т. В. — викладач кафедри української мови, основ психології та педагогіки Харківського національного медичного університету.

Тарлева А. В. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Терещенко С. І. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Тихоненко О. В. — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету ім. В. В. Докучаєва.

Ткаченко О. В. — викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Ходарева І. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Чадаєва К. Ю. — кандидат історичних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Харківської державної академії дизайну та мистецтв.

Черемська О. С. — кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Чешко В. Ф. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця, академік — іноземний член РАПН.

Чугуй Т. О. — кандидат історичних наук, директор Центру українських студій ім. Д. І. Багалія Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.

Шелепкова І. М. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Шкоріна І. М. — кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Шубладзе О. Е. — викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Фоміна Л. В. — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови, основ психології та педагогіки Харківського національного медичного університету.

Френкель К. В. — викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного медичного університету.

Яременко Т. Г. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана».

Наукове видання

МАТЕРІАЛИ V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

**«Сучасна україністика:
наукові парадигми мови, історії, філософії»**

Збірник статей

Відповідальні за випуск: *О. С. Черемська, О. М. Кузь*

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця
Україна, 61166, м. Харків, пр. Науки, 9а
Підписано до друку 31.03.2016. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Ньютон.
Наклад 300 прим. Друк. арк. 21,7. Зам. № 16-3

Друк

ФОП Іванченко І. С.

пр. Тракторобудівників, 89а/62, м. Харків, 61135

Тел.: +38-057-756-09-25, +38-050-40-243-50

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4388 від 15.08.2012 р.

www.monograf.com.ua