

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

**МАТЕРІАЛИ IV МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«СУЧАСНА УКРАЇНІСТИКА:
НАУКОВІ ПАРАДИГМИ МОВИ,
ІСТОРІЇ, ФІЛОСОФІЇ»**

Збірник статей

Харків
2014

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

Рекомендовано до друку вченою радою
Харківського національного економічного університету
імені Семена Кузнеця
(протокол № 7 від 24.02.2014)

Редакційна колегія:

Пономаренко В.С. — д-р економ. наук, професор;
Руденко Р.Г. — д-р іст. наук, професор;
Чешко В.Ф. — д-р філософ. наук, професор;
Черемська О.С. — канд. філол. наук, професор;
Кузь О.М. — д-р філос. наук, професор;
Борова Т.А. — д-р пед. наук, професор;
Дьолог О.С. — канд. філол. наук, доцент;
Коротков Д.С. — канд. політ. наук, доцент;
Голобородько К.Ю. — д-р філол. наук, професор;
Маленко О.О. — д-р філол. наук, професор.

Матеріали IV Міжнародної наукової конференції «Сучас-
М34 **на українстика : 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., 2013. — 402, [2] с.

ISBN 978-617-7033-46-1.

У статтях збірника представлений мовознавчий, філософський, культурологічний, політологічний, історичний аналіз актуальних проблем сучасного суспільства, висвітлено питання збереження Шевченківських традицій у сучасному світі, проблеми методики викладання соціогуманітарних дисциплін, формування національної ідентичності, філософські аспекти формування особистості, сформульовано методологічні особливості сучасного гуманітарного знання.

УДК 304(477) (06)
ББК 63.3(4УКР) Я4

© Харківський національний економічний
університет імені С. Кузнеця, 2014
© Іванченко І. С., 2014

ISBN 978-617-7033-46-1

ЗМІСТ

Розділ I.	
ШЕВЧЕНКІВСЬКІ ТРАДИЦІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ	9
Вітаємо з ювілеєм професора Коломієць Лідію Іванівну	9
<i>Л. І. Коломієць</i>	
Дієслівно-іменні сполуки у поетичних творах Т.Г. Шевченка	10
<i>І. В. Муромцев</i>	
Нотатки про прізвиська і назвиська у творчості Тараса Шевченка (типи й функції)	17
<i>В. Г. Сухенко</i>	
Слово Шевченка як епохальне явище української культури	31
<i>О. В. Тихоненко</i>	
Прометеївський дух Т.Г. Шевченка	35
<i>Т. М. Ходєєва</i>	
«Кати знушаються над нами, а правда наша п'яна спить»	39
<i>О. С. Черемська</i>	
Шевченкова мова і літературомовна традиція в дослідженнях мовознавців Харківської філологічної школи першої половини ХХ ст. ...	43
Розділ II.	
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І РОСІЙСЬКОЇ МОВ	52
<i>С. В. Артюх</i>	
Екстралінгвальні фактори формування терміносистеми опору матеріалів у 20–30-х рр. ХХ ст.	52
<i>Л. М. Архипенко</i>	
Особливості засвоєння іншомовних структурних елементів у системі української мови	58
<i>Л. В. Бабай</i>	
Роль термінів у професійному спілкуванні	63
<i>І. О. Васютенко</i>	
Вербальна репрезентація категорії свобода у мовотворчості Миколи Бажана	66
<i>К. Ю. Голобородько</i>	
Мовна особистість: когнітивний і лінгводидактичний аспекти	70
<i>І. В. Денисовець</i>	
Експресивне навантаження та оцінне значення індивідуально- авторських власних імен у творах сучасних українських дитячих письменників	78

<i>О. А. Драган</i> Интертекстуальные элементы в автобиографических книгах Л. Мартынова	81
<i>О. С. Дьолог</i> Англiцизми як ознака лiнгвiстичної моди у сучасному українському мовленні	84
<i>К. В. Дюкар</i> Полікореневі озаціональні структури з невизначеним лiнгвiстичним статусом в iдіолектах В. Голобородька, Т. Мельничука та С. Сапеляка (структурно-семантична й функційна специфіка)	88
<i>А. О. Євграфова</i> До питання про конотативні можливості власного імені (за матеріалами медіа)	92
<i>В. Ф. Жовтобрюх</i> Еквіваленти буттєвих дієслів у реченнях із семантикою екзистенції	97
<i>О. А. Ильченко, А. О. Свердлик</i> Интертекстуальність у діалогічному вимірі (на матеріалі сучасних україномовних і англomовних ЗМІ)	103
<i>Т. Ю. Кальченко</i> Прецедентний текст і прецедентний вислів: критерії розрізнення (на матеріалі лірики І. Римарука і В. Герасим'юка)	108
<i>Н. М. Карікова</i> Погляди сучасних лiнгвiстiв на критерії встановлення норм літературної мови	113
<i>О. О. Маленко</i> Герої національного хронотопу: лiнгвопоетичні версії образу в діахронії-синхронії	117
<i>О. В. Масло, О. І. Масло</i> Місце етнолінгвістики в антропоцентричній парадигмі знань	127
<i>N. I. Maslova</i> <i>Galina F. Utkina</i> Features of letters to the editor in british press	131
<i>А. К. Нестеренко</i> Семантичні особливості препозиційних афіксів у складі ад'єктивів кількісної ознаки	136
<i>В. М. Пивоваров</i> Актуальні аспекти вивчення української мови правового спрямування	139
<i>О. О. Романова</i> Гуманізація технічної освіти як одна з умов її вдосконалення	142
<i>Р. І. Рубльова</i> Особливості формування мовної особистості майбутнього офіцера у вищому навчальному закладі	147

<i>N. V. Savchenko</i> Teaching punctuation: does it matter?	150
<i>І. І. Сметана</i> Засоби апеляції в поетичному доробку В. Свідзінського	154
<i>О. В. Хом'якова</i> Мова як індикатор культурної визначеності студентства та його ідентифікації	158
<i>А. Н. Чистякова</i> К вопросу о формировании межкультурной коммуникации	163
<i>І. М. Шелепкова</i> Економічна термінологія у сфері професійної комунікації	168
<i>О. А. Шумейко</i> Фразеологічна контамінація як мовний засіб	172
РОЗДІЛ III.	
МІСЦЕ, РОЛЬ ТА ЗНАЧЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ НАУКИ В СИСТЕМІ УКРАЇНОЗНАВСТВА	
<i>Л. Е. Добрунова, Л. А. Бортник, Н. В. Чорна</i> До питання участі політичних партій Харкова у виборчих кампаніях 1917 р.	177
<i>В. В. Кручиненко</i> Історико-демографічний аналіз шлюбної структури міського населення миргородського полку в 1765–1769 рр.	180
<i>В. М. Мацюцький</i> Земельно-передільна діяльність земельної громади Лівобережної України (1922–1930 рр.)	185
<i>А. С. Міносян, І. П. Коршунова</i> Деякі аспекти формування культурно-національної самосвідомості українського народу в умовах русіфікаторської політики царизму	196
<i>А. О. Пастушенко</i> Жінка-відбудовниця на сторінках газети «Соціалістична Харківщина» у перші дні визволення Харкова (1, 7, 11, 12 вересня 1943 року)	200
<i>Е. Ю. Чадаєва, Л. В. Балычева</i> Институционализация в системе социально-экономической эволюции общества	205
РОЗДІЛ IV.	
БІО- ТА ГЕОПОЛІТИЧНИЙ ВИМІР УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА	
<i>Д. А. Аникин</i> Политика памяти в современном украинском обществе	211
<i>О. П. Бойко</i> Україна між сходом і заходом: комунікативні можливості та обмеження	216

<i>И. Д. Денисенко</i> Украинская реальность в контексте теоретических построений А. Турена	221
<i>Д. С. Коротков</i> «Розумна сила» та можливості її використання	223
<i>О. М. Кузь, Н. О. Коннова</i> Трансценденталії минулого	226
<i>Г. М. Куц</i> Соціальні науки у структурі знання	228
<i>І. О. Поліщук</i> Проект «Україна»: політико-культурна підйома затяжного транзиту	231
<i>І. О. Радіонова</i> Сучасне місто: теоретичні розвідки за умов глобалізації	235
<i>М. В. Усова</i> Сетевое общество как риск развития информационных манипуляций в диалоге Россия — Украина	237
<i>В. Ф. Чешко, Л. В. Иваницкая</i> Эволюционный риск в информационном обществе: социоантропологический аспект	243
Розділ V. ФЕНОМЕНОЛОГІЧНІ ТА ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ЕКСПЛІКАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ	
<i>Т. Е. Гетало</i> Культурологический анализ славянского этногенеза	248
<i>О. М. Городиська</i> Моральный порядок та сучасність	253
<i>О. П. Дзьобань</i> Інформаційні технології у сучасній вищій освіті: філософські аспекти	255
<i>І. В. Жеребятнікова</i> Громадянська культура як складова владно-суспільних відносин	260
<i>Ю. Ю. Калиновський</i> Комунікативно-феноменологічні експлікації правового суспільства як соціокультурного феномену	262
<i>Ю. В. Косова</i> Особенности современной эпистемологической ситуации: онтология социальной верификации	267
<i>В. П. Полуянов</i> Человек, культура и религия	270
<i>Ю. И. Потоцкая</i> Проблема виртуального в философии постмодернизма	272

<i>О. В. Прудникова</i> Ціннісні орієнтири буття національної інформаційної культури	274
<i>О. В. Садох</i> Пріоритети реформувань у полі освіти	279
<i>Л. Я. Сапожнікова, І. О. Шудрик</i> Рушник як культурна пам'ять українського народу	284
Розділ VI. ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВНЗ	
<i>Т. А. Боровая</i> Пути формирования коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений в процессе изучения английского языка	290
<i>Н. О. Бутковська</i> Самостійне укладання тестів	294
<i>Г. Г. Гайдамака</i> Комунікативні потреби іноземних студентів у різних жанрах усного професійного мовлення	299
<i>Э. Н. Герасименко</i> Предложно-падежная система на занятиях по РКИ	303
<i>А. М. Григораиш</i> Спецкурс з проблем мовознавства «Лексичні та фразеологічні інновації у сучасній пресі України» як один з практичних аспектів викладання мов у ВНЗ	308
<i>М. Д. Карцева, Н. А. Белки</i> Межкультурное взаимодействие иностранных граждан в образовательном пространстве	313
<i>Т. Н. Князь</i> Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов при изучении научного стиля	316
<i>К. Л. Ковалёва</i> Аудирование как цель и как средство обучения в курсе РКИ	320
<i>Т. В. Лазаренко</i> Про системний підхід до самостійної роботи студентів щодо оволодіння іншомовною лексикою зі спеціальності	325
<i>Е. Л. Некрылова</i> Метод проектов в образовательной системе	330
<i>С. Н. Никифорова,</i> Обучение иностранных студентов 3–4 курсов реферированию	336
<i>Н. Д. Овчаренко, І. В. Гура</i> Форми та методи розвитку пізнавальної культури студентів на заняттях української мови	339

<i>Т. О. Петрова</i> Професійна термінологія як засіб формування мовленнєвої компетенції	343
<i>И. Ю. Подгородецкая, Н. Г. Войчук</i> Когнитивный подход в обучении русскому языку как иностранному	346
<i>N. V. Savchenko</i> Teaching punctuation: does it matter?	351
<i>А. А. Станкевич</i> Структура інфармаційнага дискурсу: асновы распрацоўкі кампазіцыі	355
<i>И. В. Стремоухова</i> Особенности работы с вьетнамскими студентами на начальном этапе	360
<i>І. М. Шкоріна</i> Проблеми функціональної класифікації тестів із російської мови як іноземної	363
Розділ VII. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН	365
<i>Л. В. Баличева</i> Деякі аспекти методології та технології розробки мультимедіа-курсів	365
<i>Е. Н. Билык, М. М. Брагина, Е. Н. Сухорукова</i> Медиапрезентация украинской этнографической культуры в иноязычной аудитории	371
<i>Т. Н. Грищенко</i> Ценностно-смысловая ориентация и проблемы информатизации иноязычного образования	375
<i>Е. Л. Некрылова</i> Применение проектной технологии в курсе русского языка как иностранного	380
<i>Н. Н. Олейник</i> Из опыта создания учебно-методических комплексов по преподаванию украиноведческих дисциплин в Белгородском государственном национальном исследовательском университете (НИУ «БЕЛГУ»)	386
<i>О. V. Polezhaeva</i> The computer-based ways of learning English	388
<i>М. В. Поставнича</i> Інтерактивні методи навчання при викладанні гуманітарних дисциплін	390
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	397



Розділ I. ШЕВЧЕНКІВСЬКІ ТРАДИЦІЇ В СУЧАСНОМУ СВІТІ



ВІТАЄМО З ЮВІЛЕЄМ ПРОФЕСОРА КОЛОМІЄЦЬ ЛІДІЮ ІВАНІВНУ

17 березня 2014 року виповнилося 85 років докторові філологічних наук, професору Лідії Іванівні Коломієць — відомому українському мовознавцеві, яскравій представниці Харківської філологічної школи в університетській науці й освіті України.

Професор Л. І. Коломієць — автор численних наукових і навчально-методичних праць. Інтереси дослідниці пов'язані з історією української мови, головним чином з історичною граматикую та історичною фразеологією. Крім низки статей відповідної проблематики (про історію українських дієприслівникових та дієприкметникових форм, особливості фразеологічних сполук української актової мови XIV–XV століть та ін.), у доробку науковця є також монографічні дослідження, що ввійшли розділами до академічних колективних праць «Сучасна українська мова: Морфологія» (1969) та «Історія української мови: Лексика і фразеологія» (1983). Лінгвістичні студії Л. І. Коломієць ґрунтуються на дослідженні пам'яток української писемності, чимало уваги вона приділила, зокрема, вивченню мови «Слова о полку Ігоревім». Цінними навчальними посібниками для університетських викладачів мовознавчих дисциплін історичного циклу стали підготовлені й видані у співавторстві з А. В. Майбородою збірники вправ і завдань зі старослов'янської мови та історичної граматики української мови.

Десять років життя, творчої і натхненної праці пов'язують Лідію Іванівну з кафедрою українознавства Харківського національного економічного університету. Студенти знають її як висококваліфікованого лектора, непересічну творчу особистість, яка щиро вболівала за стан української мови, людину, не байдужу до проблем своїх

синонімами до емоційно нейтральних слів і словосполучень. Так, наприклад, до дієслова *плакати* відмічено синонімічні словосполучення: *втирати слізюньки, умитися слюзою, митися слюзою, лити слюзи, вилити слюзи, «вилувати слюзи»* тощо [20]. Ці приклади становлять певний інтерес для висвітлення поставленого у лінгвістичній літературі питання про синоніміку фразеологічних зворотів, їх аж ніяк не можна ігнорувати при вивченні лексичної синонімії [19].

Семантика багатьох словосполучень відповідає семантиці окремих слів: *оддавати чолом (бити чолом), покладати поклони — поклонитись: чолом оддавати, покладати поклони; поклонитись; поклонитись*. Фраземи *покладати поклони* Т. Г. Шевченка використовує в іронічному плані: «Сам архимандрит вихожає, Акафіст читає, *Поклони покладає*» [20].

В українській літературній мові склалася традиція стилістичного використання старовинної, дуже стійкої фраземи — *бити чолом, покласти поклін*. Пор. використання М. Стельмахом цієї ж фраземи для змалювання жалюгідності контрреволюційних недобитків, які сподівалися на допомогу Антанти для придушення молодої Радянської влади. Тут старовинний фразеологічний вираз *бити чолом* звучить викривально, характеризуючи плазування білогвардійців перед союзниками: «Треба подумати про наше майбутнє — *вдарити чолом* перед союзниками, щоб вони на транспортних пароплавах вивезли за кордон офіцерів та їх родини» [16; с. 79]. У поезіях А. Малишка фразема *поклони бити* використана як знаряддя гострої боротьби і виражає грім обурення:

— Так ти знайшовсь, берлінська к... Гітлеру *поклони б'єш*?

— А ти кому?

— Я нікому. Народу *поклонюсь*, як умиратиму, зрозумів? [10; с. 424].

Фразема *ударити чолом* за походженням дуже давня. Так, ще початковий літопис доніс до нас «ударивьшю челгъмъ» [13]. Як відомо, в документах ділового характеру сполука *бити чолом (бити челом)* була неодмінною формулою в зачинах на знак привітання, прохання, іноді покори: «Господину Михаилу Юрьевичу *биють челомъ* хрестяне Черенщани» [1]. Стереотипною формулою ця фразема була: в українських, російських і білоруських ділових пам'ятках.

Дієслівно-іменні звороти порівняно з однослівними синонімами мають не тільки специфічні стилістичні особливості, а й нові смислові відтінки, значно ширшу лексико-граматичну валентність, тобто можливість сполучатися з іншими словами, особливо при наявності означення при іменному компоненті. Цим саме й виправдується паралельне вживання у творах Т. Г. Шевченка та в мовній практиці взагалі звороту у простого дієслова.

В аналізованих поезіях відмічені фраземи дуже різноманітні щодо періоду побутування в мові. Так, наприклад, автор використовує дієслівно-іменні звороти церковнослов'янського походження: *воспоєм псалом, воспоєм блага, возвисити божий глас*. Як правило, ці фраземи переосмислені, у поезіях Шевченка вони набирають іронічного забарвлення: «На те письменні ми, *Читаєм божії глаголи!*»; «Та, як бувало во дні они *Возвисили* б свій *божий глас*» [20].

Певний інтерес викликає фразема *стати на прю, позвати на прю* [20]. Опорним словом цих сполук є іменник *прю*, старослов'янський з походження. Отже, смислове навантаження фраземи несе не дієслово, а іменник, який орнаментує всю сполуку, використану в гнівному звертанні до Бога. Ця сполука згодом використовується українськими радянськими поетами у творах періоду Великої Вітчизняної війни: «*І не виходь на прю* зі мною, Фашизму чорний лиховод», «Як *ходив я на прю* із фашистом», «*На прю* ми *стали* проти царства тьми» [10].

Вирішальним у формуванні і збагаченні мови творів Т. Г. Шевченка, його першоосновою була багатовікова мовна практика українського народу, мова його фольклору. Особливим лаконізмом, виразністю відзначаються сполуки, широко відомі в українській мові і вживані не тільки у творах Т. Г. Шевченка, а й у багатьох українських письменників, в усній народній творчості: *лягти костьми, лягти (полягти) головою*: «Найду або долю, або за Дніпром *Ляжу головою*»; «А коли почуєш, що на чужім полі *Поляг головою*, — нишком помолись»; «*Лягло костьми* людей муштрованих чимало» [20]. Пор. у І. Франка: «На кожного з героїв навалилася ціла юрба монголів — і всі *полягла головою*» («Захар Беркут»); у Лесі Українки: «За тюремний спів він мусив *головою наложити*» («Давня казка»); «Стали козаки в чистім полі помирати, стали свої *голови* козацькі в річці Самарі *покладати*» («Три брати Самарські»); у А. Малишка: «І многи *кістьми полягли*, а живі йдуть у бій неминуче» [10; с. 242].

Ці вирази зафіксовані у східних слов'ян у найперших писемних пам'ятках. Причому, як у найдавніших літописах, так і в творах Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, А. Малишка ці сполуки є не чим іншим, як елементом усної, а не книжної мови. Акад. Д. С. Лихачов вірно зазначає, що в основі більшості кращих творів давньоруської літератури XI—XII ст. лежать твори літератури усної [12; с. 30].

Стійка сполука *лягти (полягти) головою, лягти костьми* і в давньоруських літописах та «Слові о полку Ігоревім», і в сучасній українській літературній мові є елементом народнопоетичної символіки.

У поезіях Т. Г. Шевченка відмічено своєрідну, властиву українській мові фразему *йняти віри*. З почуттям зневаги кидає поет цей вираз віршомазам, що прославляли царя і царицю: «От і читай, І йми ти їм віри!». Зовсім інше звучання цих слів у поезії «Ликері», де автор з сумом відмічає, звертаючись до дівчини-кріпачки, що їм люди не вірять «без хреста і без попа»: «Моя ти любо! Мій ти друже! *Не ймуть* нам віри без хреста, *Не ймуть* нам віри без попа. Раби, невольники недужі!» [20]. Вислів *йняти (доймати) віри* часто вживається в художній літературі і широко відомий усній народній творчості: «Дивись ти! А яким прикметам *ймеш віри?*» [10; с. 422], «Він йому *віри не донімає*» («Дума про козака Голоту»).

Словосполучка *йняти віри* дуже давнього походження. Ще в початковому літописі зафіксовано цей вислів декілька разів у різних формах: «Аще ли кьто сему *вЪры не иметь*» [13; с. 350], «Давид» же *имъ вЪры* лъживымъ словесемъ» [13; с. 300], «*не имуще вЪры*» [13; с. 342], «*имъ ему вЪры*» [13; с. 298], «*не ймуть вЪры*» [13; с. 163]. У складі образного вислову зустрічається він і в Галицько-Волинському літописі, дослідник і знавець якого — А. І. Генсьорський вірно вказує, що цей вислів народного походження [5; с. 168].

Стилістична різноплановість уживання сталих словосполук, дуже давніх з походження, як нам здається, — явище пізнішого часу, періоду розвиненої української літературної мови.

Цікавими, і на наш погляд, є ті фраземи, які, очевидно, побутують в мові порівняно недавно, однак утворені за моделями давно відомих східнослов'янським мовам фразем. Для прикладу візьмемо сполучку *справити весілля* [20; с. 84]. В українській мові існує чимало фразем з дієсловом *правити*: *правити посиденьки*, *теревені правити*, *правити роги* та ін. Наприклад: «Раз весела я була, розказую всякі нісенітниці паничеві, *теревені правлю*, а далі питаю його» (П. Мирний); в поданому тексті добре роз'яснюється значення стійкої сполучки «*теревені правити*», що виступає образним, емоційно-забарвленим поняттям «розказувати всякі нісенітниці». У цьому ж значенні використовує наведену сполучку і Г. Квітка-Основ'яненко: «І почне їй усякі *теревені правити*, розважаючи її...» («Сердешна Оксана»); А. Малишко: «Я, дочко, не юнак, *Щоб теревені правити з тобою*» [10; с. 543]. Стійкі словосполучки сучасної української літературної мови, утворені за допомогою дієслова *правити* та іменника — семантичного центру фраземи, є успадкованими з давньоруської мови. На базі їх моделі в українській мові в процесі її розвитку витворились фраземи, що мають виразний національний характер.

Відомо, що Т. Г. Шевченко активно, творчо сприймав фольклор. Народність мови Т. Г. Шевченка виявляється і у використанні тавтологічних виразів, характерних фольклорно-пісенній мові: *думу думати*, *пісню співати* та ін. Вони відзначаються особливим лаконізмом, виразністю та образністю, через це їх зміст цілком зрозумілий, доступний, вони легко запам'ятовуються. З походження такі вирази самобутні, східнослов'янські зафіксовані у найдавніших писемних пам'ятках. Пор. у «Слово о полку Ігоревім»: «Ни мыслию смыслити, ни думою сдумати, ни очима съглядати» [15], у Т. Шевченка: «Пішов нишком, Люлечку смакує, *Дума думку*»; «Ой нема, нема ні вітру, ні хвилі Із нашої України! Чи там *раду радять*, як на турка стати»; «Чи не покинуть нам, небого, Моя сусідонько убога, *Вірши* нікчемні *віршувать?*» [20]. У творі М. Стельмаха «Кров людська — не водиця» для змалювання матері, дружини, трудівниці Катерини Чумак використано фольклорні мотиви, бо ця жінка заслуговує оспівування: «Шестеро своїх синів і четверо чужих дітей виносила вона біля грудей, виростила в колисці й на човні біля річки, щоб, окрім людей, любили вони землю і воду, рибу в глибині і птицю у небі, стебло у полі і дерево при березі. І сама вона вся була зіткана з любові, пісень і жадоби до праці. Без нарікань вона *робила* найтяжчу *роботу*... Коли робота була дуже тяжкою, вона лише витирала рукавом чоло і *думала* свої *думи*, а коли праця була посиљна, вона *співала пісні* чи пересміювалась зі своїм повільним Карпом» [16; с. 20]. Виділені стійкі сполучки самі по собі дуже виразні, а вживання означення при іменниковому компоненті тавтологічного звороту надає їм ще більшої виразності, підсилює їх експресивність.

Радянські вчені В. І. Борковський та Д. С. Лихачов у цих зворотах, вживаних ще у давньоруських ділових пам'ятках, вбачають елементи художньої творчості, які розвинулись на Русі ще до того, як з'явилися перші переклади грецьких світських і церковних творів [9; с. 45; 2; с. 4]. У літописах та в давніх художніх творах такі звороти вживаються дуже часто [6]. Отже, у східних слов'ян з найдавнішого часу такі складоповтори часто вживаються у писемності. Образність, близькість до прислів'я є характерною рисою цих виразів. У давніх пам'ятках зафіксовано те, що відкладалось спершу в усній мові, а потім потрапило у писемність. Так, у деяких літописах відмічено ці сполучки саме в тих рядках, де прославлялись військові перемоги народу, князів. Похвальні промови, здоровіці, безперечно, існували спершу в усній мові, а потім знаходили своє відображення в писемності. Ось здоровіця на честь переможного

ниць наукова література різного спрямування про них дуже скупа. Так, на території майбутньої незалежної України розвідки зокрема про українські прізвиська бачимо у відносно демократичних на той час імперській Австро-Угорщині й пізніших Словаччині й Польщі (В. Охримович, І. Франко, В. Сімович, Х. Бідерман). У жорсткій імперській Росії були лише поодинокі подібні студії (В. Ястребов, Б. Щербина); у післяжовтневому СРСР класичною, але теж майже поодинокую була загальнотеоретична з цікавими конкретними фактами розвідка О. Селищева періоду перших років становлення комуністичного правління після Першої світової війни, опублікована... майже через 20 років й лише після смерті автора зі статтею-відповідним коментарем значно пізнішого авторитета в радянській ономастичній, зокрема антропонімічній русистиці В. Чичагова. В радянській Україні нечисленні розвідки, що частково стосувалися прізвиस्क, найчастіше ховалися під назвами про студії назв місцевих мешканців. Найкапітальнішою на той час (60–70 рр ХХ ст.) можна вважати частину докторської дисертації П. Чучки «Антропонімія Закарпаття» (понад 100 сторінок; недарма саме йому в академічній енциклопедії «Українська мова» було доручене написання статті про прізвиська). Напевне, цікавою й корисною має бути монографія І. Фаріон «Українські прізвищеві назви Прикарпатської Львівщини наприкінці ХУІІІ — початку ХІХ століття (з етимологічним словником)» (2001), де неминучі згадки про прізвищеві назви. Шкода, звичайно, що саме про назви прізвищового типу наукової літератури в сучасній Україні бракує. У прорадянській після Другої світової війни частині Німеччини- НДР- окремі ономастичні терміни й номені Третього Райху, зокрема прізвищового типу (прізвисько, кличка) навіть у словникарській народознавчій літературі подавалися обмежено, з подекуди завуальованими тлумаченнями: відсутнє поняття «партійна кличка»; не пов'язане переносне значення слова Reihe (лад, порядок) з перифрастичною назвою країни часів Гітлера (Третій Райх) та ін. Зате у демократичній Франції саме в цей період функціонують не лише відповідні наукові розвідки, а й з'являється етимологічний словник імен, прізвищ та прізвиस्क (А. Доза), а в Англії маємо трохи не першу капітальну монографічну працю із загальної й конкретної ономастики (А. Гардінер, 1940), де належне місце відведене й прізвиську. У русистиці часів СРСР подібна праця з'являється лише в першій половині 70-х рр. (О. Суперанська, 1973). Досить показовим може видатися зіставлення матеріалів про антропоніми, зокрема про прізвисько, в академічних виданнях

енциклопедій «Українська мова» (2000 та пізніші роки видання) й «Русский язык» (1979). Якщо українська енциклопедія присвячує кожному з різновидів антропонімів (за винятком назвиська, про яке йтиме далі) окрему словникову статтю, то в російському аналогічному виданні всі відомості про власне антропоніміку й антропоніми подані в одній статті «Антропоніміка» (трохи більше півстовпця петитом), а прізвиську там відведено найменший обсягом восьмирядковий абзац. Про кличку, зокрема партійну, як у згаданому вище німецькому (НДР) народознавчому виданні, теж ні словечка. Мій останній (2013 р.) університетський виступ на звітній науковій конференції викладачів філологічного факультету ХНУ ім. В. Н. Каразіна був присвячений переважно висвітленню загальнотеоретичних питань стосовно прізвиська та еволюції його змісту протягом функціонування у людських мовах, що зрештою лягло в основу статті про прізвиська, скажімо, «широкопрофільного» характеру, тому тут лише стисло подаю свої міркування щодо цього, щоби далі безпосередньо перейти до реалізації завдань, визначених у заголовку тексту. По-перше, це стосується семантичного обсягу терміна «прізвисько» та його розмежування з близькозначним іншим. Використовую тут цей термін у найстислішому й найзагальнішому визначенні: додаткове, супровідне ім'я, що його може одержати особа або група осіб від оточення за найрізноманітнішими характеристиками в різних ситуаціях. Своєрідним різновидом прізвиська, що виник унаслідок його еволюції, вважаю псевдонім, тому й при нагоді згадуватиму тут про нього. Пропоную цей термін застосовувати виключно щодо антропонімічної сфери. Оскільки ж прізвищового характеру назви нині й досить здавна існують і щодо неістот (Ельдорадо, Іліон, Туманний Альбїон, Смітничок Миколи (Санкт-Петербург у «Юродивому» Т. Шевченка), Ураган «Зальцбург» (спорт.), миша (комп.), Горбатий (легковик «Запорожець»), Первомувторая (напис, фактично заголовок, схожий на гасло, на пам'ятникові Петру Першому в Петербурзі, згодом як певна стилістема використаний Т. Шевченком у поемі «Сон») та ін.), то для таких пропоную використовувати термін «назвисько», який у сучасній ономастичній термінології вже, мабуть, є фактично зайвим синонімом до терміна «прізвисько». По-друге, і прізвиська і назвиська можуть себе виявляти як у власне онімній функції — бути певним типом саме власної назви, — так і у функції напівоніма, що не втрачає своїх зв'язків з відповідним апелюванням зокрема у характеризуючій функції, лише наближаючися таким чином до власної назви. По-третє, згадуючи еволюцію обсягу традиційного

поняття прізвиська, слід наголосити на значному збільшенні різновидів прізвиськ і назвиськ та їхніх функцій. Цілком зрозуміло, що тут більше уваги буде приділено художній функції, зокрема у творчості окремого письменника — Тараса Шевченка, — причому до складу творчості письменника залучати треба не лише його художні твори, а й листування (щодо Т. Шевченка, то в цьому випадку беру на озброєння його українські й російські твори та листування обома мовами).

Оскільки можна цілком припустити, що першим (одним із перших) різновидом прізвиська було те, що ми сьогодні називаємо варіантом імені, то в теоретичному, а зрештою й у практичному плані, мабуть, варто розмежувати використання таких одиниць. Скажімо, подання у відомому словнику власних імен людей Л. Скрипник і Н. Дзятківської імен Арсен, Арсеній, Арсень, Арсентій, Меланія, Меланка, Мелашка, Мотрона, Мотря та низки інших на рівні офіційних поряд з семантично, експресивно й навіть структурно однотипними, позначеними як варіанти імен виглядає досить сумнівним, оскільки народні, зокрема фольклорні такі одиниці, навіть зважаючи на наявність нині найчастіше на міжмовному рівні імен «офіційно-варіантних» (Надія-Надя (див. роман А. Хейлі «Аеропорт»; Олена-Альона- у сучасних офіційних документах та ін.) варті оцінювання саме як варіанти імені. Майже повна відсутність у Словнику сленгових варіантів назв, а фактично прізвиськ (Вован, Колян, Толян, Юран і подібних), звичайно цілком природна, хоча зважаючи на нинішню суспільно-політичну ситуацію в Україні, згадуючи мітингові «Вован (президент РФ- загарбник Володимир Путін)! Иди геть!», подекуди жалкуєш щодо відсутності у словниках, звичайно, з відповідним ремаркуванням таких одиниць. Художнє їхнє навантаження безсумнівне, що засвідчує перш за все давня й сучасна публіцистика, ЗМІ, з Інтернетом уключно й, цілком зрозуміло, світова художня література.

Загальновідомою є думка про надзвичайно широку сферу використання прізвиськ, а тепер, гадаю, сюди можна додати ще й назвиськ. Вони функціонують у мовленні малих дітей та їхніх батьків (вова, жижа, кака, вава і под.), згодом — учнів шкіл та студентів вишів (фізра (урок фізкультури у школі), універ (університет), матан (математичний аналіз- назва початкової дисципліни на певних факультетах вишів) і под.); з дорослішанням людини вони стають активним компонентом її професійного в найширшому розумінні слова буття (залучаю сюди і найрізноманітніші побутові, технічні,

гуманітарні, інтелектуальні й мистецькі професії, навіть політиків та люмпенів). Природно, що у згаданій вище дисертації П. Чучка говорить про відсутність більш-менш усталеного визначення поняття «прізвисько». Усе це ллє велику воду на художню сферу використання прізвиськ і назвиськ, і саме це хотілося би продемонструвати на матеріалі Шевченкової творчості, зокрема на тлі тези «Шевченко і світова культура, література, мистецтво.» Для цікавості можна почати хоч би зі згадки-загадки про зафіксоване в листуванні поета використання ніби сленгової назви універ, замість офіційного університет. Насправді, скоріше за все, у Шевченка це не прізвисько, а часто застосовуване для багатьох відомих слів графічне скорочення в неофіційному контактуванні, про що свідчить інший варіант скорочення цього слова університ; до речі, обидва скорочення вжиті при відтворенні форм непрямих відмінків слова.

Перш за все слід говорити про велику кількість прізвиськ і назвиськ у творах письменника, особливо зважаючи на дуже виразну орієнтацію автора на загальнонародний, зокрема фольклорний різновид прізвиська (назвиська). Його можна зустріти трохи не в кожному творі, часто в його заголовку й навіть у листуванні Т. Шевченка. Спеціально не роблячи подібних підрахунків, переконаний, що лік тут може йти на сотні. Це й іменники у прикладкових конструкціях (фельдфебель — цар, панич-недоліток, люди-небораки, царі-псарі, батько кошовий і под.) та використовувані окремо слова, дуже часто в експресивній формі кличного відмінка, й словосполучення перифрастичного типу іноді відверті конструкції з постійними епітетами або дуже схожі на них (зоре, друже, серденько, пташко, небожата, кругом паскуда, собака, капуста головата, Сміничок Миколи, Осінній Микола). Називно-перифрастична й оцінохарактеризуюча функція таких прізвиськ і назвиськ безсумнівна, причому Т. Шевченко демонструє тут їхній широкий оцінний діапазон- від нейтрального (Осінній Микола, петрівка, спасівка — народні назви церковних свят і постів; народно-розмовні прикметникові за походженням варіанти назв населених пунктів і територій, країн — Курське, Смоленське, Волощина, Смілянщина, Чорноморія, але є й різноекспресивна Московщина) до підкреслено позитивного (серденько, лілея, друже, брате) або іронічного (капуста головата, чорноморець — у значенні «кубанський козак із Чорноморської (Кубанської) Січі»: німець — у загальнонародному значенні «чужинець, іноземець») чи виразно негативного (фельдфебель — цар (Микола I) та його столиця Санкт-Петербург, яку поет, ніби

полемізуючи з піднесеними Пушкіновими (красуйся град Петров; Петра творенье), називає Смітничок Миколи).

Створюючи індивідуально авторські або використовуючи традиційні загальнонародні, а то й виразно фольклорні прізвиськові одиниці, Т. Шевченко демонструє й різні та водночас типові для творення прізвиськ і назвиськ моделі творення, показує ніби самий процес виникнення прізвиська (назвиська). Так, наприклад, дуже показовою є сцена в «Гайдамаках» надання Яремі прізвиська: «А як тебе Зовуть? я не знаю». «Яремою». «А прізвище?» «Прізвища немає!» «Хіба байстрюк? Без прізвища- Запиши, Миколо У реестер. Нехай буде...Нехай буде Голий, Так і пиши!» «Ні, погано!» «Ну, хіба Бідою?» «І це не так» «Стривай лишень, Пиши Галайдою» Тут поет не лише демонструє наявність в українській (аж до сучасності!) антропонімічній системі прізвищ, які за походженням виникали з прізвиськ, а й подає типові семантичні й структурні (лексико-семантичний спосіб творення) їхні моделі. Показовим є й кінцевий варіант вибору прізвища: різні давні й сучасні словники подають вигуково-прислівниковий за походженням апелятив «галайда» зі значеннями «блукач, мандрівник, безхатько». Водночас поет показує й своє знання та шанобливе ставлення до історичних народних прізвиськ. Так, у насиченому образним використанням різних історичних і сучасних онімів уривку він згадує народне прихильне прізвисько гетьмана Конашевича-Сагайдачного Чернець: «Із Дарданелів вітер віє, А не женеться Візантія; Вона боїться, щоб Чернець Не засвітив Галату знову, Або гетьман Іван Підкова Не кликнув в море на ралець». При цьому Т. Шевченко чітко диференціює вживання прізвиськ (назвиськ) стосовно не лише особистих симпатій-антипатій, а й щодо об'єктивних суспільних оцінок особи, події, предмета, знову ж таки застосовуючи при цьому різні способи їхнього творення та введення до контексту. Присвята до «Кавказу» звучить «Искреннему моему Якову де-Бальмену», а в епілозі є прониклі глибоким сумом рядки: І тебе загнали, мій друже єдиний, Мій Якове добрий! Не за Україну, А за її ката довелося пролити Кров добру, не чорну. Мимоволі згадується чорна кров у вірші «На смерть поета» М. Лермонтова. До речі, в рукописному варіанті Шевченкового «Заповіту» відповідний рядок написаний так: І вражою чорной кров'ю Волю окропіте! Зате у вірші, «присвяченому» іншому персонажеві, (П. С.) зустрічаємо великий набір від гірко іронічних до підкреслено сатиричних, аж до брутального, прізвиськ: добрий такий; годований кабан; ледащо; шириий пан з причетом;

потомок гетьмана дурного, і презавзятий патріот (який вольнодумствує в шинку — цікавий оксиморон, актуальний і до сьогодні); кругом паскуда; п'яний Петро кривий; люди-юродиві діти. Це ж стосується й низки історичних персонажів, особливо з «коронованих голів отих помазаників божих». Для прикладу згадаємо «святого пророка і царя» Давида, якого поет називає котюгою блудним. І тут запрошується мимовільна асоціація з народним прізвиськом сучасника поета — царя Олександра Другого, який поряд з офіційним прізвиськом Визволитель одержав народне- Бабник, Гульвіса. Можна тут ще раз нагадати про фельдфебеля-царя Миколу Першого, про Первого й Вторую, а принагідно згадати, що зрештою майже всі російські (і не лише вони!) царі (князі, імператори) мали як майже офіційні схвальні прізвиська, так і несхвальні народні: Іван Калита; Іван Грозний і Синоубивця; Олександр Перший, Благословенний, якого неодноразово несхвально титулує О. Пушкін: властитель слабый і лукавый, плешивый щеголь, враг труда, нечаянно пригетый славой; кочующий деспот; можна згадати ще досить поширене тоді «Всюжизнь провел в дороге- и умер в Таганроге»; Микола Другий-Николашка Кривавий, за якого топоніми Ходинка і Цусіма набули образних гостро сатиричних конотацій прізвиськового (назвиськового) характеру. Паралельно можна назвати ще й світові Карл Великий і Карл Лисий, Фрідріх Барбароса, Король-Сонце і под.

Широкою є палітра прізвиськ і назвиськ у Т. Шевченка і тематично, і семантично, і структурно, і стилістично. Тематично це назви осіб (німець, охтянка- за назвою одного з районів тодішнього Пітера — Охта), груп осіб за різними принципами угруповання (яготинські анахоретки; Володимир з киянами, задніпрянці, січовики-запорожці, превосходительна-саркастична назва молоді панночки, відданої за старого генерала, з поеми «Петрусь»), божеств (давньогрецький бог шлюбу Гіменей ... у давньому Римі часів Нерона в «Неофітах»), історичні й народні назви представників різних етносів, національностей (москаль, московка, жид, німець, лях, дулеби, поляни, деревляни, сарацини та ін.) назви різних типів топооб'єктів: країни (Візантія, римська ідольська земля, Москва, Московія, Московщина), місцевості (Сибір, Чорноморія, задніпрянські гори), міста (Пітер, смітничок Миколи), водні об'єкти (Дар'я -Аму-Дар'я; Дунай —узагальнена назва річки; Арал-Аральське море), суспільно-політичні державно-територіальні угруповання (Січ, Кубань, Чорноморія, за Дунай — пізніші неофіційні назви козацьких угруповань січового типу: «А тим часом Січ розруйнували; Хто на Кубань, хто

за Дунай, Тільки і остались, що пороги серед степу». Варто згадати й відомий вже за часів Шевченка, ним зокрема також використовуваний різновид назвиська, — пародійоване суспільно-політичне кліше: у вже згаданому вірші П. С. — це «патріот, убогих брат» поет його використовує за допомогою такого тропу як антитеза. Про сучасну актуальність і продуктивність такого типу назвиськ, гадаю, не варто й говорити (Миру — мир!; боротьба за мир; правила гри — про законодавчі основи суспільства та ін..).

Семантикою своїх прізвиськ і назвиськ письменник наочно підтверджує загальновідому думку про надзвичайну строкатість семантичних моделей цих одиниць: називання за найрізноманітнішими мотивами. Характерні риси зовнішності, вдачі, супутні умови, обставини називання, аналогія, зіткнення мотивів історичних і сучасних, римувальне, омонімічне або паронимазійне зближення — все це можна знайти у Т. Шевченка. Гадаю, наведені вище зразки Шевченкових прізвиськ і назвиськ можуть переконати в цьому читача. При цьому ще раз варто нагадати про виразне переважання в нього семантичних моделей загальнонародного й фольклорного типу (друже, брате. зоре — експресивно кличні і под.), хоча й наявні в поета також вишукані образно-абстрактні (Музо, муко, диво — знову ж таки експресивно кличні; іронічний русизм: Про Парашу, радість нашу.). Цікаво, що терміно-номеном Русь автор користується лише тричі виключно в українських текстах або в нейтральному (при цитуванні назви твору), або в підкреслено іронічному контексті: А ти, Аскоченський восплач Воутріє на тяжкий глас, І Хомяков, Русі ревнитель, Москви, отечества любитель О юбкоборцеві восплач. Тут семантика слова у поета своєрідно суміщає значення офіційної патетичної назви-прізвиська Московської (Російської) імперії й фіксоване В. Далем значення «мір, бельсвєть».

Можна говорити про певну традиційність Т. Шевченка, та водночас і багатство структурних моделей і способів їхнього творення у його прізвиськах і назвиськах. Тут присутні традиційно експресивні афіксальні утворення з суфіксами суб'єктивної оцінки (доленько, братику, Петрусь, котюга) загальнонародна суфіксальна модель називання територій, країн і подій з ними пов'язаних (Волощина, Гетьманщина, Смілянщина, Московщина, Шведчина, Датчина) і продуктивні нині, як і колись, абрєвіації (утинання, усічення, скорочення), хіба що майже відсутні модні сьогодні складноскорочення за наявності дуже цікавих авторських складань: Арал, Дар'я (замість наявної в інших текстах офіційної назви

Аральське море або Кос—Арал та Аму-Дар'я), Пітер, унія, юбкоборець. Наявні в поета й «ігрові» римувальні одиниці (царі — псарі; рососою-сльозою, Титарівна-Немирівна). Про прикладкові прямі або розірвані сполуки вже йшлося вище. Можна хіба що згадати оригінальну прикладку-своєрідний переклад-переспів, відгомін котлярєвщини в позитивному розумінні слова-українізація чужомовної лексеми: трубадури-кобзарі. Окремо слід згадати про продуктивність у Шевченка одиниць зі словотворчим компонентом не (-)», який у поета підкреслює експресивну негативність прізвиська або назвиська (небораки, небога, небожата, недобитки православні, неправда, нечестиві та ін..), а то й безпосередньо вводить лексему в антонімічну ситуацію чи в антитезову або паронимазійну сполуку: «Нащо здалися вам царі? Нащо здалися вам псарі? Ви ж таки люде, не собаки!»; «В неволі тяжко, хоча й волі, Сказать по правді, не було». Користуючись виключно замість номена Росія історичною або народною назвами Московія, Московщина, письменник від цієї твірної бази створює оказіональне на той час похідне «московщення» До авторських оказіоналізмів можна зарахувати й згадане вище «юбкоборець». Загальновідомим є твердження про значною мірою несхвальну конотацію церковнослов'янських у творчості Т. Шевченка. Вона переважно зберігається в них у прізвиськовому та назвиськовому функціонуванні (Умре муж велій в власяїце; Старенька сестро Аполлона, Якби ви часом хоч на час Придибали —таки до нас Та, як бувало во дні она, Возвисили б свій божий глас До оди пишнечепурної.; Не видно нікого в Єрусалимі, Врата на запорі, неначе чума, В Давидовім граді, Господом хранимим, Засіла на стогнах.). Про таке ж саме можна говорити й щодо русизмів (росіянізмів), особливо в антитезових ситуаціях: Коли хочеш грошей Та ще й слави, того дива, Співай про Матрьошу, Про Парашу, радість нашу, Султан, паркет, шпори, — От де слава!!! А то співа: «Грає сине море». Тут цікавим й оригінальним у поета є поєднання свідомо негативно вжитих російських онімів, популярних у тодішній белетристиці, з актуалізованою мілітарною лексикою бадьоро гусарського штибу.

Попереду вже принагідно багато було сказано про стилістичну навантаженість прізвиськ і назвиськ у Т. Шевченка. Ще хіба що варто відзначити з одного боку роль цих одиниць у підсиленні загального настрою твору. В невеликих обсягом поезіях — це сум, відчай, патетичність, героїка, іронія, сарказм, які в поета підтримуються створенням певного ряду прізвиськ і назвиськ, іноді навіть схожого на відкрити приєднувальну конструкцію. Згадаймо своєрідне нагнітання

саркастичного настрою в інвективі П. С. саме за їхньою допомогою, яке починається перифразою «готический с часами дом», а завершується кінцевою характеристикою «п'яного Петра кривого» з проміжним «кадансом» — кругом паскуда! З іншим стилістичним завданням поет подає широкий набір прізвиськових назв загальновідомих народних пісень, перемішаний свідомо, з суспільно-політичних позицій, з перифрастичним, приховуваним номінуванням окремих із них у поезії «Перебендя»: Заспіває про Чалого- На Горлицю зверне З дівчатами на вигоні Гриця та веснянку, А у шинку з парубками- Сербина, Шинкарку; З жонатими на бенкеті (Де свекруха злая) — Про тополю, лиху долю, А потім — У гаю; На базарі — про Лазаря Або, щоб те знали, Тяжко-важко заспіває, Як Січ руйнували. З іншого боку можна говорити, зокрема щодо про пристрасність поета до антитези, своєрідного оксиморону (зіткнення ніби несумісного), енантісемії в лексико-семантичній структурі слова (Іван Гус буллу розідрав; У нас Брути і Коклеси славні, незабуті!; Се беззаконіє творилось Либонь за Декія царя? Чи за Нерона сподаря? Сказать запевне не зумію, Нехай за Нерона, Росії тоді на світі не було. — До речі, унікальний приклад використання номена Росія в усій творчій спадщині Кобзаря). На завершення наведемо ще один загальновідомий і часто цитований уривок з «Кавказу»: Слава! слава! Хортам, і гончим, і псарям, І нашим батюшкам-царям Слава.

Окремо прізвиська і назвиська — стилістеми у письменника фігурують як назви (заголовки) творів. Варто відзначити певну прихильність автора до такого способу називання творів. Прізвиськ і назвиськ — заголовків у Шевченка не один десяток (Варнак, Відьма, Гайдамаки, Доля, Єретик, Іржавець, Кавказ, Капитанша, Княжна, Лілея, Мар 'яна—черниця, Музикант, Наймичка, Неофіти, Перебендя, Петрусь, П. С., Причинна, Сова, Сотник, Тополя, Титарівна, Утоплена, Чернець, Холодний Яр. Художник, Юродивий). Як заголовки творів вони, до речі, концентровано демонструють загальномовні свої властивості: широкозначність, образність, символічність, підкреслену характеристичність, експресивність, різноманітність мотиваційності. Самий же твір обов'язково своїм змістом доводить не випадковість такої прізвиськового (назвиськового) характеру назви. Про таке можна говорити й щодо експресивно-стилістичного «розшифрування» навіть окремих прізвиськ і назвиськ твору. Згадаймо хоч би авторів саркастичний, по суті інвективний «коментар» до вже згаданого цитованого поетом заголовку-заклику на пам'ятнику Петрові Першому в Петербурзі: Це той первий, що розпинав Нашу

Україну, А вторая- доконала Вдову сиротину. Кати! кати! людоїди! Наїлись обоє, Накралися...Лише в заголовках у Шевченка зустрічаємо криптоніми- псевдоніми, які своїми витоками пов'язані з прізвиськом та його тематичною еволюцією. Іноді прізвисько може бути компонентом заголовка і власного твору і творів або видань інших авторів (Ісає. Глава 35 (подражаніє); Осії. Глава ХІУ (подражаніє); «Русская беседа» «Старина Запорозька- назви журналу та альманаху; Чорноморський побит на Кубані- заголовок твору Я. Кухаренка, дуже часто, зокрема в листуванні Т. Шевченка з автором, з тодішніх політичних міркувань подаваний у скороченому вигляді без вказівки на фінальний топонім. Назви чужих видань письменник подає залежно від свого до них та відповідних авторів ставлення. Якщо Я. Кухаренко й Т. Шевченко здавна приятелювали, а поет певний час навіть сприяв виданню згаданого твору, то тут оцінність і назви і твору безсумнівно позитивна. Що ж до назви російського журналу, то ставлення Шевченка до назви й самого журналу ситуативно коливалося від нейтрально-прихильного (Во 2 номере «Русской беседы» я с наслаждением прочитал трехкуплетное стихотворение Ф. Тютчева) до виразноіронічного, щоби не сказати сатиричного використання назви у псевдо-епітафії «Умре муж велій»: О юбкоборцевівосплач. І вся, о РусскаяБеседа, Во глас единый исповедуй Свої гріхи. І плач! і плач!

Про подібну ситуативну різнооцінюваність інших онімів та відоміх утворень у Шевченка також варто пам'ятати. Для прикладу, ім'я Петро у поета використовується для називання абсолютно різних персонажів: це і благородний, кріпак з походження, що пішов відбувати покарання за злочин коханої, з поеми «Петрусь», і майже аналогічні до попередника своєю характеристикою персонажі з «Мар'яни- черниці» й «Сотника» (в усіх цих, поемах вони одержують позитивно навантажене прізвисько Петрусь), і п'яний Петро, потомок гетьмана дурного з інвективи П. С. і зрештою це апостол Петро з «Неофітів», з постійним епітетом святий, та російський імператор Петро. Цілком зрозуміло, що і присвійний прикметник Петрів ідейно й експресивно по-різному навантажений стосовно Петра з «Мар'яни-черниці» й російського імператора. Це виразно засвідчують контексти поем. У першій читаємо: На мову на Петрову В глухій домовині Усміхнуся; скажу йому:»Орле сизокрилий, Люблю тебе й на сім світі, Як на тім любила». Другий контекст звучить зовсім по-іншому: Отак її воеводи, Петрові собаки, Рвали, гризли... У прізвиськах і назвиськах така різнооцінність пов'язана зі здавна

і до сучасності використовуваним художнім тропом, в ономастиці зумовленим заміною так званої адресної функції (із сучасних не без задоволення наведу одне з таких щодо поки — сподіваюсь, ненадовго-нинішнього харківського горе — мера єзуїта Геннадія Адольфовича Кернеса, який разом зі своїми поплічниками за свою активну боротьбу з «фашистами» в місті одержав прізвисько Син Адольфа; про переорієнтацію у прізвиську родового по батькові на іншого світом проклятого Адольфа легко здогадатися). У Шевченка найчастіше це виявляється у використуванні різних варіантів прізвиська або назвиська (Нижній Новгород, Нижній, Новгород; Санкт-Петербург, Петербург, Пітер, Смітничок Миколи та ін.).

Наприкінці хочу зробити ще кілька технічних і змістових зауважень. По-перше, створюючи ці нотатки, я користувався різними джерелами фактичного характеру (різні видання творів письменника, два словники мови його творів та інші супровідні спеціалізовано наукові й лексикографічні праці), тому тут різко обмежив традиційну паспортизацію матеріалу — за бажанням це легко відновити за цими самими джерелами, до речі, належно відбитими у бібліографії статті; за реальне ж існування наведеного фактажу можу поручитися особисто. Оскільки переважна більшість цитат у статті була з Шевченкових поезій, то їхнє подання щодо використування великої літери базувалося на традиційному виділенні поетичного рядка у тексті.

По-друге, користуючись давньою звичкою, зрештою навіть правом опонента-рецензента-критика, дехто казав що й уредного, нехай зі значним запізненням, але й зважаючи на таке запізнення, зробити кілька зауважень-ремарок з приводу висвітлення окремих фактів, зокрема у лексикографічних виданнях, перш за все в обох Словниках мови творів письменника-українсько- та російськомовних. Безумовно, реального Шевченка і поета, намальованого радянським літературознавством і мовознавством, сьогодні ми сприймаємо по-іншому, тому зрозуміти, але аж ніяк не виправдати, оцінки тих видань можна й критичне ставлення до них обов'язкове, ну, хоч би через виразну їхню неправильність, отже хибність, а то й подекуди анекдотичність часто політичного характеру. Значною мірою це стосується коментарів до назв представників різних етносів, перш за все до реально за часів письменника дотичних до тогочасної України, й відповідних назв країн і окремих територій та похідних від них (коментарі до історичних народних та офіційних назв різних етносів і територій тут більш-менш благополучні). З позицій нашої проблеми це

є важливим щодо розрізнення офіційних і прізвиськових таких назв. Де в чому обидва словники однакові своїми діями; в окремих випадках кожен із них має свої плюси або мінуси, але критична оцінка тут обов'язкова, хоч би через свідоме або несвідоме нехтування обома словниками кількісних показників уживання, що в цьому випадку є надзвичайно важливим. Так, демонструючи практично однакову частотність уживаності лексем жид з похідними. (укр. — 73; рос. — 102) й аналогічно єврей (укр. — 0; рос. — 6) і вже цим фактично визначаючи статус обох слів у Шевченка, при витлумаченні кожен Словник хибує на перекручення радянського стибу. В українському перша лексема витрактовується як «назва єврея в царській Росії» виключно, в російському — «те саме, що єврей», зате правильне філологічно витлумачення назви подане у статті єврей, тобто до слова з мінімальним використуванням (між іншим, на різних територіях і сучасної України обидва слова використуються як з офіційною, так і з прізвиськовою семантикою). Абсолютно однаково витлумачуються лексеми лях і поляк, хоча стилістичного диференціювання вони потребують. Точніше, диференційовано подано семантику лексеми німець у російському словнику: там зафіксоване значення слова не лише як назви представника певного конкретного етносу, а й давню його семантику «чужоземець», що вже за часів Шевченка одержала прізвиськову оцінність, відсутню в статті українського словника, хоча підстави для виділення такого слововживання матеріали українських творів поета дають. І вже повною анекдотичністю тлумачень в обох словниках відзначаються статті литвин, литовка, чорноморський, чорноморець. Чорноморія. У першому випадку укладі забувають, що в українській мові часів Шевченка, та й по сьогодні слово литвин означає ще й білорус (історична назва періоду Литовсько-Руської держави), а в другому, — що в творах Шевченка всі три згадані назви, починаючи від власної, стосуються виключно Кубані (Чорноморської Січі), тому тлумачення «узбережжя Чорного моря» українського Словника разом з відсутністю коментарів до згаданих двох похідних можуть хіба що викликати усмішку, зате витлумачення слова черноморець у російському Словнику «моряк Чорноморського флота» вже тягтиме на буйний регіт, оскільки обидві наведені цитати слововживання виразно стосуються кубанських (чорноморських) козаків. До певної міри цей ляп російського Словника компенсований тим, що у Додатку-4 він фактично виправляє тлумачення українського Словника, подаючи правильне значення слова Чорноморія, пов'язуючи його з кубанським козацтвом.

(черивики, преблуда). За діалектною вимовою при дієслівних формах, які починаються приголосними *зн-, зм-, др-, здр-, скл-*, з'являється в Кобзаря приставний звук *i (із)*, який допомагає усувати збіг приголосних (*ізниццла, ізмарніла*). За правописною традицією, яка складалася в письменників Східної України в першій половині XIX століття, поет не прикривав початкових *у, о* протетичними приголосними ні в яких фонетичних умовах (*улиці, оріхи, уxo*). Узагалі, порівняно із сучасними літературними нормами, поетичне мовлення Т. Г. Шевченка має небагато відхилень [6].

Варто наголосити на ще одній заслугі Кобзаря як мовотворця, який закріпив за багатьма лексемами нове семантичне наповнення (*довготерпеливий, медоточивий, убогодухий, вінценосний, золотоканий, тихосердний, широкополий*). Багато висловів митця набули афористичного звучання, що «стали національними формулами-символами, формулами-сподіваннями, формулами-закликами, формулами-повчаннями, формулами-побажаннями» [5, с. 218]: «*Борітеся — поборете!*», «*Наша дума, наша пісня не вмре, не загине*», «*Бо де нема святої волі, не буде там добра ніколи*», «*Нема на світі України, немає другого Дніпра*», «*І оживе добра слава, слава України*», «*Добре жить тому, чия душа і дума добро навчилася любити!*».

Твори жодного українського письменника не дали так багато «крилатих слів», як Шевченків «Кобзар». Сьогодні часто говорять Шевченковими словами: «*Жива правда у Господа Бога*», «*без правди горе*», «*все йде, все минає, і краю немає*», «*все гине, слава не поляже*», «*тяжко жить на світі, а хочеться жити*», «*у всякого своя доля і свій шлях широкий*», «*на те й лихо, щоб з тим лихом битися*», «*надія не вмирає*», «*поки живе надія в хаті, нехай живе, не виганяй*» тощо. Це підкреслює силу поетового слова, що має глибоке народне коріння й невіддільне від нього.

У Шевченковій поезії, як зазначає В. Жайворонок, помітне місце посідають евфемізми: *спати, спочивати* (замість *бути мертвим*), *гуляти* (замість *воювати, вбивати*), *бенкетувати* (замість *бити-ся з ворогом*), *гомоніти* (замість *обурюватися, протестувати*): *Наш отаман Гамалія, // Отаман завзятий, // Забрав хлопців та й поїхав // По морю гуляти, // По морю гуляти, // Слави добувати, // Із турецької неволі // Братів визволяти* («Гамалія»).

Під час аналізу творчості письменника найбільшою складністю є спроби проникнення в його внутрішній світ, осмислення його пошуків, переживань та сподівань. Мова йде про світогляд як активне соціальне самовизначення особистості, яка шукає шляхи від ідеї

до дії, веде її у світ, що є системою певних принципів і знань, ідеалів і цінностей, вірувань і поглядів на сенс та мету життя. Усе це органічно визначає діяльність індивіда, його вчинки, поведінку й формує норми його мислення. Світоглядні орієнтири художника слова дають змогу глибше проникнути в особливості його мовотворчості.

Як засвідчує наукова література, народнорозмовна основа Шевченкової мовотворчості виступає досить виразно на всіх мовних рівнях: фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному. Разом з тим кожен із цих рівнів засвідчує орієнтацію поета на стихійне образно-художнє нормування фольклорного мовлення й на свідомий відбір слів і форм відповідно до їхньої територіальної поширеності. Заслуга Т. Шевченка в тому, що він надає новій українській мові внутрішньої естетичної впорядкованості, збагачуючи народнорозмовну основу органічним уведенням мовних одиниць з інших джерел.

Значної уваги дослідники надають силі слова у творах Т. Шевченка, тому *вогненному слову*, в яке вірить поет, що гнівом карає кривдників та розкриває очі скривдженим і знедоленим: *Возвеличу // Малих отих рабів німих! // Я на сторожі коло них // Поставлю слово* («Подражаніє XI псалму»).

Слово для Шевченка через те дороге таке, що воно служить за видимий знак правди, тієї бажаної основи всіх людських стосунків. У нього правда і слово стоять поруч, єднаються, як у тому благанні: *Щоб наша правда не вмирала, // Щоб наше слово не пропало* («Марку Вовчку»).

За визначенням Є. Маланюка, «...є слово і Слово. Є слово — комунікаційний засіб, матеріал для складання речень, і є слово ЛОГОС..., що ним розпочинається Євангеліє від святого Іоанна» [3, с. 56]. Шевченко-поет воскресив Слово і наповнив його новим змістом. У його творах слово піднімається до рівня символу, у контексті вияскравлюється багатозначність цього поняття: *Ну що б, здавалося, слова... // Слова та голос — більш нічого. // А серце б'ється, ожива, // Як їх почує!.. // Знать, од Бога // І голос той, і ті слова // Ідуть меж люди!* («Ну що б, здавалося, слова»); *Мій Боже милий, // Даруй словам святую силу — // Людськеє серце пробивать, // Людській сльози проливать...* («Неначе цвяшок в серце вбитий»). Шевченкове Слово — «велике» і «святе», «тихе, добре, кротке» — набуває особливої духовної сили і звучить, як заповіт усьому українському народові.

Як зазначає С. Я. Єрмоленко, іменник *слово* в українських текстах Шевченка вживається 178 разів [2, с. 280]. Ця найчастотніша лексема має розгалужену систему означень-епітетів (*слово тихе(є)*,

говорили багато. У 40-х рр. XIX ст. його поезії були особливо популярними серед молоді, про що не раз говорили його сучасники. Перше видання «Кобзаря» зробило митця відомим на теренах Російської імперії, зокрема на українських землях, що входили до її складу.

Унікальний внесок у вшанування Тараса Шевченка зробили очільники американської держави. Гаррі Трумен був почесним головою Комітету пам'ятника Шевченка, Двайт Айзенгавер остаточно розчистив шлях до того, щоб пам'ятник поетові таки постав у Вашингтоні. Джон Ф. Кеннеді привітав у вересні 1963 р. американських українців з освяченням майдану під будівництво пам'ятника і сприяв здійсненню проекту. У вітальному листі він оцінив творчість Кобзаря як «благородну частку» американської історичної спадщини. У Вашингтоні (1965 р.) під час відкриття пам'ятника Великому Кобзареві у присутності чотирьох президентів США Ліндон Б. Джонсон сказав, що Шевченко цілком заслуговує на почесні, якими його оточують; він був більше ніж українцем — державним мужем і громадянином світу. Він був більше ніж поетом — безстрашним борцем за права й волю людей [Цит. за: 2]. Видання його поем вартісні, тому кожна родина намагалася мати «Кобзар» Шевченка (так само, як і Біблію).

Шевченко був зрозумілим кожній простій людині, його любили, але іноді це призводило до спрощеності сприйняття поетового феномену. Його називали революціонером, простежуючи в його творчості мотиви, співзвучні кривавій, жорстокій добі. Проте це не зменшувало ліризму його поезії. Шевченка називали атеїстом, вириваючи з поезій слова докори Богові, тимчасової зневіри, гнівного протесту, але забували про його глибоку віру, на якій ґрунтувалися світогляд і світовідчуття митця. Не все, що говорили про Т. Шевченка, було правдою, але і правда часто була дрібною. Митець своєю творчістю намагався наголосити, на яких цінностях тримаються людина і світ. Його життєвий шлях може сказати не менше, ніж творчість. Трагічно важкий шлях Шевченка до творчих висот в образній формі відобразив І. Франко: «Він був сином мужика і став володарем у царстві духа. Він був кріпаком і став велетнем у царстві людської культури. Він був самоуком і вказав нові, свіжі і вільні шляхи професорам та книжним ученим» [3, с. 255].

Саме в петербурзький період Тарас усвідомлює і свою самотність, і свою пророчу місію воскресіння Слова, і своє призначення Поета як виразника волі Господа. Шевченко розуміє, що Слово має набути особливої духовної сили, інакше воно не відкриє рабські уста, не запалить серця святим вогнем творчості, не стане духовним

пастирем рідного народу. Поет відчуває в собі це Слово. Тривожить Шевченка інше — сам шлях його Слова до народу України. Призначення Слова спрямоване у майбутнє, тому поет відчуває естетичну необхідність пробудження духовної енергії, яка вливалася б у процес національного самоусвідомлення народу. Поет-пророк засвідчує: його поетичні думи, пісні підуть в Україну, а він загине в столиці.

Національна слава України, її велич та християнська віра хвилюють поета, тому він звертається до Господа, закликає його звернути свій погляд на народ, який не відчуває сил аби піднятися з колін і здобути волю. Тим часом поета спіткала тяжка недуга. Відчуваючи загрозу смерті, Тарас записує слова свого «Заповіту», у якому говорить з Богом, то прохаючи, то вимагаючи відповіді. Важка хвороба схилила Шевченка до остаточного вибору своєї долі. Він бачив себе національним поетом, духовним провідником свого народу. Шевченкове слово поверталось в Україну, щоб розбудити дух, вселити віру у кращий день. Тому по праву його український народ вважає українським Прометеем, прикутим царатом до скелі неволі й безправ'я. Як про невмируще серце Прометея з грізної і прекрасної поеми «Кавказ» сьогодні можемо сказати про саму Шевченкову поезію, його слово, що «знову оживає і сміється знову!». Велика любов покладає великі обов'язки і дає великі права. І той, у кого тяжкі муки душі зародили слова палкої любові до багатотраждальної Вітчизни, мав право говорити їй і найгіркіші слова болю, гніву та сорому. Він був покликаний сказати «святую правду на землі».

Шевченко як основоположник сучасної української літературної мови, продовжуючи справу, розпочату І. П. Котляревським, довів усьому світові, що український народ має свою національну культуру. Він незмірно розширив діапазон нашої літературної мови, підніс українську літературу до рівня найпереводіших літератур свого часу. Прилучення до світу прекрасного є важливим чинником морального вдосконалення особистості, а значить і суспільства. Чистою і чесною, гуманною і правдивою, працювитою і товариською, сповненою власної гідності і пошани до всіх, хто працює, повинна бути людина світу. У такій щедрій на любов, добро, приязнь і взаємопідтримку людині є те, про що мріяв, чого прагнув досягти всією своєю творчістю Т. Шевченко.

Шевченко легко сходився з людьми, незважаючи на їх заможність, вік чи соціальний стан. Він став для нас прикладом того, що віра, любов одне до одного і до рідної землі, жага до свободи руйнують бар'єри між людьми.

між двома сильнішими сусідами. Монархії боялися як вольностей Запорізької Січі, так хоробрості та рішучості козаків, тому ця територія переходила під контроль обох держав.

Щоб не відстати від своїх сусідів, Туреччина домовляється з Московією про приєднання до своїх володінь Південної Київщини, Брацлавщини та Західного Поділля. Ці події найдуть відображення у творчості Шевченка, як от: «Мій краю прекрасний, розкішний, багатий! // Хто тебе не мучив?..» («Іржавець», 1847 рік).

Територія між Південним Бугом та Дніпром на 20 років залишалася спустошеною та незаселеною, як і душі справжніх патріотів України, кров яких даремно була пролита на полях боїв. Тарас з боєм та жалем пізніше напише: «Плаче козак — шляхи биті // Заросли тернами» («Думка», 1838 рік).

Та все ж передові українські сили намагаються протидіяти свавіллю. У 1708 році гетьман Іван Мазепа як представник передової козацької старшини, якій не байдужа доля рідної Вітчизни, робить, на жаль, невдалу спробу створити незалежну й вільну Україну, до якої ввійшли б усі роз'єднані раніше українські землі. Поразка привела до терору на українських територіях. Каральні заходи Петра I стосувалися всіх сторін життя і мали найрізноманітніший вияв — від смертних вироків мазепинцям до заборони друкувати книжки українською мовою. Ці безчинства можна охарактеризувати влучним висловом Шевченка: «Отак її воеводи, // Петрові собаки // Рвали, гризли...» («Іржавець», 1847 рік).

Українські землі Росія стала офіційно називати «Малоросійським краєм». А згодом придумали і спеціальний орган для управління українськими землями — Малоросійську колегію, яка складалася виключно з російських офіцерів.

Основою господарського життя на Правобережній Україні знову стала фільварково-панщинна система з примусовою працею та кріпацтвом. Утисків зазнавала православна церква. Переслідувалася і уніатська церква. Польські можновладці відмовлялися від найменших поступок у визнанні за українцями їхніх прав. Панщина сягала 6 днів на тиждень. І тут поневолювачі зустріли сміливий та рішучий протест з боку України. Його увінчали стихійні борці з народних мас. В Україні розгорнулося одне з найбільших національно-визвольних повстань за волю, за кращу долю для українців, так званий гайдамацький рух, який пізніше став темою Шевченкового твору: «Сини мої, гайдамаки! // Світ широкий, воля, —// Ідіть, сини, погуляйте, // Пошукайте доли» («Гайдамаки», 1841 р.), — предметом гордості та

захоплення поета: «І день і ніч гвалт, гармати; // Земля стогне, гнеться; // Сумно, страшно, а згадаєш — // Серце усміхнеться» («Гайдамаки»).

Народні месники боролися проти посилення соціально-економічного, національного та релігійного гніту на українських землях. Розмах повстання налякав польський уряд. Він звернувся за допомогою до російських військ. І тут, як і багато разів раніше в історії, можновладці сусідніх країн забули про взаємну неприязнь та розбіжності в напрямках зовнішньої політики, виявили одностайність в боротьбі проти повсталіх низів однієї з держав. Втручання царських військ стало для повстанців згубою.

Сильна Росія, вплив якої посилюється в Європі, царі якої грішать освіченістю, граються в Просвітництво, намагається в той же час повністю поставити Україну на коліна. Українські землі зазнають нового адміністративно-територіального поділу. Створюються такі самі установи, які діють скрізь у Російській імперії, запроваджується кріпацтво. Слабшають сусіди Росії. І в двобой з ними Катерина II привласнює інші українські землі. За словами Шевченка: «Бо чутка є, що цар хоче // Весь світ полонити» («Великий льох», 1845 рік).

Та вся ця пільма, морок непроглядний не є остаточним. Волелюбний народ не вдалося знищити, зламати. З'являються герої, які хочуть і можуть засвітити дороговказну зірку, якою для українців стала «Енеїда» І. Котляревського. Саме з видання цього твору починається українське національне відродження. Термін «національне відродження» набув поширення у XIX столітті для означення процесів, пов'язаних з пробудженням національної свідомості бездержавних народів Європи. Національним відродженням називають культурно-політичний процес, у ході якого народ починає відчувати себе як нація — територіально об'єднана етнічна спільнота, що усвідомлює історичну, культурну та економічну єдність, має спільне бачення майбутнього. Процес національного відродження відбувався протягом трьох етапів: академічного (наукового), культурницького (українофільського) і політичного.

Шевченко в своїй елегії на смерть Котляревського зобразить першого класика української літератури солов'єм, який подібно вільній пташці, провісниці весни, проголосив нове українське письменство, існування народної мови, та вказав на нерозривний зв'язок своєї творчості зі словом Котляревського: «Все сумує, — тільки слава // Сонцем засіяла» («На вічну пам'ять Котляревському», 1838)

Наступні рядки шевченківської поезії виражають значення творчості Котляревського для української літератури. Вони висічені

черпаючи з народного джерела й майстерно вигранюючи кожне слово. «Поет народився і виріс у самому серці земель українських, на місці стику трьох головних діалектів української мови — східного, західного, північного. І в своїй мові він завжди добирав з народної основи те, що вживається на широкій території, що можна вважати загальноукраїнським» [7, с. 59]. Зі створенням Всеукраїнської академії наук (1918) постала проблема наукового дослідження Шевченкової мови. Завдання науки, як уважав О. Синявський, полягає в тому, щоб у кожному окремому обмеженому «шматкові» української літературної мови (напр., в окремого письменника) точніше визначити ту лінію, себто точніше виявити його мовні складники, їх походження й місце в літературній мові взагалі, бо в пізнанні минулого можемо здобути більше певності й на наше сьогочасне [4; с. 8].

Особливо цього вимагали потреби розбудови й уніфікації літературної мови на початку ХХ ст., удосконалення її літературних норм, що своєю чергою спонукало українських мовознавців звернутися до вивчення Шевченкової мови, яку вважали мірилом істинності й зразка. Так, у мові преси кінця ХІХ — початку ХХ ст. часто вживалися вислови: це не так, як у Шевченка; що б казав Шевченко, якби побачив, почув; Шевченко — найдорожчий, найцінніший скарб, який тільки має українська нація [2, с. 109]. До імені Т. Шевченка принагідно апелювали всі мовознавці — укладачі граматик. М. Гладкий майже до кожного правила наводив приклади з «Кобзаря» Т. Шевченка. О. Курило стверджувала, що у формуванні мовних норм треба спиратися на мову народну та мову письменників-класиків, перший із яких — Т. Шевченко. Ю. Шевельов, оцінюючи значення творчості Шевченка в збагаченні української літературної мови, зазначав, що «Шевченко сміливо вживав чужих слів, не перекручуючи їх... в протилежність Гулакові-Артемовському, розбудовував українську літературну мову не як етнографічну говірку, а як європейську мову, рівноправну з іншими європейськими мовами» [9, с. 45–46].

До аналізу Шевченкової мови зверталися чи не всі харківські мовознавці ХХ ст., намагаючись науково осмислити й теоретично окреслити шляхи розвитку української літературної мови (І. Білодід, Л. Булаховський, В. Калашник, Л. Коломієць, Л. Лисиченко, А. Майборода, Ф. Медведєв, О. Муромцева, І. Муромцев, М. Наконечний, Л. Савченко, А. Свашенко, О. Синявський, М. Сулима, Ю. Шевельов, М. Філон, Р. Трифонов). Вони досліджували Шевченкову мову, аналізуючи її з погляду стилістичних властивостей

(Л. Булаховський, І. Муромцев, Л. Савченко); виявляючи характерні риси української вимови поета (М. Наконечний, О. Синявський); фразеологічні особливості Шевченкового «Кобзаря» (В. Калашник, Л. Коломієць); лексико-семантичні особливості Шевченкової мови (Ю. Шевельов, Л. Лисиченко, І. Муромцев, М. Філон), правописне оформлення й редагування творів Т. Шевченка (О. Синявський); граматичні засоби української літературної мови у творах Т. Шевченка (Л. Коломієць, А. Майборода, М. Наконечний, О. Синявський, М. Сулима, Ю. Шевельов); значення творчості поета в історії формування української літературної мови (І. Білодід, Ф. Медведєв, О. Муромцева, Ю. Шевельов); мовні традиції Т. Шевченка в художній літературі (В. Калашник, Л. Лисиченко, Л. Савченко); мовні особливості перекладів Т. Шевченка різними мовами (С. Білодід, Л. Коломієць, В. Кухтенко, О. Фінкель, А. Свашенко, Р. Тростинська); мовотворчість поета в аспекті вироблення норм української літературної мови (Ю. Шевельов, Р. Трифонов); основні напрями харківського шевченкознавства (В. Калашник, М. Філон, В. Мазманьянц, О. Миронов, О. Чугуй, Т. Чугуй, О. Журавльова, Ю. Полякова) [8].

Основи наукового вивчення Шевченкової мови закладено в першій половині ХХ ст. У цей період з'явилися праці М. Сулими: «Найяскравіші особливості фрази Шевченкового «Кобзаря» (1924); «Конструкції з прийменником *по* в Шевченковій мові» (1926), «Дещо за форми від «бути» в Шевченковому «Кобзарі»» (1927), «Про шевченкову мову» (1927), «Рідко вживані прийменники в Шевченковій мові: матеріали та уваги» (1927), «Дієприслівники в Шевченковому «Кобзарі»» (1928). Грунтовні розвідки про мову Т. Шевченка залишив ініціатор укладання словника мови творів Т. Шевченка О. Синявський: «Правописне оформлення творів Т. Шевченка» (1924), «Дещо про Шевченкову мову» (1925); «Елементи Шевченкової мови, їх походження й значення» (1931), «Принципи редагування мови й правопису Т. Шевченка та конкретні зразки» (1931). Стилiстичні можливості різних мовних одиниць і стилістичні прийоми у художніх текстах Т. Шевченка вперше дослідив Л. Булаховський «Мовні засоби інтимізації в поезії Тараса Шевченка» (1942), «Російські поеми Т. Шевченка та їх місце в системі поетичної мови першої половини ХІХ ст.» (1944), глибинне проникнення в стилістику Шевченкових текстів, у творчу лабораторію поета здійснив Ю. Шевельов у статті «Я на сторожі коло їх потавлю слово», у «літературознавчих рецензіях «Шевченко — клясик?» (1942), «Як творив Шевченко-поет» (1943) [7].

Найменш згадуваними й цитованими з усіх праць першої половини ХХ ст. є статті О. Синявського, опубліковані в «Культурі українського слова» за 1931 р. З огляду на багатство мовного матеріалу і ґрунтовність аналізу їх варто було б перевидати в цей ювілейний шевченківський рік. У статті «Принципи редагування мови й правопису Т. Шевченка та конкретні зразки (пропозиції)» мовознавець сформулював підходи щодо підготовки академічного видання творів Т. Шевченка, прагнучи подати його твори в «соціально придатній формі і зберегти всі особливості його мови» [5, с. 124]. О. Синявський наголошує, що всі мовно-правописні питання Шевченкової мови можна звести до двох основних категорій: редагуючи твори Т. Шевченка, варто зодноманітнити за сучасними літературними нормами все те в мові й правописі Т. Шевченка, що не порушуватиме істоти Шевченкової мови, наприклад: *Хвастов, хвиля* замість *Фастов, филя*; *християни* замість *христ'яни*; *люди* замість *люде*; *шинеля* замість *шенеля*, *взявши* замість *взяше* с перед *к, п, т, х*. Однак все те, що становить особливість Шевченкової мови, Шевченкового стилю, зокрема ухили від норм з вимоги рим і ритму, повинно залишитися, хоча б і всупереч із сучасною літературною мовою. Задля збереження Шевченкової мови, рими, звукопису О. Синявський пропонує почасти зберегти наперекір сучасним нормам, або ж як паралельні форми *хожу, провозжаю, посажений, батькови сльози, одностайне, марне, звичайне*; а також *церков, мудрость, Суботов, Межигор*, які Шевченко вживає заради стилістичної мети — надання архаїчності; прислівниковий присудок *багатше стали* та ін. Встановити однаманітну пунктуацію, орієнтуючись на сьогочасні академічні норми. Такі підходи допомогли донести до сучасного читача тексти Т. Шевченка у неспотвореному вигляді. Хоча, як відомо, починаючи з 1926 р. відбувалося не просто редагування Шевченкових текстів, а вилучення окремих рядків, окремих творів, уміщення тенденційних приміток, ремарок, коментарів до текстів Шевченкового «Кобзаря».

У праці «Елементи Шевченкової мови, їх походження й значення» О. Синявський ставить за завдання схарактеризувати народні елементи в мові творів Т. Шевченка без зв'язку з іншими, спираючись на автографічний матеріал, зіставляючи форми, уживані Шевченком, з усталеними нормами. Усебічно й повно заналізувати Шевченкову мову означає для науковця виявити найхарактерніші риси її основних елементів у фонетиці, синтаксисі й лексиці, насамперед щодо їх походження, вирізнити елемент народно-український, староруський (слов'янський), чужомовний і штучний. Народна стихія

Шевченкової мови, на відміну від мови Г. Квітки-Основ'яненка, відзначається відсутністю в ній провінціалізмів, що автор статті пояснює територіальним походженням Шевченка — центр української етнографічної території, найстаріші говори і найменш підпали чужомовним впливам. Зважаючи на це, в цілому мова поета у своїй народній основі ввійшла в літературну українську мову.

Серед фонетичних рис Шевченкової мови О. Синявський виокремлює вживання *і* чи *о* в префіксах та прийменниках: *діждати / дождати, зі мною / зо мною* з переважанням *о*, як у південно-східних говорах: *зо всього світа, візьміть, во сни; о, е* замість *і: радость, молодость, реготъ, сім'я, камень, крепакъ, осень* та довгого м'якого *рь: понадвирью, межигорья*. У морфології спостережено вживання форм родового відмінка ім. чол. р. з *-а (-я)* та з *-у (-ю)*: *від Борисполя, до Парнаса, з Парнасу*, місцевого відмінка з *-еві, -ові, -у* та *-і: в Дунаєві, в Дунаю, по Дунаю, по Дніпрові, по Дніпрі*; прикметникові форми на *-ая, -яє, -а, -я: молодую землю, зна, гуля*, такі ж нестягнені форми займенників: *тая, цеє*; дієслова на *-ти, -ть (-тися, -тсья)* вживаються паралельно, однак форми на *-сь* у Шевченка переважають над формами на *-ся*; відзначено цікаві форми орудного та давального ім. ж. р. міш. групи: *душою, кашою, коньом, учительок*; закінчення *-и* та *-і* в родовому відмінку ім. III відміни: *намаевисты, моєимолодосты, до радости*.

Що ж до синтаксису, «Шевченко тільки відбиває синтаксис української народної мови, надто новоукраїнську [4, с. 34]. Мова йде про сполучування відносних речень із сполучником та сполучним словом *що*, а не *який, котрий, котрий*; вживання конструкцій з прийменниками *по* та *зата й потім по дрова, побігла я за водою*; переважання безособових речень з дієсловами на *-но, -то*; народних конструкцій, як от: *не женися на багатій*. Лексика Шевченкової мови відбиває основну прикмету народного елемента цієї мови — її всеукраїнськість. Характерним для Шевченка є активне вживання старослов'янізмів, поодинокі запозичення з російської та польської мов, чужомовні слова з латинської та грецької, насиченість новотворами: *верхотворець, трибратні, своєволя, тихолюбці, довньоколишній, недомудра, недвига* та ін.

Підсумовуючи, учений стверджує, що «На тлі тогочасної літературної мови Шевченкова мова насамперед визначається надзвичайною тоді складністю своїх елементів... у ній бачимо все те, чим живиться й ускладнюється кожна літературна мова з необмеженими перспективами розвитку [4, с. 47]. Широта і різноманітність складників Шевченкової мови цілком відповідає широті його ідей.

Не принцип «своє» й «чуже» в мові, а принцип доцільності й природності визнавав Шевченко, принаймні як основні, а своєю мовою дав справжній здоровий напрям української літературної мови надалі [4, с. 50].

Вивченню синтаксичних особливостей Шевченкової мови у зіставленні з літературною традицією присвячена стаття М. Сулими «Найяскравіші особливості фрази Шевченкового «Кобзаря»» (1924). Мовознавець намагався виявити й описати «фундаментальні риси» Шевченкового стилю, серед яких: «I) Вживання займенника «той» із значінням своєрідного стилістичного артикля... II) Вживання подовжених, т. зв., «членних» прикметникових форм — наз.-знах.-кл. одн. жін. і сер. р. р. та наз.-знах.-кл. множ. III) Вживання займенника «що» при сполученню відносних (релятивних) речень з їхніми надрядними» [6, с. 217]. Учений зауважує, що з усіх українських письменників Т. Шевченко найбільш яскраво репрезентує цей властивий українській народній і літературній мові з давніх часів артикль як у порівняльних зворотах, так і при назвах істот та неістот, підтверджуючи сої спостереження багатьма прикладами: *заплачу, як тая дитина; Посходила тая рута, в гаї зеленіє*. Уживання так званих «членних» нестягнених форм прикметників помічено в мові Шевченка близько тисячі разів: *Не так ті вороги, як добрії люди* тощо. Таке ж стилістичне значення має у Т. Шевченка 2-га особа наказового способу дієслів із архаїчним закінченням на *-іте*, (а не на *-іть*): *обніміте ж, брати мої; кайдани порвіте* тощо. Займенник «що» в означальних (релятивних) реченнях, який є найхарактернішою рисою української народної мови, також частовживаний: *Біля того гаю, що чорніє над водою, щось біле блукає*.

На окремі характерні морфологічні особливості мови Т. Шевченка указує М. Наконечний. Свої міркування вчений щораз підтверджує багатьма прикладами з Шевченкових творів, підкріплює статистично. Йдеться, зокрема, про вживання прийменника-префікса *від* (*від-*), *од* (*од-*), що став визначальною рисою і Г. Квітки-Основ'яненка та Т. Шевченка, і сучасної української літературної мови, а також про вживання інфінітивних форм з формантом *-ти*. М. Наконечний простежив переважне вживання їх у говірках сіл Кирилівки, Шевченкового (Моринців) з *о од* (*од-*) та Вільшаної — *від-*. Однак у Т. Шевченка часто зустрічаємо *від* (*від-*) як і в поетичних творах, так і в листах: *«Як побачите..., то поклоніться від мене»*. Що ж до вживання *-ти*, *-ть* у Т. Шевченка, за підрахунками М. Наконечного на 150 сторінках тексту «Кобзаря» із загальної кількості 354 фор-

ми інфінітива (з основою на голосний) форм на *-ть* є 163, і форм на *-ти* є — 189, тобто ці останні форми трохи переважають. Таке вживання цієї форми у «Кобзарі» вчений пояснює перевагою форм інфінітива на *-ти* в традиційному фольклорі, з якого Шевченко ввібрав характерні риси [3, с. 67–68].

Традиції вивчення художнього синтаксису Т. Шевченка в системі різнорівневих синтаксичних явищ художньої мови автора, а не лише як проекції стилю доби, започаткував Л. Булаховський, їх розвивали дослідники й у другій половині ХХ ст. Учений зауважує, що поетичному синтаксису Шевченка властиве ускладнення речення, представлені різними формами. До них належать звертання, вставні конструкції, відокремлені приєднувальні та парцельовані, однорідні члени речення як форма вияву універсального принципу повтору. Свої зусилля вчений спрямував на осмислення таких проблем: засоби інтимізації, насамперед займенники у структурі речення та деякі синтаксичні особливості російських поем Т. Шевченка («Слепая», «Тризна»). У вказаній статті Л. Булаховський уперше використовує термін «інтимізація». Згідно з його визначенням, інтимізація — це художні способи, що мають на меті наблизити поета до зображуваного, та своєрідні спонування читача до того, щоб він розділив разом з автором елементи його творчої праці. Л. Булаховський вважає основними засобами інтимізації в поезії Шевченка інтимізуючі займенники та звертання [1, с. 573–595]. Художньому синтаксису Шевченка притаманні такі засоби інтимізації, або мовностилістичні засоби зближення з читачем чи слухачем, як присвійні займенники: *«Лучше ж поміркую, / Де то моя Катерина / З Івасем мандрує»*. Термін «інтимізуючі звертання» мовознавець вводить для позначення звертання як художнього інтеракту та звертання як мовного матеріалу, що забезпечує цей художній інтеракт [1, с. 16]. У цій функції широко вживані образні звертання до України, рідного краю, долі, зорі, серця тощо. Звертання здебільшого розгорнені, з емоційними епітетами і позитивного, і негативного забарвлення: *«Схаменіться, недолуди, / Діти юродиві!»* («І мертвим, і живим...»). Серед багатьох оригінальних звертань виокремлюється емоційне виділення у звертання означення і — через повтор — підмета — особового займенника: *«О скорбь моя, моя печаль! / Тебе, о люту, зацькують!»* («Хочалележачого й не б'ють»), *«Чого ж вичванитесь, ви! / Сини сердешної України!»* («І мертвим, і живим...»), широке вживання речень-звертань з високою експресивністю, звертальних вигуків — вокативів: *«Муко! Муко!»*. Поет часто послуговується експресивною формою

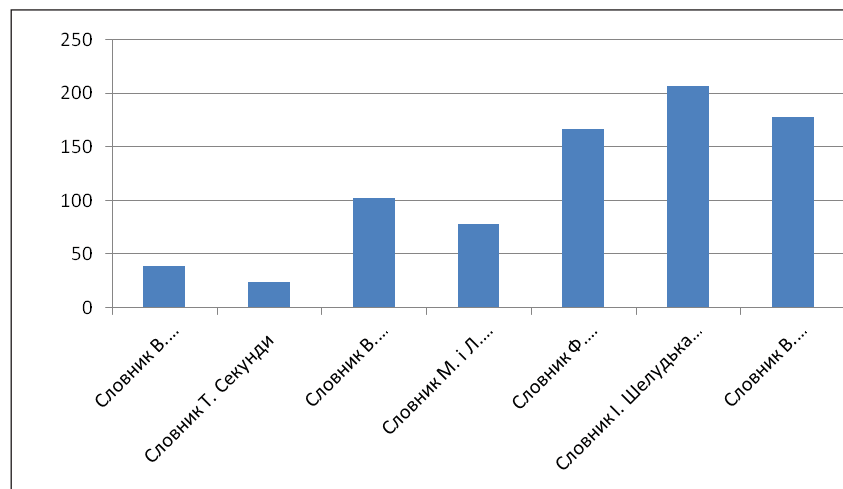
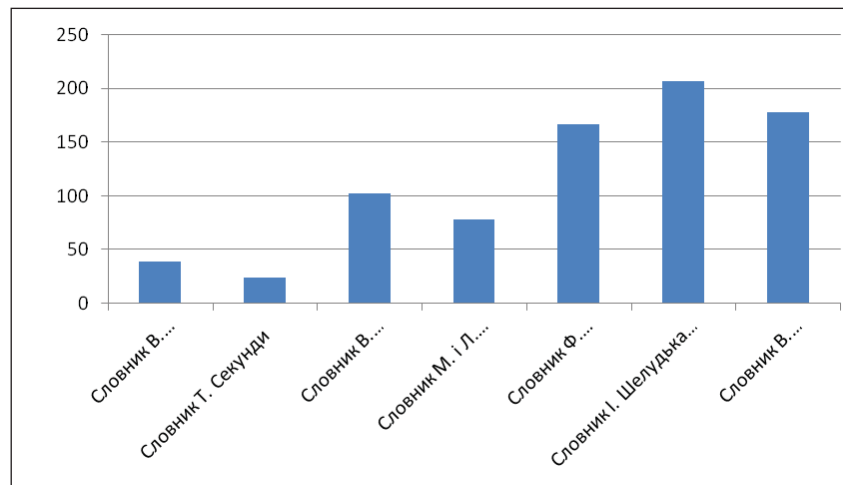
звертання до неживого об'єкта. Отже, як бачимо, Л. Булаховський одним із перших дослідив звертання в поезії Шевченка і показав, «як саме вибір і художня обробка звертань глибоко пов'язані з основними нервами його творчості, з основними особливостями його художніх уподобань і майстерності» [1, с. 581].

Характерні риси Шевченкового стилю відзначає чи не найяскравіший представник Харківської філологічної школи ХХ ст. Ю. Шевельов у статті «Шевченко — клясик?», аналізуючи творчість поета останнього періоду життя. Як видається, учений найближче підходить до розкриття таємниці Шевченкової майстерності: «Чіткіше виступає знову народня основа поетичної мови і стилю, ввібравши в себе силу інших елементів і органічно їх засвоївши. Діє на повну потужність закон мудрої ощадності, самообмеження високого майстра. В малому — сказати багато, дати простір думкам, максимально стиснувши й скоротивши слова» [7, с. 167]. Як це вдається поетові? Як зауважує Ю. Шевельов, «Він завжди вмів повернути слово всіма гранями його значень і видобути при цьому такі іскри і таке сяйво, яких і сподіватися годі було» [7, с. 170]. Іноді цьому сприяє поєднання різнопланових і несполучних слів: *Царям, всесвітнім шинкарям, і дукачі, і таляри, і пуга кутії пошли* («Молитва»); іноді триває уперта робота над ліквідацією «зайвих» слів, над ощадністю слова, над його смисловою наповненістю; часом поет поєднує різні стилістичні плани — і пісенний, і розповідний, і бурлескний, і високий церковнослов'янський, і античний, як то в останній поезії «Чи не покинуть нам небого». Така напружена діяльність поета над словом і створює традиційні й індивідуальні «широкомасштабні символи»: *Роботящим рукам, апостол правди і науки*.

Проблемі збереження мови та дотримання Шевченкових «заповітів» щодо шляхів її збагачення присвячена стаття Ю. Шевельова до Шевченкових роковин «Я на сторожі коло їх поставлю слово» (1942). Ось які настанови Великого Тараса закликає виконувати науковець: завжди і повсякчас розмовляти рідною мовою, зберігати святиню рідної мови, не зраджуючи неньчиного слова; якнайретельніше охороняти її від усього шкідливого, чужого, однак мудро зважаючи на те, що немає літературної мови без позичених іншомовних слів, західноєвропеїзмів, за якими стоїть культурний вплив; не цуратися церковнослов'янської мови, а також пам'ятати, що літературна мова України повинна бути засобом єднання, а не роз'єднувати народ [7, с. 58–60]. Чи не актуальними для нас сьогодні є ці настанови Великого Кобзаря і Визначного Лінгвіста?!

Література

1. *Булаховський Л. А.* Мовні засоби інтимізації в поезії Тараса Шевченка / Л. А. Булаховський // Булаховський Л. А. Вибрані праці : в 5 т.— К. : Наук. думка, 1977. Т. 2.— 1977.— С. 573–593.
2. *Коць Т.* Ідейно-естетичні цінності доби і українське мовознавство ХХ ст. Культура слова.— № 74' 2011.— С. 108–115.
3. *Наконечний М. Г.* Квітка-Основ'яненко і розвиток національної літературної мови / М. Наконечний // Мовознавство.— 1990.— № 4.— С. 63–69.
4. *Синявський О.* Елементи Шевченкової мови, їх походження й значіння / О. Синявський // Культура українського слова.— Збірник № 1.— 1931.— С. 7–51.
5. *Синявський О.* Принципи редагування мови й правопису Т. Шевченка та конкретні зразки. (пропозиції) / О. Синявський // Культура українського слова.— Збірник № 1.— 1931.— С. 116–124.
6. *Сулима М.* Найяскравіші особливості фрази Шевченкового «Кобзаря» / М. Сулима // Червоний шлях.— 1924.— № 10.— С. 216–222.
7. *Шевельов Ю.* Дорогою відрядження. Публіцистичні та наукові тексти 1941–1943 рр. Харківський період / Ю. Шевельов / Упоряд. С. Вакулєнко, К. Каруник.— Х. : Харківське історико-філологічне товариство, 2014.— 192 с.
8. *Шевченкознавство* у працях викладачів та вихованців Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна : бібліогр. покажч. / уклад. В. К. Мазманьянц, О. О. Миронов, О. П. Чугуй, Т. О. Чугуй, О. С. Журавльова, Ю. Ю. Полякова ; наук.ред. О. П. Чугуй ; бібліогр. ред. С. Б. Глибицька.— Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2014.— 121 с.
9. *Шерех Ю.* Нарис сучасної української літературної мови / Ю. Шерех.— Мюнхен : Видавництво «Молоде життя», 1951.— 402 с.



механіки. Значення інституту для розвитку термінології опору матеріалів полягає в тому, що публікації наукових праць з різних галузей технічної механіки розширювали функціональний статус української мови та були своєрідним «полігоном» для випробування термінів. Перший збірник праць інституту вийшов у 1926 р. Його співробітники також публікувалися на сторінках інших видань («Доповідей АН УРСР» з 1939 р., «Науково-технічного вісника» 1926–1933 рр. тощо).

«Науково-технічний вісник» був заснований у 1926 р. як орган Харківського «Українського наукового технічного товариства» (УНТТ). Друкував статті з різних галузей науки і техніки, у тому числі — машинобудування, будівельної механіки, опору матеріалів; а також, у 1926–1928 рр., — статті на термінологічні теми, добірки народних термінів, зокрема «Матеріали до технічної термінології південно-західної Чернігівщини» Т. Секунди (1926, № 1, 2, 4–10), «Технічна термінологія до сільськогосподарських машин: Проект» Г. Ільницького (1926, № 4–5, С. 40–43). Усього ж за 1926–1928 рр. опубліковано 15 статей з термінології та технічної освіти, з них 13 — у 1926 році. Половина авторів (121 з 240 чоловік у 1926–1928 рр.) були харків'яни, та УНТТ утворювало осередки в Луганську, Артемівську, Одесі, Дніпропетровську [10, с. 127]. Члени товариства вели роботу в секціях (секція виробничо-технічного навчання, інженерно-будівельна, машинобудівельна, транспортно-підіймальних споруджень тощо). Інженер Микола Чечель (член правління УНТТ та секретар інженерно-будівельної секції) переклав низку підручників з технічної механіки, серед них Столяров Я. В. «Технічна механіка» (1927), Тимошенко С. П. «Опір матеріалів» (1934) та ін.

Видавнича діяльність в Україні загалом також сприяла розвитку термінології, хоча вона і не задовольняла всіх потреб у друкованому науково-технічному слові (наприклад, у 1926 р. технічна книга в загальній продукції УРСР становила близько 1,5%, а українська книга — усього 0,4%, «нікчемну долю») [4, с. 219], проте тиражі технічної літератури з року в рік зростали (1924 р. — 2 назви, 1926 р. — 13, а 1927 р. — вже 53 назви; зростає й питома вага української книги: 1924 р. — 5,1%, 1926 р. — 24,0%, а 1927 р. — 31,1%) [4, с. 215], і в будь-якому разі справи з технічною літературою в Україні були кращі, ніж в інших республіках СРСР: у 1928 р. у Білорусії було видано 19 технічних книг загальним тиражем 44 тис. примірників, в Узбекистані — 5 книг, 69 тис. прим., в Таджикистані — 23 книги, 30 тис. прим. [11, с. 154], а в Україні тільки за I квартал 1928 р. — 62 книги, 221 тис. прим., з них 18 книг і 64 тис. прим. — українською мовою [4, с. 215].

Розвиткові української наукової мови сприяла й українізація, що розпочалася 1923 р.: «Частковий перехід високих шкіл, а надто технічних, на викладову українську мову потребує термінологічних словників» [9, с. 87]. Цей «частковий перехід» (на 1927–1928 рр. — 78% шкіл, 38% технікумів) був значним кроком уперед, адже в 1917 р. багато вишів (серед них — Київський університет

і Київський політехнічний інститут) відмовилися від українізації навчання [7, с. 79]. Отже, в середині 1920-х рр. з'являється низка підручників з технічної механіки та її розділів, зокрема й підручники та збірники задач з опору матеріалів: Ніколаї Б. Л. «Збірник задач на опір матеріалів» (1927), Кривошеїн Г. Г. «Опір матеріалів» (1931), Куликівський П. Г. «Короткий курс опору матеріалів» (1931), Тимошенко С. П. «Збірник задач з опору матеріалів» (1931); Абрамов М. М. «Теорія опору матеріалів» (1932); Тимошенко С. П. «Опір матеріалів» (1934).

Виходить також література науково-популярного плану, наприклад: Андріх Г. «Хатній механік» (Харків-Одеса, 1930), де розповідається, зокрема, про «гострення різальних інструментів», «лагодження кишенькових запальничок», «вельосипед» тощо. І, що надзвичайно важливо, з'являється технічна література для дітей, наприклад, видання Центральної дитячої технічної станції Рухома технічна читанка «Майстер на всі руки», серія «Моделі двигунів та машин» (Харків, 1932). До переважної більшості технічних книг у цей період додаються словники, що містять від 30–40 до 200–300 термінів.

Термінологічна робота в цей час відбувається і за межами України: в Галичині (у НТШ; також в Українському технічному товаристві в Львові, яке випускає свої «Вісті», де друкує термінологічні матеріали і статті); у Чехословаччині (в Українській господарській академії (УГА) в Подєбрадах у 1922–1935 рр., в Карловому університеті і Високому педагогічному інституті у Празі) виходять «Записки УГА в Ч. С. Р.»; а також у Польщі, де на сторінках журналу «Рідна мова» термінологічні питання опрацьовує І. Огієнко [8, с. 122–128; 6, с. 403–407].

1924 року у Празі виходить книга інженера С. Риндика «Міцність матеріалів» — перший український підручник з опору матеріалів. «Підручник практично повний за науковим змістом як на той час і тогочасний рівень науки про міцність» [5, с. 58], «побудований він вельми продумано і раціонально на строго індуктивній основі» [5, с. 60].

І якщо в наступні періоди термінологічна робота діаспори буде повністю ізольована від роботи у «Великій Україні», то в 20-ті рр. зв'язок не розірвано, автори, що мешкають за кордоном, публікуються в Україні (у «Науково-технічному віснику» за 1926–1928 рр. було 24 такі публікації [10, с. 127]), і українські термінологи відгукуються на роботу колег з-за кордону: так, Дармарос обстоює переваги терміна *вальниця* перед терміном УГА *ложисько* [3, с. 49].

Отже, в період 1921–1933 рр. розбудова наукових та освітніх установ, робота державних і громадських термінологічних організацій, українізація освіти, видавнича діяльність, співпраця науковців України та діаспори сприяли тому, що термінологія опору матеріалів вибудовується в цілісну терміносистему, відбиту в термінологічних словниках та науковій літературі.

Проте в 1934–1935 рр., після виходу спеціального випуску журналу «Мовознавство», а також виробничого і фізичного бюлетенів, спрямованих на боротьбу з так званим «націоналістичним шкідництвом у мовознавстві», природний процес еволюції терміносистеми було перервано і в термінологічному житті надовго запанував період уніфікації та русифікації.

Література

1. *Гладкий М.* Інститут української наукової мови ВУАН / М. Гладкий // Вісник ІУНМ. — К., 1930. — Вип. II. — С. 6–10.
2. *Дарморос [М.]*. Уваги до термінології другого випуску матеріалів термінологічної комісії при С.-Г. -Інж. Відділі Української Господарської Академії в Чехословаччині / Інж. [М.] Дарморос // Науково-технічний вісник. — 1926. — № 4–5. — С. 49–50.
3. *Козаченко А.* Технічна література в книжковій продукції УРСР (1924–1928) / Ант. Козаченко // Науково-технічний вісник. — 1928. — № 5–6. — С. 215–219.
4. *Корнілов О. А.* Перший україномовний підручник з опору матеріалів [Текст] / Корнілов О. А. // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. — Випуск 8, 2005. — С. 58–62. — ISBN 978–966–8424–76–2.
5. *Огієнко І.* Історія української літературної мови [Текст] / Іван Огієнко. — К.: Наша культура і наука, 2001. — 440 с.
6. *Онопрієнко В. І.* Осередки національного відродження: Українські університети в 1917–1919 рр. [Текст] / В. І. Онопрієнко // Вісн. АН України. — 1992. — № 2. — С. 77–87.
7. *Панько Т. І.* Українське термінознавство: підручник для студ. гуманіт. спец. вузів [Текст] / Т. І. Панько, І. М. Кочан, Г. П. Мащук. — Львів: Світ, 1994. — 216 с.
8. *Туркало К.* Рец. на: Дубровський В. Російсько-український технічний словник. — Вид. 2-е, змінене та доповнене. — К., 1926. — 102 с. / К. Туркало // Вісник ІУНМ. — Вип. II. — К., 1930. — С. 87–91.
9. *Українське Наукове Технічне товариство:* звіт за роботу 1927–1928 року // Науково-технічний вісник. — 1929. — № 4. — С. 127–131.
10. *Черняк А. Я.* История технической книги: учеб. для библиотеч. ф-тов [Текст] / А. Я. Черняк. — Изд. 2-е, перераб. — М.: Книга, 1981. — 320 с.

в мові з огляду на їх склад, структуру. Вони ще не набули поширення в українській мові, проте вже сформувалося їх словотвірне значення, виділяється й чітко усвідомлюється в українській мові твірна база. Крім цього, вони починають певною мірою розвивати свою словотвірну активність, яка є важливим фактором засвоєння іншомовних морфем мовою, що запозичує. Засвоєні суфікси вступають в словотворчі зв'язки з іншомовними й українськими основами або тільки з іншомовними. Наприклад, суфікс *-аж-* характеризується як досить регулярна, але непродуктивна словотворча одиниця, яка виділяється в іменниках чоловічого роду, що позначають дію, названу дієсловом-мотиватором, як процес (*дубляж, зондаж, інструктаж, масаж, монтаж, пілотаж, саботаж, фіксаж*).

Чітке структурне виокремлення й значення одержав і іншомовний елемент *-мейкер* (*плеймейкер* (у футболі), *нюсмейкер, хітмейкер, кліпмейкер, іміджмейкер*), хоча в низці слів в українській мові відсутня твірна база для створення похідного слова (*плеймейкер, нюсмейкер*).

Структурний елемент *-гейт* уже починає затверджуватися в українській мові як самостійна морфема (суфікс), оскільки має структурне виокремлення й чітко оформлене значення «скандал, пов'язаний із будь-якою особою або державою» (*Уотергейт, Грангейт, Кремлегейт, Кучмагейт, Монікагейт, Путінгейт, Панамагейт*).

В українській мові досить часто й легко утворюються нові слова зі структурним елементом *-манія*, що має значення «надмірне шанування кого-небудь або чого-небудь чи прихильність до кого-небудь, чого-небудь» (*бітломанія, спайсогерломанія, шпигуноманія, покемонманія, леонардоманія, євроманія*).

Однак словотворча функція таких елементів ще недостатня, вони приєднуються переважно до іншомовних основ. перехідними випадками варто вважати утворення похідних слів на базі українських прізвищ, але й воно відбувається за зразком словотворення на базі іншомовних основ.

Третій етап характеризується подальшим функціонуванням іншомовної морфemi в українській мові. На цьому етапі морфема є багатозначною. Як ілюстрацію можна навести іншомовний суфікс *-ант*, що в українській мові функціонує в декількох значеннях: 1) особа за дією або за родом діяльності (*адресант, диверсант, квартирант, симулянт*); 2) особа за родом занять або власності (*дипломант, дисертант, музикант, фабрикант*); 3) особа — об'єкт дії (*арештант*); 4) особа — учасник спільної дії (*дуелянт, конкурсант, концертант, екскурсант*); 5) особа стосовно місця роботи або навчання

(*курсант, лаборант*); 6) особа — член колективу (*оркестрант, сектант*); 7) особа стосовно того, ким вона готується стати (*докторант, магістрант*). Але сфера дії таких морфем обмежується поки що тільки іншомовними основами.

Четвертий ступінь освоєння іншомовних структурних елементів характеризується певною словотвірною активністю іншомовних морфем в українській мові, коли стають можливими одиничні утворення на ґрунті української мови за участю українських твірних основ, нерідко оказіонального характеру. Так, елемент *-дром*, приєднуючись до іншомовних основ (*велодром, танкодром космодром*), почав проявляти свою активність і на українському ґрунті (*сміходром, скеледром*). Також іншомовний суфікс *-бельн-/-абельн-/-ібельн-* приєднується переважно до іншомовних основ (*комфортабельний, контактабельний, презентабельний, рентабельний, транспортабельний, дисертабельний*), проте останнім часом сфера дії цього структурного елемента розширилася: виникла низка похідних слів на базі українських дієслівних основ (*рішабельний, промокабельний, читабельний*). Так само «поводяться» і деякі інші іншомовні морфemi: *-фоб* (*урбанфоб, людинофоб*); *-філ* (*англофіл, неофіл, русофіл, слов'янофіл*).

На п'ятій стадії іншомовний структурний елемент уже міцно завойовує свої позиції в системі української мови. Це повноцінна морфема, що чітко виділяється в українській мові як структурний елемент слова, має цілком певне значення й функціонує в мові як продуктивний словотворчий формант, утворюючи нові слова на базі українських основ. Перш за все це стосується деяких префіксів, оскільки саме префіксам притаманна здатність легко приєднуватися до різних основ, не викликаючи будь-яких змін. Так, префікс *-анти* вважається в українській мові регулярною і продуктивною морфемою, вона утворює нові слова як з іншомовними, так і з українськими основами із значенням протилежності, протидії або ворожості тому, що названо мотивуючим словом (*антитерор, антигуманний, антивірус, антиречовина, антимистецтво, антиток*). Те ж саме можна сказати й про префікс *супер-* (*суперфективний, супереластичний, супернегативний, суперрепортаж, супераншлаг, суперкомп'ютер, суперновий, суперпотужний, супержуйка, супермама, супербомба, суперособистість, супергерой*). Особливо активізувалася дія цього префікса в українській мові у зв'язку із розвитком реклами: *Супержуйка за суперціною. Superhit сезону — це «Крокус» (взуттєва марка). Суперобкладинка супермодного журналу — місце для вашої реклами. Супермінімаркет «Вета» — це знахідка для Вас!*

інноваційні перетворення у техніці та технології, необхідно створити такі умови у вишах, які б дозволили новим поколінням оволодіти міцними знаннями та широким культурним світоглядом. Саме гуманітарні дисципліни дозволяють студентам розуміти місце та роль своєї професії в науково-технічному прогресі. Мова нації — універсальна система, яка є національною душею кожного народу, його світом, духовністю. Мова не лише активно використовується у сфері духовної культури, а й пов'язана з виробництвом, його галузями та процесами, отже, вона — елемент соціальної сфери. Мова виражає думку, є засобом пізнання й діяльності, того правильного професійного спілкування, якого людина вчиться все своє життя. Знання мови своєї професії підвищує ефективність праці спеціаліста, допомагає краще орієнтуватися на виробництві та в безпосередніх наукових і ділових контактах.

У сучасному житті по-новому розглядаються питання функціонування мови. Основними критеріями професіональності є знання свого фаху та рівень володіння професійною термінологією. Науково-технічний прогрес, зокрема комп'ютеризація усіх галузей науки й техніки, перебудова соціально-економічної й політичної систем в Україні насичують мову сучасними поняттями, термінами, зумовлюють динаміку творення власне українських слів і запозичення іншомовних, здебільшого англійських. Разом із зростанням рівня фахових знань представників різних професій підвищуються й вимоги до їхньої мови. У зв'язку з поширенням використання української мови на підприємствах та в установах помітно збагачується словник професійної термінології новою науково-технічною, соціально-політичною лексикою.

Однією з найголовніших лексичних систем професійної мови є термінологія. Термін — це слово чи словосполучення, що вживається для точного вираження поняття у різноманітних галузях знань. Термінологія є надзвичайно динамічним прошарком лексики, 90 % нових слів становлять терміни. Створюються терміни засобами власної мови, запозичуються або конструюються з власне українських та іншомовних складників. Так, наприклад, від загальноживаних слів *стіл, шафа, ваги* шляхом додавання прикметників із термінологічним значенням утворюються нові поняття *лабораторний стіл, сушильна шафа, аналітичні ваги*.

На межі ХХ — ХХІ століття з набуттям українською мовою державного статусу виникла нагальна потреба подальшої розбудови власне української термінології, стандартизації наявних у ній

одиниць і вивчення умов їхнього функціонування в різних мовних ситуаціях. Сьогодні, аналізуючи сучасні тенденції розвитку мови, ми не можемо не виділити зміни, які відбуваються в лексичному складі, особливо у стилістиці усного і писемного мовлення.

Професійне мовлення — це процес обміну думками у певній галузі знань, у якому б вигляді воно не здійснювалося, це функціональна дійсність мови в усіх її матеріальних і ситуативних формах. Професійне мовлення людини свідчить про її духовний, інтелектуальний розвиток, внутрішню культуру. Дослідниками встановлено, що представник ділового світу протягом дня вимовляє близько 30 тисяч слів.

Спеціаліст повинен володіти грамотною, фаховою, логічно вибудованою мовою, вміти вести ділові переговори, готувати публічні виступи, вести дискусії, проводити обговорення проблем загальнонаукового та професійно орієнтованого характеру. Майбутній спеціаліст має володіти нормами сучасної української літературної мови, користуватися фаховою термінологією, доречно використовуючи власне українську лексику та слова іншомовного походження, працювати зі спеціальною літературою, вільно користуватися різними функціональними стилями та їх підстилями у професійному вжитку, поповнювати та активно використовувати особистий термінологічний тезаурус, орієнтуватися в типових і нетипових ситуаціях професійного спілкування.

Отже, формування професійного мовлення студентів майбутніх спеціалістів — це безперервний процес, який важливо стимулювати на заняттях не лише з мовних, а й з фахових дисциплін, де студенти можуть постійно розвивати навички оперування термінологією майбутньої спеціальності.

Література

1. *Гринев С. В.* Введение в терминоведение /С. В. Гринев.— М. : Московский лицей, 1993.— 309 с.
2. *Гуць М. В.* Українська мова у професійному спілкуванні / М. В. Гуць, І. Г. Олійник, І. П. Юшук — К. : Міжнародна агенція «Beezone», 2004.— 328 с.
3. *Єрмоленко С. Я.* Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів /С. Я.Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор — К. :Либідь, 2001.— 222 с.
4. *Лейчик В. М.* Терминоведение. Предмет, методы, структура / В. М. Лейчик.— М., 2006.— 256 с.
5. *Симоненко Л. О.* Нові підходи до розбудови української наукової термінології/ Л. О. Симоненко // Українська термінологія і сучасність : зб.наук. пр.— К.,2005.— С. 21–26.

моральна. І саме такій якості людини притаманна незалежність від визначальних причин світу зовнішньої необхідності. Ця незалежність і складає свободу людини. Характеризуючи діалектику свободи і необхідності, він обґрунтовує поняття двох типів причинності. Як частина природи (феномен) людина змушена підпорядковуватися її законам. Тобто вона сама підпадає під дію об'єктивних причин і повинна в діяльності — у пізнанні світу, в предметному формуванні — виходити з принципу необхідності, покладеного в природному світі. Як розумна істота (ноумен) вона є свободною, оскільки наділена волею, що визначає собою новий тип причинності. Це здатність волі або створювати предмети згідно з уявою, або визначатися для творення їх. Суперечність між ними швидше удавана, ніж реальна. Обидва типи причинності не лише можуть існувати поряд, але «мисляться необхідно з'єднаними в тому самому суб'єкті», — говорить Кант [3, с. 302]. Ідея свободи, тобто здатність волі бути незалежною від причинності зовнішнього світу, спирається на моральнісну природу людини. Кант виходить з ідеї моральності волі як принципу, що з необхідністю має покладатися в людині. Моральність випливає із засад волі, що сама для себе є законом. Як така, вона виходить не з випадкового чи часткового, а вибирає всезагальне (автономна воля). Тобто, моральність — це принцип відношення до світу.

Діючи згідно із законами розумного, людина діє разом з тим згідно з поняттям моральності. Тому поняття моральності невід'ємне від поняття свободи. Інакше кажучи, діяти згідно із законами моральності означає бути свободним. Моральність — передумова свободи і разом з тим її наслідок. Міркуючи над питанням діалектичних зв'язків свободи і моральності, Кант пише: «Справді, якби моральний закон ясно не мислився в нашому розумі раніше, то ми не вважали б для себе можливим припустити дещо таке, як свобода... Але якби не було свободи, то не було б у нас і морального закону» [3, с. 314].

Оригінальну концепцію свободи волі особи створив один з найвідоміших представників екзистенціального напрямку в філософії Жан Поль Сартр. На його думку, суть людини — це задум, проект, майбутнє. Людина є тим, ким намагається бути, сама визначає своє майбутнє, проектує долю. Речі, що оточують людину, в принципі не мають суттєвого значення для того, що станеться з людиною пізніше, бо її дії детермінуються не речами (суспільними відносинами, інститутами), а ставленням людини до речей. Людина — вільна істота. Все залежить від того, ким вона захоче бути. Немає такої умови, яка б завадила людині здійснити свій вибір. Все залежить від

того, який сенс, значення людина надає речам. У центрі Бердяєвської філософської концепції — особа в усій різноманітності її духовного життя. Особа розуміється філософом не як мала частина соціального цілого (держави, роду, соціальної групи), а як всесвіт-універсум, мікрокосм. Свобода у Миколи Бердяєва безпосередньо пов'язана з суттю людини: основна якість духа особистості. Особа, насамперед, за духовною природою є істота вільна і творча. Свобода є позитивною, творчою потужністю, що нічим не обумовлюється і не обґрунтовується, — це потужність духу творити не з природного світу, а із самого себе. Свобода є самоочевидною і не потребує зайвих філософських обґрунтувань і доказів.

У поетичній мові М. Бажана свобода є основною властивістю життя. Порівняння її зі смертю, жертвами свідчить про важливість свободи, розуміння її головною категорією мислення: *Ми знаєм це, ми, робітничий клас, — / Без жертв свободи не дано для нас. / Товаришу, ти знаєш, — Осип мертвий* [1, с. 145].

Поет вважав, що свобода звільняє людину від рабських пут. Він розумів свободу як незалежність від різних примусів і несправедливості, які трапляються в нашому житті: *Збирались ми стурбовано й святково. / На дальні мандри, на чудні пригоди, / На зустрічі з чудесними людьми, / На бій і подвиг іменем свободи / Удвох з тобою сподівались ми* [1, с. 146]; *І в Києві / підвівся пролетар, / І виборів / свободу кров'ю він* [1, с. 245]; *Я єсть Народ. Творю я подвиг спільний / В ім'я свободи, справжніх прав людських* [1, с. 571].

Народ Бажанової епохи має сам визначати своє майбутнє, виборювати свою долю: *Так льодок встеляє шерхлі води, / Так бринить над глибом дум печаль. / Подувам відваги і свободи / Дихає, насовуючись, даль* [1, с. 387]; *Він / Жадібно, самовіддано, щедротно / Душею б влився в кожен дружню душу, / Втопив би очі в кожен добрий зір, / Потис би кожен працювиту руку / І всіх дітей би пригорнув до себе, / Бо це є ішов його питомий люд, / Його народ, свободний і красивий* [1, с. 435]; *Це був триумфболгарської свободи, / Болгарського розкованого слова, / Болгарського прадавнього письма / У день, йому присвячений, у день / Кирила і Мефодія. Народ / Уперш за всі століття проминулі / Свою свободу й слово поєднав / В один високий, славний, неподільний, / Всесильний, світлий, переможний гімн* [1, с. 489].

Правдиве людське слово Бажан порівнює зі світлом, свободою, життям як єдине ціле: *Коли ми сіли за святковий стіл, / Прикрашений розкішним квіттям безу, / Він звівся й, келих сповнивши вином, / Що запалало вогнищем в кристалі, / Підніс його, і келих спив до дна*

як мовна свідомість) у лінгвістику, використовував його досить часто, зокрема для обґрунтування відомого положення про те, що різні мови є різним світобаченням.

Термін *мовна свідомість* є доволі вживаним, однак суперечливим й отримує різні тлумачення, адже свідомість є цілісним і складним феноменом, що має різноманітні пізнавальні механізми, які опосередковують творення, сполучення й використання мовних знаків і регулюють мовленнєву діяльність. Виокремлення в такій системі саме мовною свідомістю нерідко вважають науковою абстракцією, придатною для дослідження саме мовної проекції свідомості. Деякі дослідники зовсім не розмежують понять свідомості і мовної свідомості, уживають як синоніми мовленнєву і мовну свідомість. До структури мовної свідомості залучаються як мовні, так і метамовні знання.

Найбільш аргументованою видається дефініція німецького дослідника Г. В. Єйгера: «мовна свідомість — механізм індивідуальної свідомості, що керує мовленнєвою діяльністю, формує, зберігає й перетворює мовні знаки, правила їхньої сполучуваності, вживання, погляди й установки на мову та її елементи» [3, с. 371].

Проблема мовної свідомості тісно пов'язана з проблемою мовної особистості, оскільки саме остання є носієм мовної свідомості. Становлення категорії мовної особистості визрівало в лінгвістиці понад півстоліття. Уявленням про мовну особистість імпліцитно оперували Г. Штейнталь, В. Вундт, О. Шахматов, Д. Овсянко-Куликовський, І. Бодуен де Куртене, О. Потебня. А Іван Огієнко в дослідженні «Українська культура» писав: «Мова — це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторона нашого психічного я, це наша національна ознака, сукупність нашої свідомості».

Поняття мовної особистості, як і сам термін був уведений у науковий обіг російським мовознавцем, академіком В. В. Виноградовим іще в 30-х роках ХХ ст. Лінгвіст окреслив зміст поняття «мовна особистість», зауважуючи, що вже Бодуен де Куртене, для якого «проблема індивідуальної творчості була чужою», цікавила мовна особистість «як вмістилище соціально-мовних форм і норм колективу, як фокус схрещення та змішування різних соціально-мовних категорій».

Приблизно тоді ж американський лінгвіст, представник етнолінгвістичного напрямку Е. Сепір у своїй праці «Мовлення як риса особистості» намагався з'ясувати, як відображаються в мовленні індивідуальні особливості людини. До поняття мовної особистості звертався в 60-х роках ХХ ст. відомий неогумбольдтіанець Лео Вайсгербер.

З другої половини 80-х років минулого століття проблему національної мовної особистості на матеріалі російської мови фундаментально розробляє Ю. М. Караулов. Продовжуючи традиції попередників, мовознавець наголошує, що традиційні лінгвістичні підходи дозволяють вивчати соціальні та історичні властивості мови, системно-структурні та психологічні основи мовленнєвої діяльності. Для того, щоб урахувати ці аспекти, необхідно звернутись до людського чинника й увести в науково-поняттєвий апарат лінгвістики категорію мовної особистості як рівноцінного об'єкта дослідження, як такої концептуальної позиції, яка б дозволила інтегрувати розрізнені й відносно самостійні якості мови.

Учення про мовну особистість здебільшого набуває теоретичної й методологічної визначеності наприкінці ХХ — на початку ХХІ століть.

У термінологічній енциклопедії «Сучасна лінгвістика» подається таке визначення: «Мовна особистість — іманентна ознака особистості як носія мови і комунікатора, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу» [3, с. 370].

Розмірковуючи над феноменом національної мовної особистості, С. Я. Ермоленко слушно зазначає: «Враховуючи домінуюче значення мови у формуванні й виявленні національної свідомості, варто говорити про національно-мовну свідомість як структуроване поняття».

Подальшої наукової розробки набуває ідея Л. А. Лисисченка про встановлення психологічного типу митця на підставі аналізу мовної та позамовної картин світу, на що зацентовано особливу увагу в її праці «Мова і психологічний тип поета»: «На порі поставити питання про співвідношення мовного світу і психічного світу: психічного світу письменника, оскільки ці дві величини перебувають у тісній взаємодії. Для цього створені і психологічні передумови в багатьох фундаментальних працях із психології».

Необхідними передумовами, що впливають на становлення національної індивідуальності С. Я. Ермоленко вважає такі дві константи: «Формування української мовної особистості має здійснюватися на засадах створення мовного середовища (автоматизм) і якнайширших можливостей самовираження (творчість)».

Продуктивним є визначення академіка Л. І. Мацько: «Мовна особистість — це узагальнений образ носія мовної свідомості,

національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовної традиції і мовної моди».

Працюючи над мовою творів українського поета Олександра Олеся, нами запропоноване таке визначення: мовотворча особистість — це письменницька індивідуальність, яка виявляється в авторській художньо-естетичній позиції, конкретно-історичній своєрідності життєвого і творчого шляху, проблемно-тематичній специфіці творів, їх жанрово-стильових уподобаннях, сюжетно-композиційних особливостях, мовно-образних доміантах, художньо-семантичних площинах. Мовотворча особистість — це мистецька постать у її найважливіших соціально-психологічних особливостях, це особистість художника слова в її взаєминах із суспільством, у її внутрішній зверненості до читачкої аудиторії, до тих, заради кого художньо інтерпретується, опоетизовується дійсність і взагалі створюється література. Таке розуміння мовотворчої особистості робить необхідним використання матеріалів біографії поета, літературно-естетичної позиції, родинного і мистецького оточення, творчої історії найбільш значимих творів, їх сприйняття читачами і критикою.

Об'єктом наукового вивчення на рівні докторських дисертацій є різні параметри мовної особистості — моделі мовної особистості, специфіка комунікативної репрезентації, лінгвокультурологічні доміаннти мовної свідомості, мовної самосвідомості, ідіостильові особливості, проблеми формування національної мовної особистості.

Мовну особистість активно розглядають у різних аспектах — функціональному, емотивному, прагматичному, психолінгвістичному, лінгвокультурологічному, соціолінгвістичному, лінгвокогнітивному, лінгводидактичному.

Лінгвокогнітивний аспект вивчення мовної особистості передбачає аналіз у когнітивній парадигмі явища лінгвоменталітету. Центральною ідеєю стало положення, що знання реалізується за допомогою когнітивних моделей і що категоріальні структури — лише результат самої такої функції знань. Основами когнітивної лінгвістики є мовна картина світу та вербальні засоби її репрезентації, концепти мовомислення, мовна особистість, когнітивні механізми, а також поняття когніції, категоризації, концептуалізації, формування значень, лінгвокогнітивних структур, семантичного наповнення мовних одиниць. Пріоритетними завданнями когнітивної лінгвістики є вивчення механізмів вербалізації когнітивної діяльності людини та ролі мови і мовлення в пізнавальних процесах.

Мовну особистість, за нашою концепцією, необхідно досліджувати шляхом багатоступеневого структурного аналізу всього, що створено носієм мови в його дискурсивній практиці із застосуванням методу реконструкції, який базується на відтворенні в мовних актах системи уявлень про дійсність, при цьому від власне мовної дійсності відбувається перехід до авторської ментальності та свідомості. Така реконструкція виявляє систему когніотипів, концептів і парадигм, що визначають наповнення конкретних художньо-семантичних сфер картини світу, які відбиваються в індивідуальній мовній картині світу. Система лінгвоментальних конструктів репрезентує концептосферу окремої мовної особистості.

Науковий апарат когнітивної лінгвістики уможливує здійснення дослідницької процедури за такими етапами: 1) виявлення ідіостильових концептів як поняттєвих сутностей, що визначають принципи й способи добору та розміщення слів у тексті, художньо-естетичні уподобання письменника; 2) спостереження над текстом в аспекті впливу концептів на художньо-сміслову наповнення мікро- і макротекстів; 3) зіставлення ключових слів з ідіостильовими концептами поезики митця; 4) визначення сферичної структури концептів, що об'єднуються в парадигми; 5) виділення лінгвокогніотипів, які проходять через усю творчість і формують смисловий континуум художньої творчості; 6) реконструкція концептосфери мовної особистості на базі виділених концептів і лінгвокогніотипів; 7) обґрунтування поняття концептосфери як когнітивної моделі індивідуально-творчого мовомислення; 8) на підставі сукупності концептів, сфер, парадигм у їх художньо-сміслових взаємозв'язках визначається композиція ідей та лінгвософія письменника.

Лінгвокогнітивний підхід дозволяє реконструювати, які чинники соціального, лінгвокультурологічного, психологічного змісту лежать в основі мовної особистості. Становлення і розвиток мовної свідомості та мовної особистості визначають рідна мова, час, у який живе індивід, культура епохи і пов'язана з нею культура особистості, у тому числі і знання інших мов, а також місце народження людини й набуття нею мовленнєвих навичок, місце її проживання, освіта, діяльність, характер, вік, стать, темперамент, світогляд.

Типологія мовних особистостей із позиції психолінгвістики може бути дуже різноманітною: виокремлюють експонентний, субстанціональний та інтенціональний рівні виміру мовної особистості, екстравертів та інтровертів; можна говорити про тих, хто підкорюється;

романтичних і прозаїчних, невротичних та усереднено нормальних людей; про умовні особливості дорослого, дитини і батька.

З позицій соціокультурної лінгвістики виокремлюють типи мовних особистостей за об'єктивними статусними ознаками — вік, стать, рівень освіти, стиль життя тощо.

Дидактичний аспект стосується будь-якого мовця, фахівця-філолога та учня, на якого спрямовані зусилля вчителя.

Є приклади моделювання мовної особистості, при якому враховуються різний рівень мовної освіти, комунікативного досвіду, володіння мовою, мовних навичок і умінь та національно-мовна і професійно-мовна культура. Безвідносно до фаху відокремлюють такі рівні володіння мовою (І. І. Богін):

1. Рівень правильності передбачає володіння необхідним загально-мовним лексиконом, орфоепічними, орфографічними і пунктуаційними навичками, граматичними нормами словозміни, словотворення речень.
2. Рівень інтеріоризації передбачає володіння першим рівнем плюс вміння реалізовуватися у висловленнях та сприймати висловлення у відповідності з внутрішнім станом мовного вчення;
3. Рівень володіння означає, що мовець володіє двома попередніми, багатством виражальних засобів мови, начитаний і має широкий і різноманітний лексикон, фразеологію, красномовний;
4. Рівень адекватного вибору означає таке досконале володіння попередніми рівнями, що дає можливість особистості швидкого, адекватного вибору у точної мовної реакції в кожній комунікативній ситуації [3, с. 370].

Не кожна мовна особистість через брак достатньої освіти та інші причини може досягнути всі рівні володіння мовою, та не кожна й має в цьому комунікативні потреби. Однак для вчителів, особливо вчителів-словесників, українців мають бути обов'язковими найвищі рівні володіння мовою. Ця вимога повинна входити до кваліфікаційної професіограми всіх учителів.

Для мовної особистості вчителя, у першу чергу філолога, особливо фахово важливим є видатний індивідуальний стиль та висока культура мовлення. Ідіостиль учителя на тлі загальнонаціонального колективного мовлення відображає риси його індивідуального світобачення і світосприймання через окремі мовні засоби чи через оригінальне використання їх.

Для того, щоб досягти виразності й багатства індивідуального стилю, вчителю потрібно:

- постійно збагачуватися новими мовними засобами зі сфери професійного мовлення власною чи споріднених фахів;
- користуватися словниками і довідниками;
- виробити увагу до чужого бездоганного мовлення, аналізувати, чим воно досконале багатством, словника, інтонацій, особливостями тембри, різноманітністю синтаксичних структур, умінням будувати фрази і текст, індивідуальною образністю, порівняннями, епітетами, метафорами тощо;
- читати, якщо не постійно, то хоча б періодично, українську класичну сучасну літературу та публіцистичну пресу тим щоб мати «на слуху» рівень розвитку сучасної української літературної мови;
- хоча б періодично читати вголос; читати «з олівцем»;
- постійно бути уважним до власного мовлення і мовлення найближчих людей, колег, не розслаблюватися, дбати про природність, невимушеність мовлення;
- заучувати гарні зразки напам'ять;
- бути уважним до життя, до різноманіття його форм, барв, явищ, процесів, як у природі, так і в суспільстві; помічати, як усе відображається в нашій мовній картині світу;
- сприймати мову як свою людинолюбну сутність, як картину світу, як порадики і помічника в суспільному житті;
- своє мовне вдосконалення розуміти як постійний органічний стан і поширювати це розуміння серед інших [2, с. 72–73];
- сучасна соціокультурна ситуація в Українській державі потребує вчителя, який би був висококваліфікованим фахівцем, що володіє системними знаннями, мовними навичками, вміннями зі спеціальних психологічних і педагогічних наук, володіє ефективними сучасними методиками навчання і виховання, інформаційно-комп'ютерними технологіями, який би рівночасно був культурологом і державником, тобто всебічно розвиненою і культурно обізнаною людиною та провідником ідей державотворення і демократизації нашої країни.

Література

1. *Всемирная энциклопедия: Философия* / Главн. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. — М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. — 1312с.
2. *Мацько Л.* Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»/ Любков Мацько. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. — 2009. — 607с.
3. *Селіванова О.* Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. — Полтава : Довкілля-К, 2006 — 716с.

Чтение художественной, научно-популярной, исторической литературы для Л. Мартынова на протяжении всей его жизни было не только духовной потребностью, но и профессионально значимой деятельностью. Писатель считал, что он должен быть глубоко осведомленным в литературном наследии прошлых эпох и важнейших литературных явлениях его времени. О значении чтения для развития своего таланта Л. Мартынов не раз упоминает на страницах своих автобиографических книг, многие главы которых насыщены явными и скрытыми цитатами из прочитанной ним литературы. Отсюда одним из проявлений интертекстуальности книг Л. Мартынова можно считать использование «точечных» цитат из других произведений — собственных имен литературных героев, приобретающих обобщающий смысл.

Группа «точечных» цитат — «говорящих» имен собственных — в своей интертекстуальной емкости заключает генерализированный смысл исходных контекстов. Многие из них выступают в пародийной функции, благодаря чему герои получают иронически сниженную оценку, действительность в произведении театрализуется, вмещающая множество дополнительных смыслов.

Обращение к «чужим» текстам расширяет круг образных средств, которые использует Л. Мартынов. Отличительной чертой стиля Мартынова является создание особого типа новообразований, которые можно назвать интертекстуальными. Эти новообразования, которые мотивированы различными топонимами, а также именами исторических личностей, библейских героев, обычно носят тропеический характер, так как могут выражать сравнительно-уподобительное значение.

Например, в книге «Воздушные фрегаты», в главе «Семейные предания» автор так описывает переезд бабушки из Петербурга в Казахстан: «Бабушка моя попала из питерского мира бедных людей Достоевского через аральский мир шевченковского изгнания в салтыково-щедринский мир господ ташкентцев, обитавших в городе Верном, как тогда именовалась будущая Алма-Ата» [1; т. 3; с. 19]. Здесь элементы интертекста выполняют функцию образной характеристики отдельных описываемых событий поездки, трудностей, возникших при переезде и условий тогдашнего уклада жизни, быта и нравов, а также прослеживается и семантическая трансформация, связанная с появлением новых, неожиданных значений у слов с топонимическими наименованиями.

Другой отличительной чертой его стиля является употребление в составе тропов имен литературных персонажей, восходящих к текстам-источникам, которые используются как сравнения,

метафоры и пр. Особенно часто встречаются именно сравнения, устанавливающие межтекстовые связи с произведениями русской и зарубежной литературы.

Так, повествуя в главе «Дуэльный кодекс» о встрече с сыном лавочника — Костей, автор называет его «павлодарским Митрофанушкой», подчеркивая тем самым черты характера, присущие персонажу, — грубость, безделье, инфантильность.

При характеристике образа Андреса Вальса — хозяина дома, где семья Мартыновых жила в годы юности писателя, автор говорит: «...он похож не на джек-лондоновского Волка Ларсена или на какого-нибудь другого капитана среди дико бушующей, бунтующей команды. Нет! Но он ни дать ни взять Гулливер среди лилипутов, или гигантский лилипут среди нас, маленьких гулливеров!» [1; т. 3; с. 43], упоминая при этом как образ Вулфа Ларсена из книги Дж. Лондона «Морской волк», так и образ Гулливера из сатирической книги Дж. Свифта «Гулливер в стане лилипутов». Здесь экспрессивная функция позволяет раскрыть характерологические особенности образа Вальса, указав на черты внешности, определяющие его образ.

В пародийной функции выступает фразеологический оборот «игра в Эраста Чайникова», являющийся своеобразной модификацией литературной маски Козьмы Пруtkова, где группа омских поэтов-футуристов при помощи сатирических стихов и афоризмов высмеивали умственный застой, пародируя литературное эпигонство.

В главе «Дом на Почтовой» описываются встречи молодого поэта с другими мастерами пера, музыкантами и художниками в доме адвоката Хлебникова в Омске. Создавая образ вице-командора яхт-клуба Йозефера, поэт называет его «изящным худощавым математиком, похожим одновременно на Шерлока Холмса и Мефистофеля» [1; т. 3; с. 143]. Данная реминисценция моделирует определенный образ читателя, восприятие которого активизируется в результате сопоставления образа данного произведения с текстами-предшественниками, при этом создается его новая интерпретация.

При характеристике героев, событий или мест часто встречается конструкция «текст в тексте о тексте», например, в форме пересказа или вариации на тему конкретного произведения: «...и не однажды перечитывая эту блестящую новеллу <...> я представлял себе очень реально ту гору» [2, с. 47].

Такой вид интертекстуальных конструкций, несомненно, играет важную роль в установлении межтекстовых связей с другими произведениями.

походження. Переважна більшість цих слів — технічні нововведення та перспективні (прибуткові) види і сфери діяльності (наприклад, комп'ютер, дисплей, факс, файл, вінчестер, бізнес, холдинг, грант, тендер, брокер, менеджер, спонсор, піар, наблік рилейшнз, саміт, екзит-пол, віп-місця, імідж, кілер, бодигард, прайм-тайм, спічрайтер, спонсор, сек'юриті, римейк, блокбастер, екшн, ріаліті-шоу тощо).

Сучасна українська літературна мова в останні роки поповнилася, наприклад, такими модними англіцизмами:

- іменники: *піар, наблік рилейшнз, саміт, екзит-пол, віп-місця, імідж, кілер, бодигард, прайм-тайм, спічрайтер, спонсор, сек'юриті, римейк, блокбастер, екшн, ріаліті-шоу, дилер, брокер, кліпмейкер, ньосмейкер, хендлер, хакер, трейдер, тинейджер, юзер, серфер, провайдер, геймер, промоутер, дистриб'ютор, гендер, шейпінг* тощо;
- прикметники: *гендерний, ф'ючерсний, офшорний, пейджерний, блістерний, бартерний, інтерфейсний, трансгенний, мультимедійний, дистриб'юторський, дилерський, брокерський, ріелторський, рейтинговий, хітовий, моніторинговий, консалтинговий* тощо;
- дієслова: *сканувати, дисконтувати, пресингувати, спонсоровати, шунтувати, моніторувати, факсувати* тощо;
- дієприкметники: *сканований, зомбований, приватизований, ламінований* тощо.

Відомо, що перетворення в соціально-політичному, економічному, науково-технічному та культурному житті суспільства зумовлюють модифікації національного лексичного складу, через які виявляється ставлення носіїв мови до тих чи інших реалій і подій. Для української мови кінця ХХ — початку ХХІ століття характерні процеси, в основі яких лежать зміни в психології мовців, у їхніх мовних смаках.

Мода на вживання англіцизмів спричинює асиміляцію новітніх лексичних запозичень, яка відбувається різною мірою та в різному ступені. Певні назви отримують граматичні значення, властиві українській мові, наприклад, у повному чи неповному обсязі граматичні значення роду й числа: *піар* — чол. рід (*чорний піар*), *бізнесвумен* — жін. рід (*відома бізнесвумен*), *євро* — сер. рід (*стабільне євро*), *мас-медіа* — множина (*українські мас-медіа*), *степ-аеробіка* — жін. рід (*популярна степ-аеробіка*), *імідж-мейкер* — чол. рід (*запрошений імідж-мейкер*) тощо.

Також неоднаково запозичені слова включаються в дериваційні процеси, проте за допомогою українських словотвірних засобів часто формуються нові деривати. Наприклад, *піар* — *піарити, піарники*,

самопіаритись; зомбі — *зомбований; мультимедіа* — *мультимедійний; дисконт* — *дисконтний; лізинг* — *лізинговий, спонсор* — *спонсорський, спонсоровати* тощо.

Ще одна цінність мовленнєвої моди — демонстративність — не обмежена просторовими та часовими рамками. Вона базується на біологічних аспектах людського існування, хоча в різних культурах представлена по-різному. Лінгвістична мода — це одна із форм комунікації, передавання інформації від одних мовців до інших. У процесі комунікації її учасникам необхідно впізнавати один одного та бути впізнаним, бачити та бути побаченим, представлятися іншому і самому знайомитися з ним. З цієї точки зору демонстративність у процесі мовлення має велике значення. Мовленнєва демонстративність суттєво сприяє комунікації за умов, коли остання має нетривалий і неглибокий характер. А саме такий вид комунікації посідає значне місце у сучасну епоху з її динамізмом і великою кількістю поверхових контактів. Звідси потреба у швидкій та адекватній оцінці суб'єктів спілкування, з одного боку, і експресивній мовленнєвій демонстрації свого Я — з іншого.

Існування демонстративності в цінностях мовленнєвої моди обумовило ту одноставність, з якою і теоретики, і пересічна свідомість справедливо відносили і відносять її до поверхових сторін людського існування. Дійсно, у лінгвістичній моді поняття *бути* і *здаватися* за своєю суттю співпадають. Мовленнєва мода не може бути прихованою, глибинною, вона обов'язково повинна знаходитися на поверхні. Навіть якщо учасник моди не наслідують її із розуміння комфорту, хоче не виділятися, а, навпаки, бути непомітним, все одно він повинен цю непомітність якось продемонструвати. Значення демонстративності зменшується по ходу збільшення тривалості комунікації між індивідами і соціальними групами.

У період домінування певного мовленнєвого стандарту наслідування його часто пояснюють не лише естетичними мотивами («кажу так, тому що це красиво»), але й утилітарними («кажу так, тому що це зрозуміліше»). Хоча реально прихильність до конкретного мовленнєвого стандарту може привести до серйозних лінгвістичних незручностей. Часто трапляються випадки, коли респектабельні люди, переходячи в певні моменти комунікації на молодіжний сленг, страждають від того, що їх просто не розуміють або розуміють не достатньо чітко.

Проте навіть, незважаючи на конкретний дискомфорт, прихильник лінгвістичної моди у цей час суб'єктивно дійсно може відчувати зручність унаслідок тієї психологічної компенсації, котра

одиниці, тобто слова, утворені компресією, під час якої відбувається синтаксичне зміщення, при цьому компоненти словосполучення й речення втрачають синтаксичну самостійність. Хоча зовні вони подібні до словосполучень, з формального погляду компресиви є словами, більшість яких не реєструється словниками і є оказіональними утвореннями, що вживаються зі стилістичною метою» [1, с. 21–23, 28]. Отже, порушення узуальних норм убачаємо вже в невластивому сучасній українській мові способі словотворення, обраному В. Голобородьком. Звертаємо увагу на той факт, що зафіксовані нами компресиви функціонують в одному контексті, відбиваючи «відродження на вищому рівні деяких цінних моментів первісного мислення, зокрема сили почування й уяви, особливої асоціативності» [3, с. 95]: «до приходу *ходи-дерева / танцюй-квітів сумнівання / рости-каменю міць / і верши-гори дно / будуй-тюрми для надії / загуби-спокій до доріг / німо віднайти-слово*» [4, с. 121]. Очевидно, що поет намагається шляхом асоціацій передати складний душевний стан творчої людини в умовах заблокованої культури тоталітарного режиму. Саме завдяки нагромадженню непрозорих за семантикою оказіональних утворень йому вдається передати масштабність соціалістичної дійсності, у якій людина не має права на супротив і вияв індивідуальності (*загуби-спокій до доріг*), оскільки одразу впаде в немилість режиму (*верши-гори дно*), її надії та сподівання розіб'ються об застінки збудованих власноруч *будуй-тюрем*, лишається лише *німо віднайти-слово*, тобто шукати в собі сили і слова, аби заспокоїти душу й висловити все, чого не можна сказати словами вголос.

Ідіолект Т. Мельничука вирізняє значна кількість складних оказіональних структур, лінгвістичний статус яких є суперечливим і остаточно нез'ясованим. Маємо на увазі полікомпонентні незузальні утворення на кшталт *пра-пращур-людоїд, гуцуле-брате-друже-чарівниче, жур-жур-жура-влі* тощо. Із огляду на структурно-семантичні та графічні особливості оказіоналізм *гуцуле-брате-друже-чарівниче* зараховуємо до компресивів. Важливо відокремлювати власне семантику похідного від тих конотацій, яких воно може набути під час спроби потрактування поза контекстом. Надскладна структура на логіко-асоціативному рівні для спрощення рецепції й декодування зумовлює розчленування лексичного значення мотивата на окремі складники, що шкодить цілісному сприйняттю новації як однієї лексеми. Із метою уникнення хибного тлумачення оказіоналізму залучимо контекст: «*ой гуцуле ой гуцуле / а був мені а був мені / світ як більмо / коли мені шию пригнули / під ярмо <...> / ой гуцуле-брате-друже-чарівниче*

/ вкради мені зілля / що мури ламає» [5, с. 199]. Як бачимо, Т. Мельничук звертається до образу гуцула у фольклорному потрактуванні, перетворюючи його на символ відродження як українства загалом, так і цілісної, духовно багатішої особистості зокрема. Інакше кажучи, осмислення радянської дійсності через коди національної культури дає поетові змогу в одній комунікативній одиниці, із одного боку, умістити низку концептуальних ознак. Гуцул, до якого звертається автор, для нього уособлює й рідну кров, і близькість духу, і братерство, і взаємодопомогу, і віру в дива, і волю, і світле майбутнє. Із другого, — коротко і зрозуміло сказати про те, що Україна та її люди для нього є всім. Отже, *гуцуле-брате-друже-чарівниче* позначає одне поняття, що дає підстави кваліфікувати його як компресив.

Ідіолектowi С. Сапеляка властиве творення складних незузальних інновацій на зразок *людоЮДИ*, що мотивується двома субстантивами: *люди* та *юда*. Семантика останнього компонента пов'язана з такими рисами людей, як зрадливість і запроданство. Слово *Юда* у словниках марковане як зневажливе, лайливе [2, с. 21], що обмежує його функціонування в мові загалом і нормативній деривації зокрема. До того ж ця одиниця вже містить сему «людина», що у процесі словотворення новації *людоЮДИ* призводить до тавтології на семному рівні. Уважаємо, що С. Сапеляк створює повтор навмисне, щоб наголосити на зрадливій природі людей. Окрім того, компонент поет виділяє графічно, утворюючи слово-алюзію, яка відсилає до біблійної легенди про Іуду, учня Ісуса Христа, який зрадив свого вчителя за тридцять срібляників. Графічне оформлення новотвору, спрямоване на привернення уваги читача, також суперечить нормам сучасної української мови, що спричиняє складнощі у визначенні його лінгвістичного статусу. На нашу думку, похідні з виділенням прописними літерами окремих компонентів варто називати графічними композитами-гібридами. Такі деривати пропонуємо відрізнити від власне гібридизмів у класичному потрактуванні (О. Земська, І. Онхайзер, У. Вайнрих та Е. Хауген), утворених шляхом залучення до процесу деривації іншомовних і питомо українських словотвірних елементів. Впадає в око внутрішня співзвучність (римованість) складників інновації *людоЮДИ*, що має на меті не лише привернути увагу, а й органічно вписати дериват у ритмомелодійну організацію строфи: «*Скажіть мені. Душа моя усюди, / Як заповіт. І струни у труні. / Це попіл? Ні. Це сніг?.. Це людоЮДИ! / Куди ВИ?.. На стриноженім коні*» [6, с. 55]. Рядки, вилучені з «Елегії до епітафії Гнатові Хоткевичу», є роздумом С. Сапеляка над складним життєвим

такі контексти: «Зараз цим терміном — “тітушки” — послуговуються усі, кому не лінь» («День» № 239–240.— 27–28 грудня 2013 р.— С. 20); «На стрічку новин у Facebook щодня приходять повідомлення: як хитромудро вибивають зуби своїм же товаришам майданівські брати і як вишукують своїх жертв «тітушки» з кастетами» («День» № 2–3.— 10–11 січня 2014.— С. 5).

Появу слова «тітушки» чітко відтворено: «Клуб за інтересами». Це фото зроблено фотокором «Дня» 18 травня 2013 р. під час заходів до Дня Європи. Після сумнозвісного побиття так званими «антифашистами» журналістів. На ньому вперше зафіксовано осіб, яких стали називати «тітушками», і їхній контакт з правоохоронними органами («День» № 239–240.— 27–28 грудня 2013 — С. 18). Слово «тітушки» стало узагальненою назвою молодих людей, які воюють на вулицях з власним народом. Приклад: «Проти Майдану оголошено війну тими, на чьому боці — покидьки з тітушок та наймамого криміналітету» («День» № 239–240.— 27–28 грудня 2013 р.— С. 18).

Форма множини — тітушки — має й однину. Однак «тітушки» в однині — це власна назва, прізвище, про що повідомляє газета: «Можливо, дехто вже призабув, звідки у цього слова «ростуть ноги»... і кулаки. Тітушко Вадим — це молодик, якого називали «гопником», доки його прізвище не стало терміном. Саме він побив журналістів Владислава Содея та Ольгу Снісарчук під час мирної акції 18 травня 2013 року. З того часу тітушки стали спливати при всіх силових розгонах, побиттях і залякуванні журналістів, потім їх стали пов'язувати з «Беркутом», провокаціями...Словом, усіма людьми у спортивній формі «характерної зовнішності» («День» № 239–240.— 27–28 грудня 2013 р.— С. 20).

Будучи первісно прізвищем без будь-якого натяку на внутрішню форму, слова «тітушки» починають дуже чітко семантизуватися: «...більшість акцій опозиції аж до Євромайдану не були успішними і резонансними. Винятком стали події 18 травня у Києві, коли під час Дня Європи сталося перше масштабне зіткнення опозиції з найнятими владою спортсменами. Саме з цього дня в Україні дізналися слово «тітушки» — похідне від прізвища Вадима Тітушка, який «засвітився» у побитті двох журналістів під час цього мітингу («День» № 239–240.— 27–28 грудня 2013 — С. 4).

Перехід власних імен у загальні пов'язаний зі зміною сутності денотата: якщо власні імена виділяють окремі предмети з ряду однорідних, то загальні позначають ряд однорідних предметів.

Широковідомі випадки переходу власних імен у загальні: геракл, антей, авель, герострат, одиссей і под. — при цьому основу загальної назви становить якась певна ознака, притаманна власному імені: «гераклом називають хоробру, дужу, міцну, фізично вправну людину» [1, с. 45] — і це пов'язано з тим, що Геракл (Геркулес) здійснив дванадцять подвигів; Антей — це син землі, сильний своїми зв'язками з рідною землею, народом, з батьківщиною [1, с. 44]. У цьому значенні ім'я Антей стало сприйматися пізніше, спочатку Антей — воївничий і жорстокий: усіх, з ким він зустрічався, змушував битися з ним, всіх перемагав і вбивав. Але після того, як Геракл догадався, що це Антеєва мати, Гея, дає йому сили, коли він доторкається до землі, Гераклові вдалося його перемогти. Герострат, бажаючи прославитися за будь-яку ціну, спалив храм богині Артеміді в Ефесі, який вважався четвертим дивом світу. Після спалення храму Герострата судили і стратили, а ім'я його заборонили згадувати. Проте один з тогочасних істориків усе ж таки записав це ім'я. Таким чином Герострат досяг того, чого прагнув, — слави, проте слава ця ганебна, а порівняння з Геростратом — образа [1, с. 96]. Таку ж ганебну славу здобув і Вадим Тітушко. Тільки в нашому випадку його ім'я не персоніфіковано, а перейшло до розряду загальних, використовується при цьому як назва цілого класу однорідних осіб, які вчиняють протиправні дії. У цьому випадку ми стикаємося з появою нового слова, яке стоїть в одному ряду зі словами, що мають семантично негативне значення, у нашому випадку слово набуває відтінків осуду, зневаги. Зрозуміло, що поява цієї конотації пов'язана з подіями і явищами новітньої історії.

У цілому проблемі впливу на мову соціально-політичних чинників присвячено з кількістю праць, як зарубіжних, так і українських [3, с. 293–320].

Ось що зазначають автори колективної монографії «Языковая номинация: Общие вопросы»: «Підсилена виразність, стилістична маркованість слова, покликаною до життя суспільно-політичними чинниками, завжди соціально мотивовані, завжди спираються на соціально-психологічні оцінки мовців. Під впливом цих оцінок окремі слова перетворюються в своєрідні знаки, що відображають, власне, не самі предмети і явища, а узуально закріплене ставлення до них певної спільноти, певної групи людей, причому таке ставлення, яке обов'язково супроводжується позитивними або негативними людськими емоціями» [4, с. 48–55]. Саме негативними емоціями супроводжується слово «тітушки». І з великою гіркотою автор

буття в одному з різновидів буттєвих речень, виділеному Н. Д. Арутюновою та Є. М. Ширяєвим. У таких реченнях локалізатор визначено як фрагмент світу, а ім'я предмета буття має конкретно-предметний характер: *Унизу, в кутку, заснованому павутиною, була мишача нірка* (М. Коцюбинський). *А сонячне повітря згасало за горою, де була пасіка* (Григор Тютюнник). Позиція показника буття в таких реченнях може бути заповнена дієсловами небуттєвої семантики, тобто дієсловами, які не передають значення буття як одиниці словника: *Під могутніми ясеними біліє хатинка* (Є. Гуцало). *А он, нижче, будинок з дерев'яним балконом, де щоліта квітли жовтогарячі красльовки* (Б. Антоненко-Давидович).

Подібні висловлювання мають усі ознаки логіко-граматичного типу буттєвих речень. Як і речення з дієсловами власне буття (бути, знаходитись, існувати), вони повідомляють про наявність об'єкта в певній ділянці предметного світу.

В українському мовознавстві речення із семантикою буття не були предметом спеціального дослідження, а отже, не розглядалися можливості лексичного наповнення семантичних складових, зокрема, показника буття, хоча на доцільності подібних описів наголошують дослідники з українського синтаксису.

Речення буття української мови привертають до себе увагу тим, що вони мають широкі можливості стосовно лексичного наповнення семантичних складових. Так, у функції показника буття часто вживаються дієслова небуттєвої семантики, тобто дієслова, які не передають значення буття як одиниці словника.

Кваліфікація семантики таких речень як буттєвої підтверджується, по-перше, можливістю вживання в них дієслів, що передають значення буття як одиниці словника. Пор.: *Я вхопив корзину і почимчикував у кінець городу, де сріблилася розлога, гілляста верба* (В. Дрозд). *Я вхопив корзину і почимчикував у кінець городу, де була розлога, гілляста верба*. По-друге, ім'я предмета, який є носієм ознаки, названої дієсловом, уживається неререферентно і входить у повідомлюване, що є типовим для буттєвих речень, зміст яких полягає у ствердженні існування конкретного предмета в тому чи іншому фрагменті матеріального світу.

Семантична своєрідність дієслівних лексем, які, поєднуючись з неререферентно вживаним іменем, набувають здатності виконувати роль показника буття, полягає в особливостях структури лексичного значення цих дієслів. Іменування буття в дієслові в дуже багатьох випадках невіддільне від якісної характеристики буттєвого стану.

Відповідна схема практично пронизує весь масив екзистенційних дієслів; вона представлена в більшості його угруповань. Це робить дієслівний ряд гнучкою та чутливою організацією, яка в усіх необхідних випадках легко реагує на виниклу потребу не просто іменувати стан буття, але й з різних позицій оцінити його. Семантика якісного характеру буттєвого стану знаходить своє втілення в компонентах значення, які Н. Ю. Шведова називає модифікаційними та асоціативними семами. Буття іменується дієсловом з участю модифікаційних, асоціативних сем, які створюють образну картину буттєвих станів.

На інваріантне значення буття може нашаровуватись модифікаційна сема положення у просторі: *На столі у маленькій вазочці стояла дубова гілочка з прив'язаними листям і тугими вузликами зелених жолудів* (Ю. Мушкетик). *У розкуйдовженому гіллі шелюгового куша, вирваного з корінням із землі, лежав собака* (Є. Гуцало). *Він довго дивився на стрімкий протилежний берег, де височіли могутні вали і потемнілі від часу та негоди дерев'яні заборони великого міста* (В. Малик). У подібних реченнях зафіксовано дієслівні лексеми *стояти, височіти, бовваніти, стирчати, стриміти, лежати, розкинутись, висіти, звисати*, які виявляють різну частотність уживання. Найуживанішими з цього ряду є дієслова *стояти, височіти, лежати*. Комунікативною метою таких речень звичайно є повідомлення про наявність у певній ділянці конкретних предметів, які мовець виокремлює з навколишнього світу, завдяки притаманним їм характерним ознакам. Твердження про буття цих предметів здійснено через вербалізацію їхнього положення в просторі.

Частотними в українській мові є речення, де відношення буття виражено дієсловами, у структурі значення яких присутня сема характерної ознаки предмета. Наприклад: *Подекуди понад берегами кучерявився верлобіз* (Є. Гуцало). *В затінках блищало на траві роса* (В. Дрозд). *По берегах у гусячому пушку першої зелені купчилися табунами верби* (Є. Гуцало). Здебільшого в таких реченнях зустрічаємо лексеми *блищати, виблискувати, іскритися, кучерявитися, красуватися, мерехтіти, полум'яніти, сяяти*, тощо. У семантиці таких лексем міститься елемент якісної ознаки предмета, що сприймається органами зору мовця і подана як дія предмета, який має цю ознаку. Називаючи ознаку за допомогою дієслова, мовець одночасно стверджує буття цього предмета в конкретній ділянці матеріального світу.

Зустрічаємо також речення, і яких ідея буття передана за допомогою дієслів, що називають колір предмета. Наприклад: *Гілля яблунь*

по садках уже голе-голісіньке, та подекуди, на пізніх сортах, іще **біліють** та **рожевіють** плоди (Є.Гудало). Там, на схилі балки, під явором **біліє** хатина (Є.Гудало). І навіть те, що на вішалці **чорніло** та **сіріло** чимало плаців та парасольок, на привернуло його уваги (Ю. Мушкетик). У таких реченнях зафіксовано близько п'ятдесяти дієслів, що іменують певний колір. Дієслово кольорової семантики вживається в буттєвому реченні в тому випадку, коли в структурі значення імені предмета буття міститься сема кольорової ознаки. Конкретизація кольорової ознаки може бути як передбачена, так і не передбачена семантикою іменника, який позначає предмет буття. Якщо ознака, виражена в лексичній семантиці дієслова, є для імені предмета буття самозрозумілою, звичною, постійною, інформаційна цінність її послаблюється, відходить на другий план, а комунікативно релевантною стає фіксація відношення буття. Найчастіше в подібних реченнях відомості про кольорову ознаку предмета мають таку ж значущість, як і повідомлення про наявність предмета в певному фрагменті світу. У реченнях з комунікативно релевантним значенням кольорової ознаки співіснують дві інформації: інформація про наявність предмета, доступного для сприйняття, та повідомлення про кольорову ознаку цього предмета.

Під час налізу всього масиву дієслівної лексики, яка здатна вживатися у подібних реченнях, впадає в око те, що вона дуже різноманітна за семантикою, тому визначення рис її організації є проблематичним. Спроби виділити групи лексем за семантичним критерієм (тобто за характерною ознакою, вираженою дієсловом) у результаті дають досить хаотичний набір сукупностей дієслівних значень, системні зв'язки між якими виявити складно. Якщо такі зв'язки навіть є, то вони існують в обмеженому колі груп. Так, наприклад, кольорові дієслова, звучання, якісної ознаки типу *блищати*, *сяяти* і под. можна об'єднати за ознакою самовиявлення предмета, який мовець сприймає органами чуття. Але інші групи з такою сукупністю не пов'язані системно, зокрема дієслова руху або певної дії. Такі речення організують речення буття: *Густа прохолода осокорів біля довженківського саду, гарячий асфальт тротуару, широкі алеї інститутського палісадника. На алях, на майданчику біля сходів юрмилися вступники* (Ю. Мушкетик)

Разом з тим, усі дієслова, що належать до наведених груп, уживаються для вираження в реченні показника відношення буття і виступають еквівалентами буттєвих дієслів. У переважній більшості випадків ці лексеми значно успішніше передають значення буття

і є органічнішими у лексичному наповненні відповідних речень у порівнянні з власне буттєвими дієсловами. Усе це свідчить на користь того, що в семантиці таких дієслів присутні елементи, які сприяють використанню їх як еквівалентів дієслів буття.

З-поміж цих елементів можуть бути виділені такі, які характеризують власне дію. Виявлення семантичних компонентів, пов'язаних з характеристикою дії, може спиратися на наявні семантичні класифікації дієслівної лексики.

Незважаючи на відмінності в підходах до аналізу семантики дієслова, дослідники одностайно виділяють як основну диференційну ознаку активність / неактивність суб'єкта предикації. З цього боку еквіваленти буттєвих дієслів позначають стан неактивного суб'єкта, що формально виявляє себе у відсутності позиції прямого об'єкта.

Як показано в ряді досліджень, істотним для категоріальної характеристики дієслова є ознака відношення до категорії часу. Еквіваленти буттєвих дієслів позначають статичну ознаку, яка є незмінною протягом конкретного часового відтинку, у рамках якого відбувається описувана подія. Тому непроцесуальні дієслова вживаються в реченнях, які відбивають статичні ситуації, якою і є ситуація буття, існування.

Поєднання ознак статичності (непроцесуальності) та неактивності суб'єкта формує особливу семантику, коли дієслово позначає певну ознаку або властивість предмета. Категоріальна семантика накладає свій відбиток на значення дієслівної лексеми, створюючи ілюзію активності, свідомої, цілеспрямованої діяльності. Це забезпечує для аналізованих дієслів роль своєрідної репрезентації ознаки або властивості, що представлена дієсловом як дія предмета.

Семантична організація речення є складовою частиною мовної системи, оскільки піддається членуванню, типізації та відтворенню. Це положення є загальноновизнаним у семантичному синтаксисі та обґрунтованим у багатьох дослідженнях українських та зарубіжних мовознавців. Такий підхід визначає правомірність виявлення типів змістової організації речення та їхній опис у системі понять, розроблених семантичним синтаксисом.

Це завдання може бути здійснене на виділеній ділянці синтаксичної системи в межах речень із семантикою екзистенції і передбачає визначення принципів диференціації та систематизації типових значень У науці існують різні підходи до аналізу семантичної структури, пов'язані з різними уявленнями про чинники, що формують зміст речення.

Зміна інформаційної норми трансформувала функцію впливу й інформативну функцію. Взаємовідношення названих функцій, їх сутність, вага в мові ЗМІ, а також засоби їх реалізації помітно змінилися. У мові сучасних ЗМІ ці дві функції «все більше виступають у своїй головній ролі — інформування й експресивність» [3, с. 666]. Інформування прагне до достовірності, фактичності. «Функція впливу відходить від одноплановості й імперативності: у комунікативному акті ніби врівноважуються ролі адресанта й адресата» [3, с. 666]. У сучасній мові ЗМІ матеріалізація функції впливу урізноманітнюється, стає розв'язною, індивідуалізованою.

У мові сучасних ЗМІ збагачується концепція адресата. Під адресатом розуміють не однорідну масу, а вельми різноманітну публіку з різними інтересами, інформаційними запитами й поглядами [3, с. 669].

Вплив перерозподілу статусу адресанта й адресата в сучасних ЗМІ відобразився на рівні тексту, спонукаючи до діалогічності, що стала конструктивною, фундаментальною ознакою мови ЗМІ [2, с. 29; 3, с. 670; 4, с. 399]. Щоб репрезентувати результати свого аналізу й переконати реципієнтів у їх достовірності, журналіст стимулює свою мисленнєву діяльність і мислення читачів. Автор не стверджує, не подає готові істини, а разом із читачем формує думку про об'єкт [3, с. 670; 9, с. 314], тому чужу позицію він передає цитуванням, переказуванням, а також включенням у свій текст інших текстів, де висвітлюється інший погляд [3, с. 670]. Відбувається ніби інтелектуальна бесіда адресанта й адресата. Важливою рисою вираження діалогічності в мові ЗМІ є «використання деформації прецедентних текстів» [3, с. 670]. Прецедентні тексти — вияв інтертекстуальності.

З огляду на викладене вище, вважаємо, що обрана для аналізу тема є надзвичайно актуальною; необхідність вивчення підтверджує мовленнєва рефлексія, зафіксована картотекою, що налічує понад 2000 одиниць, дібраних із матеріалів друкованих, телевізійних і електронних ЗМІ за 2000–2014 рр.

Мета цієї розвідки — виявити ознаки інтертекстуальності в текстах сучасних ЗМІ, що є наслідком діалогічності мови ЗМІ.

Інтертекстуальність як домінуючу ознаку мови сучасних ЗМІ досліджували В. В. Бабенко, В. П. Бородачов, Л. Р. Дускаєва, О. К. Рябініна, О. А. Сербенська, Л. М. Синельникова, І. А. Соболева й ін.

Термін «інтертекстуальність» був уведений у наукове коло Р. Бартом і Ю. Кристевою на позначення явища «тексту в тексті» [1, с. 104; 6, с. 124]. Цим поняттям оперує багато дослідників, приймаючи його як одну з важливих текстових категорій [8, с. 6]. Науковці

виділяють спільне у всіх визначеннях інтертекстуальності — «вихід за межі тексту» [8, с. 6]. Словникові статті подають таке трактування поняття «інтертекстуальність»: інтертекстуальність (від лат. *inter* і *текст*) — текстова категорія, що відображає спектр міжтекстуальних відношень, діалогічна взаємодія текстів у процесі їх функціонування [1, с. 104; 10]. Формально інтертекстуальність виражається у вигляді інтертекстів — «текстуальний засіб інтертекстуальності, який формально виявляє зв'язки з текстом-денотатом (прототекстом) і містить його смисловий потенціал; це «чуже слово» у «своєму» тексті» [7, с. 5]. Розмаїття існуючих інтертекстуальних концепцій учені об'єднують у дві групи: «у широкому плані інтертекстуальність розуміють як універсальну властивість тексту (текстуальності) загалом; у вузькому плані — як функціонально зумовлену специфічну властивість певних текстів (чи типів тексту)» [1, с. 105].

Широкий підхід до інтертекстуальності передбачає вивчення будь-якого тексту як інтертексту. Між новим текстом і попереднім «чужим» існує загальний інтертекстуальний простір (єдиний «інтертекст» — своєрідний передтекст будь-якого нового тексту), що вбирає весь культурно-історичний досвід особистості [1, с. 105; 11]. Таке бачення інтертекстуальності «розмиває» поняття «тексту» й «інтертексту», «текст мислиться ніби зітканим із «цитат без лапок» [10, с. 234]. О. А. Сербенська й В. В. Бабенко підтримують думку про те, що «кожен текст, по суті, є інтертекстом: у ньому наявні інші тексти (на різних рівнях або у майже невпізнаних формах)» [8, с. 6].

У вузькому плані «під інтертекстуальністю розуміють такі діалогічні зв'язки, за яких один текст уміщує конкретні й явні посилення на попередні тексти» [1, с. 105]. За таких умов автор цілеспрямовано включає в текст фрагменти «чужих» текстів, а адресат інтерпретує авторську інтенцію й сприймає текст у його діалогічній співвіднесеності [1, с. 105]. Саме таке трактування інтертекстуальності підтримуємо в цій розвідці.

Спеціальний поділ інтертекстів мови преси запропонувала О. К. Рябініна, яка класифікує інтертексти так: 1) цитати — це інтертексти, що «передбачають дослівне введення частин прототексту до структури тексту»; 2) алюзії — це засоби інтертекстуальності, що базуються на ключових словах, які дають змогу відновити цілий текст; 3) фреймові репрезентанти «ґрунтуються на мовних і позамовних відомостях», «наділені стійким асоціативно-контекстуальним зв'язком із позамовними чинниками»; 4) перифрази — це засіб інтертекстуальності, яку «забезпечує відсилання до джерела породження та

фонових знань реципієнтів, і в результаті відбувається не лише «відгадування» референта», «але й оцінювання його в контексті матеріалу»; 5) центонні тексти, що «здатні вміщувати в невеликому обсязі більше інформації», відсилати водночас до кількох прототекстів [7, с. 7–9]. Наприклад, *Ситуація нагадує «переговори Герасима та Му-Му», влучно зазначив Олександр Волков, який не бере участі в переговорах і охоче виконує роль парламентського коментатора* (Самостійна Україна, Ч. 18, 2002), де процитовано О. Волкова, а сама цитата вміщує прецедентне висловлення; *Alltheworld'sastage — especiallyclassrooms, saysschoolunion* (Guardian, 2.08.2006) — алюзія, що базується на подібності до прототексту; *Toread, ornottoread, novelsonamobilephone. Thatisthequestion* (Times, 6.12.2007) — теж алюзія.

Інтертекстуальність може виявлятися, як зазначалося, у використанні прецедентних текстів — «потенційно автономних смислових блоків мовленнєвого відтворення, що актуалізують важливу для автора фонову інформацію й апелюють до «культурної пам'яті» читача» [1, с. 107]. Дослідження О. К. Рябіної показало, що «прецедентні тексти репрезентують культурне надбання певної епохи та етносу», їх виділення «має бути об'єктивним і відбуватися на основі досвіду багатьох, оскільки це явище над-індивідуальне, “хрестоматійне”», відоме всім мовцям, але «добір лінгвальних засобів прецедентних текстів є суб'єктивним, оскільки підпорядкований інтуїції автора, який сподівається бути “прочитаним” і “зрозумілим”» [7, с. 6]. Прецедентним текстам характерна багаторазова повторюваність в інтертекстуальному ряді. Такий текст можна вилучити із мовленнєвого повідомлення без втрати пізнавально-естетичної цінності й використовувати як самостійне твердження в інших текстах [1, с. 107]. Отже, прецедентні вислови спираються на культурні фонові знання автора й читача.

До прецедентних текстів належать загальновідомі цитати, імена персонажів, назви творів і їх авторів [1, с. 107]. Науковці оперують також поняттям «прецедентний феномен», що є «колективно надбаним наслідком емоційно-образного сприйняття унікального феномена» [5, с. 67]. Серед прецедентних феноменів розрізняють такі типи:

- прецедентна ситуація, наприклад: *«Каїтанова революція». Пома-ранчеве цунамі над столицею* (Молодь України, № 131, 2004); *Опозиція звинуватила Януковича в небажанні амністувати активістів «євромайдану»* (<http://ua.racurs.ua/news/20135-opozycia>, 22.12.2013, 21:31); *Because in the face soft hose young veterans who come back from Iraq and Afghanistan, I see mygr and father, whos ignedup after*

Pearl Harbor, marched in Patton's Army, and was rewarded by a grateful nation with the chance to go to college on the GIBill (Barack Obama, The NewYork Times, 28.08.2008);

- прецедентний текст — це потенційно автономний смисловий блок мовленнєвого відтворення, що актуалізує важливу для автора фонову інформацію й апелює до «культурної пам'яті» читача: *Немертві душі* (Комуніст, № 27, 2006); *Із теленузикового віку одразу в літа «братков»?* (Молодь України, № 4, 2007);
- прецедентне ім'я: *Крила Антонова* [О. Антонов — *наше*] (Комуніст, № 10, 2006); *Наш срібний «ВСРКА» каже «айлюлю» Європі* (Без цензури, № 20, 2007) — про результати участі Верки Сердючки в «Євробаченні»; *Now this state, who gave us in other times of challenge John Adams and John Kennedy, has now given us John Kerry, a good man, a great senator, a visionary lead* (The New York Times. 2004. 27 July);
- прецедентне висловлення: *Промінь світла в темному царстві рентгенодіагностики* (Дзеркало тижня, № 4, 2000); *Нічия каші Лагербеку не зіпсувала* (Український футбол, № 88, 2007); *All Menare not Brothers: EthnicIdentityandDynasticLoyaltyintheNingxiaMutinyof 1592* (https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/late_imperial_china/v024/24.1swope.html).

Отже, у мові ЗМІ початку ХХІ ст. відбуваються значні мовно-стилістичні зміни, зумовлені екстралінгвальними чинниками, що впливають на організацію мовних засобів. Посилення інформаційної норми ЗМІ, експлікація функцій повідомлення й впливу, що виражається в модифікації суб'єкта мовлення, у репрезентації стосунків адресанта з адресатом спонукають до виникнення діалогічності, що виявляється в інтертекстуальності. Усе це позначилося на мовному оформленні матеріалів ЗМІ.

Література

1. *Баженова Е. А.* Интертекстуальность / Е. А. Баженова // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / [Под ред. М. Н. Кожинной]. — М. : Флинта : Наука, 2003. — С. 104–108.
2. *Дишкант Ю. Г.* От экспрессивности к коммуникативному эффекту в газетных текстах / Ю. Г. Дишкант // *Русскаяфилология. Украинскийвестник :Республиканский научно-методический журнал.* — Харьков, 2000. — № 3–4 (17). — С. 29–30.
3. *Дускаева Л. Р.* Языково-стилистические изменения в современных СМИ / Л. Р. Дускаева // *Стилистический энциклопедический словарь русского языка* / [Под ред. М. Н. Кожинной]. — М. : Флинта : Наука, 2003. — С. 664–675.

інформацію творів. Творчість І. Римарука і В. Герасим'юка ще не була предметом детального мовознавчого аналізу. Саме тому предметом дослідження були обрані прецедентні мовні одиниці, наявні у поетичних творах цих авторів.

Прецедентний текст розуміється нами як вербальний феномен, завершений продукт мовленнєво-мисленнєвої діяльності, якому притаманний набір асоціацій, зрозумілих для представників лінгвокультурної спільноти; одним із способів апеляції до прецедентного тексту є трансформована або нетрансформована цитата з нього. За словами І. Захаренка і В. Красних, «звернення до прецедентного тексту може неодноразово поновлюватися через пов'язані з цим текстом, прецедентні вислови або прецедентні імена» [4, с. 83]. Однак науковці зауважують, що не всі прецедентні вислови мають зв'язок із текстом.

Прецедентний вислів визначається нами як завершена та самодостатня мовленнєва одиниця, яка містить набір певних значень та асоціативних зв'язків, зрозуміла усім представникам лінгвокультурної спільноти та не потребує додаткових розшифрувань. За В. Красних, прецедентний вислів може бути предикативним або неpredикативним [6].

У ліриці І. Римарука та В. Герасим'юка простежуємо вислови, що мають бути визначені як цитати-символи прецедентних текстів або як окремі прецедентні вислови. Відмінність між цими мовними фактами полягає в ускладненості інтерпретації цитат-символів прецедентних текстів, адже якщо у випадку з прецедентними висловами читач може одразу зрозуміти натяк автора, то цитата має складніші асоціативні зв'язки.

У поетичному тексті В. Герасим'юка спостерігаємо трансформовані і нетрансформовані цитати: *Ця осінь, Боже, також золота. Світає. Вечоріє. Крик навколо. Припухлі розтулила ти уста. І день іде, і ніч іде, і голо...* Земля ця восени вві сні чомусь лякає тихим леготом, як лезом. Боюся ранку й вечора. Боюсь апостольського дня. Вже краще безум [1, с. 29]. В авторському тексті цитата з твору Т. Шевченка також графічно виділяється курсивом. На нашу думку, це пов'язано зі свідомим прагненням поета підкреслити «запозиченість» цього вислову, звернути на нього особливу увагу читача. Варто звернути увагу на те, що цитата є обірваною на півслові, адже у Шевченковому тексті фраза продовжується: *І день іде, і ніч іде, і голову схопивши в руки, дивуюся, чому не йде апостол правди і науки* [12, с. 301]. Обірваність цитати створює багатоплановість віршованого тексту. Так,

буквальний зміст поезії В. Герасим'юка, можна прочитати як намагання змалювати атмосферу «золотої осені», до якої апелює поет. Прихований зміст Герасим'юкового вірша стає зрозумілим, якщо звернути увагу на інший прецедентний феномен, ужитий автором, — натяк на прецедентний текст Біблії. Цей натяк вербалізується за допомогою сполучення «апостольський день», таким чином актуалізуючи зв'язок із Шевченковим «апостолом правди і науки».

Інший поетичний текст В. Герасим'юка є прикладом сполучення яскравих прецедентних висловів, ужитих із оцінною та порівняльною метою: *Куди ми йшли, коли зоря погасла, До того ж, кажуть, «на межі епох»? Невже ж то вибирати було, як ясла: «За нами майбуття» чи «з нами бог»? [2, с. 63]. Звернімося до витоків названих висловів. Фраза «За нами майбуття» була девізом гітлер'югенд, вислів «З нами бог» використовувався як девіз і в Німецькій, і в Російській імперіях. Розуміння цих висловів не вимагає від мовця обізнаності з історією їх походження і саме цей факт дозволяє стверджувати самодостаність цих мовних одиниць. В аналізованому контексті спостерігаємо інші прецедентні феномени. Одним із них є апелювання до прецедентного тексту — біблійної легенди про народження Ісуса Христа. У поетичному тексті актуалізатором такого феномену є атрибут прецедентного тексту — образ Віфлеємської зорі. Іншим прецедентним феноменом також є текст, а саме філософська притча про віслюка, що не міг визначитися із вибором ясел. Саме образ ясел є актуалізатором цього тексту у поезії В. Герасим'юка.*

Прецедентні тексти в поезіях І. Римарука також можуть вербалізуватися за допомогою цитат: *У місті замовлянь і мук твоїх колишніх повечоріє сніг — і з'являться з імлі і той, хто був хрущем і жив колись на вишнях, і той, кого в чужій сорочці погребли* [8, с. 75]. У наведеному уривку маємо цитату з вірша Б.-І. Антонича «Вишні»: *Антонич був хрущем і жив колись на вишнях...* На нашу думку, наведена цитата не може вважатися прецедентним висловом, оскільки не претендує на регулярне відтворювання у мовленні. Використання її у поетичному контексті зумовлене перш за все авторським задумом і допомагає створити атмосферу неперервності творчості, що стає зрозумілим при розшифруванні перифрастичного звороту — натяку на ситуацію похорону І. Франка: *той, кого в чужій сорочці погребли*. Варто зауважити, що цитата з Б.-І. Антонича, у свою чергу, апелює до творчості Т. Шевченка: *Антонич був хрущем і жив колись на вишнях, на вишнях тих, що їх оспівував Шевченко...*

виокремлює три «головні критерії», що допомагають «оцінити нормативність мовного явища»: 1) функціональна здатність; 2) відповідність до системи; 3) відповідність до суспільних потреб і звичок, та чотири «особливі» критерії, серед яких вирізняє: 4) суспільний, 5) формально-логічний, 6) естетичний і 7) критерій культурного авторитету [7, с. 179–180].

На увагу заслуговує думка С. Єрмоленко, яка вирізняє такі критерії встановлення літературної норми: територіальний або культурно-історичний критерій; критерій відповідності системі мови; критерій загально визнаних зразків і мовної традиції; а також критерій поширеності відповідного мовного явища [2, с. 420].

Майже тотожні критерії виокремлює і І. Фаріон, умовно розділивши їх (очевидно, йдучи за О. Сербенською) на «найважливіші» й «другорядні» критерії. До перших науковець зараховує територіальний критерій, розуміючи його як «синтез південно-західного, південно-східного та північного говорів», критерій авторитетних письменників, відповідність мовній системі, національно-ідентифікаційний [9, с. 10]. Статистичний критерій, на думку мовознавця, слід віднести до другорядного критерію [9, с. 10].

Як зазначають Д. Гринчишин, А. Капелюшний, О. Сербенська, З. Терлак, мовний варіант можна вважати нормативним, якщо він регулярно вживається, відповідає можливостям системи літературної мови у певний історичний період, а також зустрічає громадське схвалення (естетичний критерій) [1, с. 14]. Окрім того, «необхідно враховувати й такі чинники нормативності, як мовна традиція, ступінь уживання мовного явища у творах авторитетних письменників-класиків тощо», — додають науковці [1, с. 14].

На думку Л. Струганець, «найчіткіше» основні критерії встановлення літературної норми сформульовані в праці М. Пилинського «Мовна норма і стиль», що вийшла друком 1976 року [8, с. 31]. У названій праці М. Пилинський зазначив, що «питання про критерії норми літературної мови належать до найменш розроблених у теорії і практиці культури мови та стилістики» [6, с. 95]. Так, мовознавці 50–60-х рр. ХХ ст. «при визначенні нормативності явища і взагалі поняття культури мови» звертали увагу на «критерій комунікативної діяльності», уважаючи його «дуже істотним», бо «мова перш за все — засіб спілкування, а всяке спілкування цілеспрямоване» [3, с. 58]. За А. Коваль, «критерієм встановлення норми повинна бути визнана функціонально-стилістична доцільність мовної одиниці, підтверджена оцінкою суспільства» [4, с. 44].

Грунтовно проаналізувавши наукові праці українських (М. Жовтобрюх, А. Коваль та ін.), російських (Є. Істріна, В. Виноградов, С. Ожегов) та польських (В. Дорошевський) мовознавців, М. Пилинський рекомендував використовувати такі критерії нормативності, що їх, за словами автора, можна вважати «науково об'єктивними лише при умові їх правильного застосування»:

- 1) територіальний критерій або культурно-історичний, що «є чи не основний при визначенні орфоепічних норм» [6, с. 102];
- 2) критерій авторитетних письменників, суть якого науковець визначає так: «... мовні факти слід вважати нормативними тоді, коли їх можна підтвердити посиланням на твори авторитетних письменників минулого і сучасного» [6, с. 103];
- 3) критерій поширеності або статистичний критерій, як правило, тісно пов'язаний із попереднім. Як зазначив М. Пилинський, «дуже важливою стороною кількісного підходу до норми при застосуванні критерію авторитетних письменників є частота вживання якогось слова або форми у творах того самого письменника» [6, с. 108];
- 4) критерій визнаних зразків, що «є важливим засобом визначення норм літературної мови від самого початку її виникнення» [6, с. 81];
- 5) критерій мовної традиції;
- 6) критерій відповідності законам мови, системі, структурі мови. Саме відповідність системі мови є, на думку М. Пилинського, «першою ознакою норми літературної мови» [6, с. 102–103];
- 7) національний критерій, який «допомагає боротися за справжню чистоту мови, виявляти випадки неправильного вживання іншомовних слів ...» [6, с. 166];
- 8) формально-логічний критерій;
- 9) естетичний критерій, який мовознавець розумів як «гармонійність, логічну ясність, стрункість і економічність у вживанні всього величезного арсеналу художньо-зображувальних засобів ... у публіцистичному та науковому текстах» [6, с. 167] та деякі інші.

На думку науковця, названі критерії можуть зазнавати змін і модифікуватися «залежно від мови та умов її функціонування, а також від типу норми» [6, с. 172]. Досліджуючи питання літературної норми, М. Пилинський запропонував «умовну ієрархію» критеріїв визначення норми, де перші три місця призначив критерієві відповідності системі мови (1), критерієві зразка або мовної традиції (2) та статистичному критерієві (3) [6, с. 172]. На увагу заслуговує той факт, що російський мовознавець Ф. Філін саме ці критерії

тизуючи козацтво, протиставляв його тогочасному стану — «обро- танню мохом» бездіяльності, забуття національно-громадянських інтересів [2: 208].

Козацтво як суспільно-історичне явище трансформувалося в когнітивній картині світу українців в один із основних національних концептів *козаччина*, зміст якого увібрав інформацію раціонального (відомості про реальних героїв та події) й емоційного (легенди, пісні, думи) рівнів. Художній образ козацтва, позбавлений подекуди кореляції із дійсністю, отримав у романтиків пафосного звучання, набувши ознак національного символу.

Романтична концептуалізація козацтва як носія національної ідеї здійснювалася в багаторівневому лінгвальному форматі, охоплюючи сфери лексичної репрезентації об'єкта (парадигма лексичних одиниць, об'єднана смисловою домінантою «козаччина»), площину словесного образотворення, аспект формування вербальних еталонів відповідного концепту. Образ козака як національного героя, сформований фольклорною практикою і закріплений романтиками, став фрагментом національного коду українців, найбільшим пріоритетом для яких довгий час була воля та суспільно-політична незалежність.

Важливим фактором художньої ідеалізації козацтва є однозначно позитивна емотивно-оцінна конотація словесного образу козака, втілена безпосередньо в самому номені (лексично): *На воронім коню їхав козак / Горою, долиною* (Метлинський (4: 112); *Будуть з гиком запорожці / По морю летіти* (Щоголів (4: 321)); його контекстуально оточенні (лексичне й конотативне тло): *Під звонкій струни гетьмани встають* (Боровиковський (4: 55); *Чи по степові з вітром гарцює не той козак, / Од якого тікає татарин і лях?* (Метлинський (4: 113); *Але наш козак не трус* (Корсун (4: 308); *Козак іде — земля гуде, / Кінь з повода зривається* (Щоголів (4: 324)), так і в його тропеїстичному оформленні (художньо): *Високо на замці в сю ніченьку / Наш гетьман вельможний стояв /.../ І пильно орлом позирав на Україну* (Метлинський (4: 121); *Був він батьком-козаченьком, / Сином землі рідній* (Забіла (4: 279); *Козак був Палій моторний /.../ Соколом літав усюди* (Забіла (4: 279)). У цьому випадку можемо говорити про інтерференцію фольклорної поетики й художньо-образних явищ романтичного контексту на тлі обмеженого використання літературної образності [5: 4].

Реалізація в романтичному контексті національної ідеї зумовила не лише створення узагальненого образу національного героя-козака, а й актуалізацію персонального реєстру реальних героїв —

лідерів козацтва, які загинули за славу й волю України. Макротекст поезії романтиків репрезентує штат персоналій, найбільш зафіксованих народною пам'яттю й канонізованих народом як національні герої: *Виговський, Гаркуша, Дзюба, Дорошенко, Кальниш (Калнишевський), Лизогуб, Мазепа, Морозенко, Наливайко, Ничай (Нечай), Павлюк, Полуботок, Пушкар, Розумовський, Сірко, Сомко, Тетеря, Хмель, Хмельницький (Богдан)*.

Не кожен із зазначених антропонімів характеризується адекватною закріпленістю в пам'яті читача-реципієнта, оскільки будь-яка персоналія є фактом історії певного часового формату, який (факт) із тих чи інших причин не відомий реципієнтові. А. Мойсієнко, вивчаючи апперцепційний потенціал антропонімічного слова в художньому контексті, коментує, що «лише на основі вертикального контексту (знань, що охоплюють крім конкретного художнього твору, історико-біографічні, суспільно-культурні параметри, критичну і джерельну літературу) стає можливим адекватне сприймання певного антропоніма, яким у свою чергу апперцептований цілий ряд образно-композиційних реалій твору» [7: 208].

Із відстані діахронії пам'ять читача реагує лише на ті антропоніми, які достатньо опрацьовані вертикальним контекстом, стали у певний спосіб символами своєї епохи чи фрагментом національного культурно-історичного простору. До речі, цьому сприяють й факти художньо-дискурсивного (образно-вербального) кодування потрібної інформації — почасти не рівнозначною за мірою текстової презентації, що впливає на рівень закріпленості антропоніма у свідомості читача.

У романтичному макротексті персоналії українського козацтва презентовані саме так нерівнозначно: подекуди є ситуативне використання антропоніма як маркера національної героїки: *Є в нас Сірко і Дорошенко, / І з Бруховецьким Лизогуб, / І з Пушкарем Лінчай Кравченко. / Мазепа в нас ганчірки пре, / Лантає кунтуші Виговський, / Тетерю Полубіток тре, / А кашоваром Розумовський* (Срезневський (4: 92); *На бандурах своїх виграваяють, / Та з Ничаєм, з Сомком, / З Кальнашем, з Павлюком / Одного козака не згадають* (Щоголів (4: 322)); окремим сюжетним фактом відзначені ті персоналії козацтва, які засвідчилися в пам'яті сучасників своєю хоробрістю, відчайдушністю, героїчною смертю (Дорошенко, Сірко, Дзюба, Наливайко): *А пан-гетьман Дорошенко / Настовборщив брови, / Наміряється пан-гетьман ляха воювати, / Скинуть кайдани з народу, / Волю рятувати* (Корсун (4: 316); *Бачать і Сірка на валах Січі, / А в Крими*

Січ і пожеар (Падура (4: 340); *Тоді молод Наливайко до коня говорить: / «Ступай, ступай, ворон коню, бистрими ногами...»* (Шашкевич (4: 344); *Прийди до нас, милий ляше, / Прийди, польське гетьманя, / Дзюба в білі руки спляше, / Як ти сядеш на коня* (Падура (4: 339).

Найбільшої номінативної варіативності зазнав словесний образ Богдана Хмельницького, який у тексті представлений як *Богдан, Богдан-сокіл, Богданко, Богданко-сіромаха, Богдась, Хмель, Хмельницький, батько, гетьман: І верховодить нашу рать / Старий Богданко-сіромаха* (Срезневський (4: 92); *Вже не буде, не буде в Україні гетьмана... / Схоронили ми Україну у гробі Богдана* (Маркевич (4: 102); *Як скоро Хмельницький махне булавою.../ Україна! Свобода! / Він крикне полкам* (Маркевич (4: 104); *Було колись: Хмельницький з козаками / Безвольную Вкраїну визволяв* (Костомаров (4: 146); *Да гетьман Хмельницький кінми навернув... шаблюю звив* (Шашкевич (4: 345).

Ці антропоніми та їх образно-лексичні еквіваленти були привнесені в контекст романтичної поезії із фольклорної (народнопісенної, епічної) практики, зберігши при такому дискурсивному переміщенні свій апперцепційний фон, умотивований як екстралінгвальними факторами (історична роль Хмельницького), так і лінгвальними, закріпленними народнопоетичним текстом, а відтак і мовною картиною.

Допомагає реалізувати програму творення культурного образу Хмельницького й контекстний декор — сукупність лексичних засобів, націлених на лінгвопоетичне відтворення всіх героїко-патріотичних та особистісних характеристик постаті Хмельницького: *верховодить, махне булавою, шаблюю звив, кінми навернув, посли послав; Україну визволяв; Україна, свобода; сумував, страждав* тощо. Таке образно-словесне моделювання романтиками образу Хмельницького сприяло формуванню й подальшому закріпленню у свідомості етнореципієнта високого аксіологічного рейтингу Хмельницького як суб'єкта національної історії та об'єкта художньої інтерпретації.

Загалом вербальний комплекс репрезентації концепту *козаччина* у форматі поетичної практики початку ХІХ ст. був підпорядкований світоглядним і художнім інтенціям романтичного дискурсу сформувати образ національного героя, яким і став український козак — патріот, захисник, воїн, лицар, із розвиненим поняттям честі й гідності, сміливий, мужній, відданий Україні. Козацтво як лицарство, що виборює право людини й народу на вільне, гармонійне існування в часопросторових координатах, стало історичним джерелом творення національного ідеалу, активно продукованого в літературних та історіографічних практиках.

Козак від «вільної людини» піднявся до найвищого щабля національного шанування як народний герой, визволитель, борець проти національного та соціального утиску. Мовна картина сформувала та закріпила у свідомості етнореципієнта вербальні стереотипи образу козака, які у свою чергу стали чинниками формування національних пріоритетів українців у культурно-історичному та суспільно-світоглядному вимірі.

Власне, можемо констатувати, що після романтиків поглиблюється розуміння культурної й національної самобутності українців [3: 156], усвідомлення їх власного історичного поступу, героїки, наявності етнокодів, серед яких найважливішим виявився мовний як «символічне синергетичне середовище між зовнішнім і внутрішнім світами» [1: 55] людини й етносу в цілому.

Пафос козацької героїки розвинув і закріпив у своїх романтично наснажених творах Т. Шевченко, волелюбний дух якого прагнув ідеалізації козацтва й козаків як послідовних виборювачів свободи для України. Розуміння того, що часи «славних гетьманів» пройшли, а воля так і не здобута, зумовлює драматизацію, мінорність контексту з фрагментами-алюзіями козацької теми: *Не вернутися за-порожці, / Не встануть гетьмани, / Не покрийть Україну / Червоні жупани* (Шевченко (6: 27); *Було колись — запорожці / Вміли пановати. / Пановали, добували / І славу, і волю; / Минулося — осталися / Могили на полі* (Шевченко (6: 27).

Психологічна тональність ностальгії за втраченими ілюзіями у виборюванні волі змінюється в соціально орієнтованих поетичних текстах Шевченка, що світоглядно й художньо об'єктивують ціннісні домінанти естетики реалізму. Емоція плачу, суму трансформується в емоцію гніву, віри, імперативу, заклику: *Кати знущайуться над нами, / А правда наша п'яна спить <...> Встане правда! Встане воля! <...> Борітеся — поборете!* (Шевченко (6: 119). При цьому змін зазнає й образ героя: це — скривджена соціумом людина, буття якої перебігає в тяжкій праці. Тема козака (як національного героя) поступається в поетичному дискурсі II пол. ХІХ ст. темі трударя, спочатку лише хлібороба, далі — працівника, ремісника, учителя (як героя універсального, характерного для загальноєвропейського реалістичного канону).

Це зумовило активне входження в художньомовну картину лексики на позначення людей за сферою виробничої, службової або сільськогосподарської діяльності: *каменярь, кондуктор, косар, машиніст, орач, пряха, ріпник (ріпняк), сіяч, ткач, трудівниця, хлібороб,*

швачка та ін. Образну семантику цих номенів формує текстоситуція, яка актуалізує дві моделі: реалістична картина життя (номінативна фіксація дійсності) й поетичний образ боротьби/борців за досконале суспільство (символізація). У першому випадку наведені слова вживаються в номінативних значеннях об'єктивних реалій: *Тне косар, не спочиває / Й ні на кого не вважає* (Шевченко (6: 141); *Колись в Бориславі були землею / Два ріпняки присипані* (Франко (5: 153); *Буркнув два слівця / До машиніста і пройшов важливо* (Франко (5: 201); *Мертва трудівниця-пані / Біла, як віск, на столі* (Грабовський (1: 62); *Тяжко стогнуть хлібороби: / Брак насущного шматка* (Грабовський (1: 222).

Інше смислове навантаження цих слів реалізується в тропейних моделях — поетичних образах борців або боротьби за ідеали, де відбувається трансформація прямого значення в символічне: *Де ви, правди всенародної / Та братерства сіячі* (Грабовський (1: 28); *Встань, орачу! Вже прогули вітри, / ... / Сій в щасливий час золоте зерно* (Франко (5: 26–27); *Нам, хліборобам, що з мечем почати? / Прийдець нову зробити перекову* (Франко (5: 203).

Асоціативно-смисловим підґрунтям словесного образу *борець за правду* є загальне символічне ототожнення боротьби із хліборобською працею, зокрема сівбою, що й формує конкретні смисли-символи: *борець* — *орач* (що готує ниву, пробуджує колективну свідомість народу) — *сіяч* (правди, справедливості, що організовує народ, декларує суспільно вагомі ідеали й цінності) — *хлібороб* (що на відміну від воїна прагне досягти мети миролюбно, шляхом суспільних реорганізацій, громадською працею; ідея суспільного перетворення через систему реформ).

Уособленням сили, що виборює загальнолюдські права або маніфестує революційні ідеї, стали художні образи *борець, громада, народ, побратим, поет, революціонер*, які впродовж тривалого часу закріпилися як домінуючі в художньому досвіді реалізму.

З оновленням суспільного буття й естетичних програм в 20–30 роках ХХ ст. (від реалізму до модернізму (авангардизму) й соцреалізму) змінюється парадигма героїв в українському поетичному дискурсі: урбаністичний футуризм поставив у центр художнього споглядання людину міста, робітничо-селянський соцреалізм — людину-трудівника загалом, чия праця і є найвищою поезією. Національний компонент у смисловій і вербальній структурі такого образу не зазнав актуалізації, оскільки поняття національно значущого поступилося в ті часи поняттю соціально значущого.

Динамічність нової, урбаністичної свідомості, активний характер міського буття текстуально втілювалися у творенні художнього футуристичного концепту *людина-в-місті*, який відтворював специфіку існування індивідуума в мегаполісі, визначав його буттєві цінності й проблеми.

Людину у великому місті розчиняє натовп, який стає функціонально вагомим героєм міського сюжету, зумовлюючи його текстове розгортання: *Йшли натовпи пожарами до знайомої мети / І зупинивсь індивідуум — на розі прагнучий кохання / І загуркотів камінь і придавив: / не ти* (Семенко (3: 425). Власне, ця поетична теза маніфестує філософську домінуючу міської свідомості, яка підпорядкована законам юрби, нівелюючи індивідуальну векторність мислення й поведінки. М. Семенко створює смислову антиномію на рівні семантичної актуалізації дієслів *йшли* (*натовпи*) — *зупинивсь* (*індивідуум*), виголошуючи закон урбаністичного буття: життя — рух, герой — юрба. Смислова й емоційна різноаспектність творення образу натовпу як основного героя міста формує й відповідний лексичний ландшафт, у якому смислової ваги зазнають слова із семантикою руху (вияв енергії мас): *лізуть, повзуть, пересовуються*; збірності (натовп — володар простору): *ряди, лави, сила*; звуковияву (галас — фонемаркер натовпу): *покрик, вигук, трикнуло, зойкнуло*; емоцій (емоційне збудження натовпу — його психологічна константа): *натхненних* (людей), *безжурна* (юрма), *щаслива* (юрма).

Михайль Семенко інтенціонально реалізує ідею міста як всепоглинаючого анклав, як хаотичного руху, у якому задіяне і фізично-матеріальне, і духовно-екзистенційне. Саме ця лексично-смислова й емоційно-експресивна еклетика є оптимальним механізмом творення складного конкретно-чуттєвого образу мегаполісу, у якому буття людини має зовсім інші константи, ніж у патріархальному селі.

В аналогічних комплексних образах смислове навантаження має кожен вербальний компонент (слово чи метафора), що відтворює або просторову реалію міста, або називає його мешканців, або конкретизує час, або репрезентує певні розумові процеси, наміри чи психоемоційний стан, почуття *людини-в-місті*. І саме в цій синкретичності фізичного й екзистенційного, спільного й індивідуального — у тексті й у житті — прецедентний феномен міста і міської ментальності.

На думку відомого російського літературознавця Вяч. Іванова, Михайлю Семенкові, як нікому іншому з його сучасників в українській ліриці, вдалося передати фон високої трагедії, без якого

ні мистецтво, ні життя духу неможливі, але передати це засобами іронічними за відсутності зовнішніх «показних» форм [4: 408]. Подібну емоційно-сміслову тональність зустрічаємо й у Гео Шкурупія, який так само загострено відтворив почуття самотності й розгубленості людини у великому місті, що нівелює самість індивіда, розчиняючи його в надрах натовпу.

Соцреалізм кардинально змінив тональність образу героя — сильна, вольова, працелюбна, творча людина, упевнена в майбутньому. Індивідуалізм поступився колективізму, почуттю братерства, інтернаціоналізму. Національний герой втратив інтенційну й дискурсивну актуальність, що в подальшому позначилося на нівеляції національного антропоцентричного коду українського поетичного тексту. Цю ситуацію почали виправляти шістдесятники, зокрема Ліга Костенко, яка знову повернулася до національної героїки часів гетьманства. «Берестечко», «Маруся Чурай» реанімували забутий пафос козацької звитяги, спроектований на національно-етичні й духовні проблеми тогочасного українського суспільства.

Перехід української літератури в координати постмодернізму кінця ХХ ст. зумовив нове прочитання або й перечитування національної та світової літератури, історії, культури. Під сумнів поставлені створені суспільством цінності, їхня значущість для повсякденного буття людини; пафос трансформується в іронію, яка знищує культівість в усіх її іпостасях, навіть національних.

Так, українські національні пріоритети, вживлені в етносвідомість реципієнтів прецедентними вербальними кодами — антропонімами, топонімами (наприклад, *Богдан Хмельницький, Мазепа, Сірко, Орлик, Богун, Роксолана, Шевченко, Київ, Батурич, Дніпро, Десна* та ін.) або стереотипними етносимволами (*козаки, тризуб, рушник* тощо), зазнають у постмодерністів іронічної ревізії саме як етнознаки, маркери національної ідентичності.

Іронія сигналізує про зміну оцінного модусу цих знакових кодів, що протиставляються звичайним буденним реаліям (універсальним), які мають для людини найбільшу життєву вагу. У тексті таке відчуження попередніх цінностей реалізується насамперед на тезаурусному рівні, зокрема в наборі відповідних лінгвальних компонентів, які актуалізують певний фрейм (той обсяг знань, що містить інформацію про суттєві ознаки поняття) [8: 5].

Саме так іронізує О. Ірванець, вводячи у вузький контекст поетичного твору лексичні одиниці різного семантичного та емотивно-оцінного модусу, що виступають маркерами опозиційних ціннісних

ординат (суспільних та житєвих): *патріоти, славне лицарство, манкурти, яничари, Батурич, Почаїв, Калнишевський, Мазепа* — вербалізація фрейму, що актуалізує суспільно-історичний аксіологічний рівень, і *кава, газета, клозет, театр, сигарети, «Ватра»* — лексеми, що асоціюються у свідомості з буденними, звичними цінностями:

Не маю позиції, навіть — і пози.
Отож баланую між віршів і прози.
Але не пишу я в них про *патріотів*,
/... .. /
Також не пишу я про *гунів*, про *готів*,
Ані про *манкуртів*, ні про *яничарів*,
Ані про *Батурич*, ані про *Почаїв*,
Ні про *Калнишевського*, ні про *Мазепу*.
Варю собі *каву*, читаю *газету*.
Ходжу до *клозету*. Ходжу до *театру*.
Палю сигарети. Здебільшого «*Ватра*»... (Ірванець (2): 85).

Іронічно переосмислюючи культурні й суспільні цінності, ставлячи під сумнів попередні канони, стереотипи і пріоритети, постмодерністи створюють власний текстосвіт, у якому титульні персони, події, мовні коди і формули реального досвіду вживлюються у віртуальний простір, втрачаючи набуту вагу і вартість, натякаючи на умовність ціннісної парадигми, сформованої кожним конкретним (національним) соціумом.

Втрата сучасним поетичним контекстом художнього пафосу, максимальне наближення до індивідуальної екзистенції, заміна героя — від національно маркованого образу до маргінала, що перебуває поза межами соціально влаштованого простору, або просто «малої» людини (аутсайтери, бісексуали, клерки, колаборанти, контрабандисти, мормони, оптовики, повії, трансвестити), — ті вектори, якими рухається художній дискурс у синхронному універсальному хронотопі. Для України цей шлях виявився суголосним тенденціям доби, але ж не продуктивним щодо посилення так і не сформованої для широкого українського загалу національної ідеї, а, отже, національної самосвідомості й самоідентичності.

Переживання того, що відбувається з Україною зараз, знову наводить наших поетів на розуміння вартості України як держави, на розуміння того, що її треба захищати, аби не розчинитися в глобалізованому універсумі, без національних координат особистісної й територіальної ідентичності. Можливо, саме про це новий вірш Жадана...

у її тканину вплітаються ідеї еволюційної та структурної етнології, антропології. Етнолінгвістичний аспект наукових студій передбачає вивчення наслідків впливу на мовну структуру міфології, психології, звичаїв, побуту, вірувань, обрядів, культури й менталітету етносу. Український історик М. Ю. Брайчевський визначав таку специфічну рису сучасного розвитку гуманітарних наук: «Взаємодія та взаємопроникнення методів, вироблених одними дисциплінами, вглиб інших, і загальне прагнення до максимальної формалізації та абстрагування досліджуваного матеріалу» [1, с. 92].

З огляду на низку праць, присвячених різноманітним аспектам етнолінгвістики, можна виокремити такі її складові частини: діалектологія, мова фольклору, ономазіологія, частково історія мови у зв'язку з культурою та етнічною історією народу, а також майже всі аспекти мови як соціального явища.

У статті розглянемо деякі елементи етнолінгвістики як міждисциплінарної наукової галузі.

Ономазіологічний аспект етнолінгвістичних студій виявляється в оригінальних дериваційних моделях онімів, особливостях слово-зміни та правопису, адже «неоднакове звукове й світоглядне (ментальне) бачення певного референта у споріднених мовах пояснюється різними «концептосферами» — концентратами культури окремих народів» [3, с. 9]. Так, назви місяців українського та російського народів мають цілком відмінну внутрішню форму: у російській мові — це запозичені назви з латинської мови, в українській — пов'язані з трудовою діяльністю народу, явищами природи, наприклад, червень — із розведенням комах кошениль, із якої робили червону фарбу, плодилася вона у червні, тому цей місяць і має таку назву; назва березень (березоль) — із заготівлею березової золи та кори, яку використовували для отримання дьогтю, скла, добрива для ґрунту; січень — пов'язаний із лісопромислом — вирубкою (січенням) дерев для майбутніх польових робіт.

Цікавою є внутрішня форма так званих побутовизмів — назв предметів, явищ із різних галузей побуту, господарства. Так, семантика номена *копистка* пов'язана з процесом розмішування тіста — нагадує те, як деякі тварини риють землю, ударяючи її копитами, отже, в основу оніма покладено образну асоціацію з процесом копання, биття землі. Назва *рогач* мотивується зовнішньою подібністю реалії з рогом. *Ковганка* — дерев'яна ступа для товчення сала, ковган — шматок криги, на якому діти катаються з гори, процес товчення сала в ступі нагадує «катання, ковзання по кризі». *Деркач*,

можливо, походить від «дер» — «як вираження звука від царапання по твердому тілу», адже процес підмітання деркачем (віником без листя) нагадує «царапання», «дертя» по твердому; семантика слова *гребінь* зумовлена походженням від «гребти», а *рядно* походить від «ряд», адже шилося не з одного, а з ряду полотнищ. Отже, залучення ономазіології до вивчення української мови у вищих навчальних закладах є важливим складником професійної підготовки студентів, підвищення мовленнєвої культури особистості.

Етнолінгвістика безпосередньо пов'язана з діалектологією, яка транслює етнокультурну своєрідність мовної картини світу діалектоносіїв. Ознайомлення з діалектологією дає можливість здобути не лише відомості про назви предметів побуту, значення слів, за якими стоять певні вікові традиції, а й усвідомити роль діалектного мовлення в процесі становлення загальнонаціональної мови. Будь-яке етнокультурне явище має власну історію, а тому й варіанти слів. Так, *ночви* — *нецьки*, *вагани*, *сарма*; *глек* — *збан*; *кошара* — *салаш*; *клуня* — *гумно*; *сарай* — *база*; *сволок* — *трам*.

В основі переосмислення більшості діалектних назв фітонімів і зоонімів лежать асоціації, пов'язані з формою, кольором, властивостями, міфологією, появою: *ранник* (подорожник) — твірною основою є рана, відповідно до його використання; *христосник* (звіробій) — аналогія до зцілення Ісусом Христом хвороб; за зовнішньою подібністю утворено назву *колюх* (алоє) — має листя у вигляді колючок; *скорко* (пролісок) — часом появи.

В українських говірках дуже багато структурно і семантично мотивованих орнітонімів (назв птахів). Ці найменування безпосередньо відбивають характерні властивості птахів: *жовтяк* (вівсянка), *червонюх* (снігур), *рудяк* (малинівка), *гривак* (голуб сизий) — зовнішня ознака; *крутій*, *вертиголов* (крутиголовка) — характерні рухи; *цвіркун* (горобець), *цінькало* (зяблик), *кувик*, *кvikун* (чайка); *гуркотливець* (голуб), *тріскун* (кроншнеп); *скрип* (деркач), *пигич* (сова) — звуко-наслідувальні назви; *трясихвіст*, *вертигузка* (плиска), *задирач* (турухтан) — звички; *мухоловка* (коноплянка) — спосіб добування їжі.

Отже, системне дослідження лексики українських говірок уможливує усвідомлення народного мовлення як феномена культури окремого регіону, адже будь-яке етнокультурне явище має власну лінгвогеографію, а тому часто й говіркові варіанти. Особливої ваги набуває знання діалектології при вивченні художніх творів, що відтворюють розмовне регіональне мовлення. Діалектне слово входить у синонімічний ряд, розширюючи межі слововживання.

a certain sender/receiver, function, a situation, a physical form, a title, an overt introduction, a pre-sequence, some internal structure, cohesion, grammar, vocabulary. The choice of this particular type of writing among the wide variety of newspaper writing is obvious. It can be formulated in the following way: the principal characteristic feature of the newspaper writing — ‘the direct immediate expression of the author’s individuality» — is definitely expressed in letters to the editor. [1,s.46]

It is quite obvious that in different types of newspaper writing the degree of the author’s individuality participation in speech is different. There exist certain newspaper genres, such as information articles, where the role of the author in communication is not present. These articles are practically depersonalized. While in the letters to the editor a clear representation of the author, the description of his/her immediate participation in facts evaluation, are clearly shown. Another basic characteristic feature of letters to the editor is the absence of speech standards (cliches) and stock-phrases as the main sign of the newspaper discourse. [2,s.23] Generally, the use of cliches and stock-phrases is justified, because as far as the newspaper writing is concerned, they enhance perception of the information by the reader and its transmission by the author. But, in spite of their positive impact, they deprive the newspaper speech of its individual national and cultural character. Still, definite standards are observed in the composition of letters to the editor. [5,p.28]

It should be mentioned that British newspapers, at least the «quality» ones, which are subject to analysis, show the tendency to highly estimate the role of letters to the editor in establishing a certain common communication ground between readers and the newspaper. The fact that in British «quality» newspapers the proportion of intercultural and intracultural communication is in favour of the intercultural communication via letters to the editor. It appeared, that 65 % of the whole stock of letters to the editor under examination, represents the communication when letters to the editor authors, editors and readers belong to one and the same culture, while about 35 % of letters involve authors, editors and readers from various cultures. This fact can be probably explained by the general features of the British linguo-cultural community. It is generally believed, that British people are quite traditional and reserved. Thus, the editors of British newspapers as representatives of their culture welcome letters from their compatriots and treat letters from representatives of other cultures a bit unfriendly. The choice of topics in intercultural letters to the editor is traditional in British newspapers: they mainly deal with home country affairs of letters to the editor authors, host country affairs

(to which newspaper’s editors and authors belong); frequently one comes across letters to the editor where the author expresses his or her high knowledge of some spheres of life in the host country or compliments (complaints are more rare) someone on some phenomenon in the host country. As for the so-called culture-specific topics, the study of letters to the editor in British newspapers showed that culture-specific topics are infrequent. Therefore, it can be stated that there are no topics restricted to a particular culture. Still, this seems to be true only with reference to cultures viewed separately.

Topics of letters to the editor

LTE specific topics		LTE intercultural specific topics	LTE culture specific topics
comments on language. statements etc.	comments on political affairs public figures etc	home/host country affairs	topics salient in a definite culture
40 %	25 %	35 %	5 %

So, the general conservatism and traditionality of the British culture manifest themselves in the choice of topics preferred by authors of letters to the editor. Some indications of this can be also found in the formal features of letters to the editor. In British newspapers, such as «The Times», «The Financial Times», it is customary to start letters to the editor with ‘Sir’ and finish with the phrase ‘Yours faithfully’. In other newspapers, such as «The Independent», «The Guardian» these signs of identification are absent in the majority of cases, probably, because these marks are considered to be redundant by both letters to the editor authors and newspaper editors.

The analysis of letters to the editor should also involve the study of principal elements of the internal structure and their major variants.

Structural organization of letters to the editor

Introductions Conclusions

Referen- tial	Informa- tional	Perspect- ive	Plot	Infer- ence	Formulat- ing tasks	Recommen- dations	Result	Ap- peal
40 %	55 %	5 %	—	50 %	20 %	15 %	10 %	5 %

The first element that should be distinguished in the compositional, semantic and stylistic respects is the introduction. In British newspapers, an essential part of letters to the editor introductions belongs to the variety

of informational introductions. They constitute about 40% of the whole stock of introductions. Definitely, there is a direct correlation between the informational introductions and the traditional type of letters to the editor topics — correcting statements and commenting on language matters in previous letters or articles by professional journalists: Sir, Robert Scarth (Letters, August 5 and 6) falls into precisely the main trap as your leader writer in asserting the importance of scientific inquiry and then coming up with the remark of astounding inaccuracy. He says that Greenpeace is an organization ‘intent on halting all scientific advance’. Greenpeace is right now helping to promote the innovative wave power projects in Scotland... (‘The Financial Times’, 1999.08.1 p. 12)

Among the rest of introductions the majority (55%) belong to the group of referential introductions which describe the problem that prompted the letter to the editor author to write the letter:

Sir, Romano Prodi’s new team may be a compromise in the great European tradition but it promises to smack of one compromise too few: namely the lack of nominees drawn from the ranks of Parliament. (‘The Times’, 1999.04.7, p.13) Introductions giving the perspective and plot introductions are not typical of letters to the editor in British newspapers. Plot introductions are rare because they usually presuppose that the letter will be of a narrative type which is not common in the British newspapers. Introductions giving the perspective constitute some 4% of the whole stock of introductions.

The types of development will not be singled out for the reason that they are hardly subject to classification because there are as many of them as there are topics of letters to the editor. As for the conclusions of letters to the editor in British newspapers, nothing culture-specific was found out about them. Probably, the reason of this lies in the fact that they raise a wide variety of topics, some of which are culture-specific by themselves. The conclusions that are built according to the contents of the text itself represent all the types mentioned above. The most common type of conclusions is the conclusion-inference, proceeding from everything that was stated in the letter (50%)... By the way, I have never understood the much-used term Latin America. Quebec is no less Latin than Patagonia. Perhaps it would be more appropriate to say Ibero America. (‘The Times’, 1998.04.25, p.9)

The second type of conclusions, according to the degree of frequency, is the conclusion, formulating tasks — 20% of the whole stock of materials:

...Failure to check GPS receivers (whose presence may not be evident) may result in significant problems for companies and individuals. There is

less than two weeks to carry out checks and rectification if needed. (‘The Financial Times’, 1999.10.30, p. 13)

Another distinctive feature of letters to the editor that bears some culture-specific potential is the expression of the author’s personality. It is expressed through the language and style of letters to the editor in British newspapers. First of all, the author names himself and informs the readers about his/her occupation, what caused his/her interest in the problem raised in the letter to the editor and his/her impressions. The name of the author and his/her address are usually given in all national variants of letters to the editor, because they constitute their genre identification features, but as for other types of personal information it is not present everywhere. In British newspapers, the authors of letters to the editor avoid the direct statements about their profession etc. They are, probably, considered to be redundant in this type of communication. Even in spite of the personally oriented character (the addressee is perceived as an individual receiver) letters to the editor possess more socially significant features. That is why it is common for British letters to the editor to immediately get down to the essence of the problem that made the author write this letter: Sir, I think supporters of GM food are missing the point. Field trials will not persuade a skeptical public to welcome such products and the scientific community should be doing more to restore the respect and confidence that it deserves from the country that has just spent 1.5 bn pounds as a result of the BSE crisis. (‘The Times’, 1998.01.2, p. 12)

All the elements of the internal structure of letters to the editor are held together with the help of the deictic markers and cohesive ties. The deictic markers that perform the ‘pointing’ function in a given discourse context are widely used by British letters’ to the editor authors to determine reference and link of the letter to the time and space context. Personal deixis referring to grammatical markers of participants’ roles in a speech event is expressed with the help of personal pronouns. A culture-specific feature of British letters to the editor, which is probably due to the nature of this discourse type itself, is the frequent confusion in personal deixis which can result when writers are unsure of the true identity of the reading audience — the editor of the newspaper or the people who read it. This can be illustrated by the following example: Sir, Samuel Brittan is invariably interesting, but I do wish he would study something other than economics. In the article ‘High Tory Fads’ the writer is apparently unaware that all serious psychologists now agree that the experiences of the first years of life form the overwhelming majority of the determining factors of life of every human being. (‘The Financial Times’, 1998.12.4, p. 12)

Володіння мовою права сприятиме правильному оформленню законодавчих актів та складанню юридичних документів, розв'язання численних мовно-термінологічних проблем у сучасному писемному та усному юридичному мовленні; допоможе здійсненню судових лінгвістичних експертиз; забезпечить автентичність перекладу юридичних текстів та ін.

Вивчення мови за правознавчим спрямуванням є надзвичайно важливим як стосовно виконання актуальних суспільних і наукових завдань, так і підготовки висококваліфікованих фахівців з права. Викладання та вивчення української мови при здобутті вищої освіти суттєво відрізняється від вивчення в школі, але останнє повинно бути основою здобуття нових мовленнєвих компетентностей правового спрямування. Як свідчить практика, студенти, котрі мають високий бал із ЗНО та в атестаті, не надають належної уваги здобутим знанням з мови, тому чимало тем орфографії, морфології, синтаксису доводиться вчити спочатку. Найбільшою проблемою є лексико-фразеологічні норми мови, в усному мовленні припускається багато помилок, отже, перед вищою освітою для вивчення мови постає завдання сполучити і не втратити досягнуті знання мови та перейти до опанування мови фаху.

Мова правознавчого спрямування як навчальна дисципліна має інтеграційний характер, бо поєднує здобутки сучасної науки у мовознавчій і правничій сферах, теоретичні і практичні аспекти юридичної діяльності, враховує потреби юридичної практики у всіх її різновидах. Мета — це поліпшення професійного мовлення юриста шляхом розширення і поглиблення загальної мовленнєвої культури, ознайомлення з мовознавчими аспектами нормотворчої діяльності, формування й закріплення практичних навичок укладання і мовно-термінологічного опрацювання юридичних текстів різних видів.

Вивчення мови правознавчого спрямування ґрунтується на комплексі здобутих студентами-правниками протягом попередніх років навчання мовних і фахових знань. Засвоєння теоретичних знань і формування практичних мовних навичок, зокрема, іноземних мов (латинської, англійської та ін.), сприяє оволодінню студентами старших курсів фаховою термінологією, знаннями загальної структури права та її галузей, опануванню основ юридичного термінознавства і ділового мовлення, судової риторики.

Важливо сформулювати наукове уявлення про специфіку юридичного тексту, закони і правила юридичного мовлення в усіх його функціонально-стильових різновидах, письмовій та усній його формах,

показати основні методи і прийоми текстуального аналізу, лінгвістичного опрацювання юридичних текстів. Для цього потрібно ознайомити студентів з основами та понятійно-категоріальним апаратом правничої лінгвістики, науково-методичним та лексикографічними працями учених.

Мова права вивчається як функціональна підсистема загальнолітературної мови, тому нагальними є питання методик комплексного аналізу правничих текстів, мови і стилю законодавчих актів, термінологічного фонду правничої мови, лінгвістичних аспектів законотворення, редакторського аналізу і лінгвістичної експертизи законопроектів, мови міжнародно-правових актів і проблем їх перекладу, мови судово-процесуальних документів, мови адміністративно-юридичної документації та ін.

Запровадження навчальної дисципліни «Правова лінгвістика» перед випуском юристів бакалаврів для формування системної юрислінгвістичної компетентності сприятиме підвищенню якості їх професійної діяльності. Це пов'язано із посиленням мовно-термінологічних проблем кодифікації законодавства України, які розв'язуються із застосуванням мови права, що необхідно зміцнювати під час навчання юристів на старших курсах. Розв'язання багатьох проблем неможливе без звернення до історії формування і розвитку юридичної мови, висвітлення її основних джерел, шляхів і ресурсів збагачення.

Для реалізації цих та інших завдань досить дієвими є різні шляхи й способи вивчення мови правознавчого спрямування. Запропонований для обговорення підхід від термінології законів до законів термінології [2] має посилити розуміння системного впливу мови на результативність запровадження будь-яких положень законів.

Юридична термінологія як відображення правових явищ і понять, що існують у єдиній мовно-правовій сфері законодавства, діловій документації та правничих науках, це велика частина словника будь-якої мови. Необхідна увага до юридичної термінології та її розбудови на власній мовній основі — це показник рівня розвитку державності, суспільства, загальної культури.

Системний підхід до мовленнєвої складової юридичної термінології є невід'ємною складовою методики викладання української мови у вищих навчальних юридичних закладах і якнайтісніше пов'язаний із викладанням основних лінгвістичних дисциплін, а отже, має безпосереднє практичне спрямування.

Навчальна дисципліна з української мови для юристів покликана забезпечити фахову підготовку з сучасної української мови права,

бути необхідним елементом професійного зростання, опитування не виявило належної зацікавленості цією темою [1].

Мовлення сучасного українського студентства демонструє численні вади. Це пояснюється недостатньою грамотністю, низькою культурою мовлення, впливом довколишніх мов, повільно зростаючим соціальним престижем української мови, неоднаковим використанням рідної мови в різних частинах України. Як показують результати соціолінгвістичного моніторингу, суржилом спілкуються з ровесниками 27% студентів, російською мовою — 34%; українською — 38% [1].

У Франції інженер відіграє роль генератора ідей, творця новітніх концепцій, а не тільки організатора виробничого процесу, що і відображається у підходах до його підготовки у інженерних школах та університетах. У технічних університетах Великобританії, Данії, Голландії, Канади та інших розвинутих країн одним з перспективних завдань є формування проблемно-орієнтованої методологічної культури. Для цього впроваджуються проблемно-орієнтований підхід до навчання, проектно-організовані технології та активні методи навчання [2].

Для формування інженерного мислення майбутньому спеціалісту необхідні зміни проводити уявні (мисленнєві) експерименти, комбінувати різні чуттєві образи на основі якогось початкового поняття. Підготовка спеціалістів у технічному ВНЗ будується з урахуванням специфіки інженерних функцій (раціональне та ефективне використання існуючої техніки та технологій, розробка нових технологій, конструювання нової техніки), тому навчання у технічному вузі має враховувати основні зміни, які відбуваються у науці, техніці, економіці та організації виробництва. Воно має бути спрямоване на підготовку спеціаліста до творчої, самостійної діяльності, вміння постійно підвищувати свою освіту, бути компетентним у досягненні науково-технічного процесу.

Сьогодні для молодого українця інформаційною Меккою є строката й динамічна мережа Інтернет, а знайомство з можливостями сучасної техніки часто цінується більше, ніж долучення до скарбів слова. Досягти високого рівня мовленнєвої компетенції випускників вищої школи можна лише при розширенні блоку мовних курсів і забезпеченні безперервної поетапної мовної освіти студентів протягом усього терміну навчання.

Отже, при поєднанні таких позицій, як займатись улюбленою справою, мати хорошу сім'ю, займати престижну посаду та працювати

на творчій роботі надасть можливість спеціалісту повно розкрити себе як творчу особистість та гарного фахівця.

Але з іншого боку можна сказати, що важливість для підлітків 18–19 років удосконалення себе як розвинутої особистості та як висококласного фахівця, займає не належне місце у розподілі значимості цінностей особистості. Це говорить про те, що є багато нерозкритих питань як у педагогіці так і у психології, про вплив на творче мислення, на його значущість та важливість для розвитку особистості, і як наслідок — для розвитку суспільства, держави.

Ефективність творчого професійного мислення інженера пов'язана з розвитком його рефлексійного рівня, який визначає володіння загальними принципами розв'язування професійних інженерних задач, схильності до діагностики та прогнозування стану технічних систем та об'єктів, змістовному аналізу та оперативному усуненню недоліків, плануванню різних видів профілактичних робіт. Важливими властивостями інтелекту, формування якого створює у психіці людини основу для активного розвитку технічного творчого мислення, є: особливості оперування технічними та технологічними образами, спрямованість інтелекту на продуктивну діяльність, яка виражається у готовності, прагненні розв'язувати поставлені задачі; високий рівень розвитку, основних процесів мислення, якості розуму, а також вміння використати у процесі мислення різні комбінації знань та вмінь.

Від випускників ВНЗ вимагається, щоб вони вміли не тільки розуміти у наукових, спеціалізованих галузях, але і висувати та захищати свої ідеї та пропозиції. Проаналізувавши відповіді серед студентів на питання анкети, отримали такий відсотковий результат:

Чи притаманне вам прагнення до певних творчих досягнень останнім часом?	74,6%
Як часто ви відчуваєте емоційний підйом під час підготовки доповіді, повідомлення, при розв'язанні творчих завдань?	66,7%
Як часто ви шукаєте відповідь на цікаві питання у довіднику чи в іншій літературі?	46,7%

Отже, можна зробити висновок, що сучасні студенти мають бажання щодо творчих досягнень у навчанні, йти до поставленої мети шляхом неординарним, раціональним, оригінальним, нестандартним, новітнім. Їм подобається займатися творчою роботою, такою як написання рефератів, доповідей, повідомлень, відшукувати

Проблемі формування мовної особистості приділено велику увагу в дослідженнях Г. Богіна, Л. Варзацької, М. Вашуленка, С. Карамана, В. Карасика, Ю. Караулова, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та ін. Особливо значущими є роботи, у яких розглядається сутність і рівнева модель мовної особистості, розвиток таких її складників, як національно-мовна свідомість, мовні здібності, мовне чуття, мовний смак, мовно-ціннісні орієнтації.

Метою мовної освіти, відповідно, є свідоме практичне оволодіння літературною мовою, яке базується на вивченні її системи і закономірностей, що визначають її норму. Мовна освіта «має давати орієнтацію у багатоманітні людського життя (стосунки в родині, в селі й місті, вікові рольові функції, використання мови у віросповіданні, ділове спілкування, виробничі стилі тощо)... Завдання ефективної мовної освіти полягає в тому, щоб кожен міг реалізувати закладене в мові відповідно до своїх конкретних потреб і мовних ситуацій» [3, с. 32].

Місце і роль української мови у становленні військового інтелігента, офіцера нового тисячоліття, формування в нього ідеалу вкладаються у три слова: «Служіння Богу й Україні» [2, с. 175]. Служіння Богові — отже, плекання у людині вищого, божественного, одухотвореного начала, що вбереже її від низького, брудного, аморального, подарує душі чистоту і світлість. А служіння Україні — то служіння рідному своєму краєві як найбільшій цінності, тій, що має бути невід'ємною, органічною часткою оцього духовного та божественного, що мусить бути в душі кожного українця [4, с. 165].

Мова виступає як складний інформаційний аспект феномену України, а саме як сигнальна система, яка забезпечує взаєморозуміння між її носіями. Мова є основним засобом згуртування народу, його розвитку і, зрештою, його самоусвідомлення як нації [1, с. 64]. Мова не тільки відома система прийомів пізнання, як і пізнання невідомоблене від інших сторін людського життя. Пізнане діє на нас естетично і морально. Мова є спільний шлях усвідомлення естетичних і моральних ідеалів. [6, с. 84].

У сучасних умовах становлення українського суспільства в незалежній Україні, творення якісного ядра суспільства — нової інтелігенції відбувається через виховання свідомого ставлення до своєї мови, через руйнування стереотипів про меншовартість української мови та залучення до досконалого володіння мовою як інструментом майбутньої професії.

Комунікативна функція мови для майбутніх офіцерів, командирів виступає універсальним засобом оволодіння професією, станов-

лення його як морального індивіда суспільства, який здатний передати ці властивості тим, хто його оточує. Особливо у військовому середовищі важливим є усвідомлення мови як засобу консолідації. Колись Афіни запевняли Спарту, що ніколи не стануть зрадниками еллінської єдності — «єдності крові і єдності мови» (Геродот).

Мова діє в усіх сферах духовного життя як творча сила, тому її важливість стає ще очевиднішою. Навчити курсантів, майбутніх офіцерів-інтелігентів мислити рідною мовою в певних мовних формах — це складне завдання, яке реалізується на кафедрі філософії Харківського університету Повітряних Сил. Адже навчання української мови передбачає підготовку цілком грамотної людини з відповідним рівнем мовної компетенції, що ґрунтується на системі знань про мову, її граматичну будову, — людини, яка має певний словниковий запас, дотримується норм літературної мови і здатна вільно виражати свої думки і почуття в усній і писемній формі будь-якого стилю висловлювання. Це має бути мовна особистість з високим рівнем духовного й інтелектуального розвитку.

Мовне виховання, формування мовної особистості майбутнього офіцера не обмежується рамками вищої освіти, а триває доти, доки є чинною мовна діяльність людини, тобто все її свідоме життя. Неперервна мовна освіта, починаючи, «родинною» школою і закінчуючи професійною, спеціальною освітою у ВНЗ, має бути орієнтована на формування мовної особистості, що забезпечує розширення функцій державної мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися в своєму щоденному побутовому спілкуванні до перерваних родинних традицій, до відродження традиційної народної культури у спілкуванні. Саме новому поколінню належить майбутнє країни, а створювати нову національну культуру, національну політику без досконалого знання рідної української мови, без любові та пошани до неї неможливо.

Література

1. Братко-Кутинський О. Феномен України / О. Братко-Кутинський. — К. : Українська академія оригінальних ідей «Вечірній Київ», 1996. — 64 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко // Полтавський вісник, 1994. — 175 с.
3. Мацько Л. Навчально-виховний зміст базової дисципліни «Українська (державна) мова» / Л. Мацько, С. Єрмоленко // Українознавство в розбудові держави : Матеріали щорічної Міжнар. науково-практ. конф. — К., 1994. — С. 299–307.

since the theory offered by J. Dawkins makes use of the examples taken from the works of writers of non-fiction, it encountered some criticism concerning its defectiveness in respect to its rhetorical nature (for more details, see [5]).

On the other hand, Nancy Mann considers that the key issue to learning punctuation is its 'learnability'. According to her, the function of punctuation marks is 'information management — specifically, telling readers how to interpret relationships between and within propositions' [8, p.363]. She compares punctuation with a 'communication software' [*ibid*] and as such it 'seems to work by signalling in advance the mental posture that the receiving party needs to assume in order to process upcoming information' [8, pp. 363–364]. Hence, her approach is based on the vision of the system working as a piece of software, i. e., by a certain algorithm based on the word-order criteria and a couple of rules. The main points of her approach are (i) to teach punctuation using as few grammar terminology as possible, (ii) to offer some algorithm allowing to simplify choice and, as a result, to practice risk-free choice to build 'the sense of authorship that will motivate and the confidence that will enable later risk taking' [8, p.382], and (iii) to provide students with an automated tool for information management.

Both researchers assume that a student learning to punctuate an English text is a native speaker and as such possesses 'knowledge of subject-predicate structure and intonation patterns that assume, in turn, the native speaker's grammatical competence' [4, p.569]. As far as I know, there is no theory how to teach punctuation for L2 learners, but since it is a known fact that second language learners tend to apply the surface structures of their mother tongue to the surface structures of the target language [1], we could make use of this phenomenon and teach principles of punctuating in English to our students through their innate competence. Since we do not have any separate subject dealing with English punctuation system in our higher education curriculum, I suggest teaching it — at least the mechanics — while teaching grammar and syntax by comparing English system of punctuation with Russian / Ukrainian.

Knowledge of our native language provides us with punctuation competence which we could apply to the English sentence, however, we should remember about the syntactic, prosodic, and historic constraints, which make it impossible to apply punctuation marks according to the rules of our mother tongue in every case. The punctuation systems of the Russian/Ukrainian and English languages are not identical and the functions of the same punctuation marks, as well as the means of layout,

may considerably differ. For example, in English, a dash is not used to mark direct speech or ellipsis; an exclamation mark is never used after the name of the addressee in letters; opening and closing quotation marks used to set off quotations and direct speech are put on the same level and their form differs from that of Russian/Ukrainian quotation marks, etc.

While in Russian and Ukrainian punctuation is strictly regulated and depends mainly, but not exclusively, on the syntactic structure of the sentence (relative clauses irrespective of their place are always separated from the main; parenthetical words and sentences are usually marked off with commas, etc.), in English, syntactic boundaries within sentences are not necessarily marked by punctuation (some types of subordinate clauses are never set off with punctuation marks; the presence of punctuation marks between the main and the subordinate clauses is very often dependent on the order of their succession; parenthetical words and sentences may not be separated from the rest of the sentence by any graphical means, etc.). In English, punctuation is more communicative in nature, i. e., it is more closely related to the information and prosodic structure of the sentence. Graphic means (both punctuation marks and the means of layout), thus, can indicate a logical stress, mark prosodic boundaries, or signal a pause.

As you see, there are situations when the use of punctuation marks is the subject to clearly defined rules, and there are cases where punctuation is dictated purely by the communicative structure of the sentence or is entirely induced by the situation and completely depends on the writer's choice. Thus, English punctuation is rule-bound as any other system but at the same time it 'can be a creative choice, and the more we know about it, the more fully we can express ourselves' [7, p.102].

I would like to finish this essay with the words taken from the same source as the opening words: from the book by Lynn Truss *Eats, Shoots and Leaves*:

«The reason it's worth standing up for [in our case: teaching] punctuation is not that it's an arbitrary system of notation known to an over-sensitive elite who have attacks of the vapours when they see it misapplied. The reason to stand up for punctuation is that without it there is no reliable way of communicating meaning. Punctuation herds words together, keeps others apart. Punctuation directs you how to read, in the way musical notation directs a musician how to play [9, p.20].»

References

1. *Bhela*, B. (1999) 'Native language inference in learning a second language : Exploratory case studies of native language interference with target language usage'. *International Educational Journal*, 1 (1) : 22–31.

мила! Не томи» [4, с. 29], «Єдина, безліччю свідомостей окремих / Ти пізнаєш свою глибокiсть таємничу» [4, с. 41], «А ідiм же, любий, в темне муравище» [4, с. 117].

В. Свiдзiнський у поетичних звертаннях iз назвами батькiв використовує займенники *ти* i *ви*. Пошання множина (тобто вживання займенника «ви» до однiєї особи замість граматично обґрунтованого «ти») в давнину виражала шанобливiсть, тому молодше поколiння, звертаючись до старших людей, особливо до батькiв, дiдусiв i бабусь, використовувала «Ви». Однак це не означало, що коли дитина при звертаннi застосовувала займенник *ти*, вона не поважала своїх батькiв, навпаки, на нашу думку, дитина підкреслювала, що це близькi для неї люди, бо, як вiдомо, «ви» прийшло до слов'ян тiльки у XVIII ст., а «ти» — рiдне, слов'янське. Наприклад: «Ідiть, мамо, сватайте царiвну» [4, с. 134], «Не буде тобі повiк / Розради, нене» [4, с. 180], «Батьку мій, чи ти не мав вiстей» [4, с. 124].

Доволi часто поет використовує у своїй творчостi назви особi за спорiдненiстю та свояцтвом, вкладаючи в них при цьому позитивнi конотацiї, якi досягаються i ласкавiстю звертань, реалiзованою семантично й словотвiрно, й активним уживанням суфiксiв суб'єктивної оцiнки — здрибнiлостi, пестливостi тощо. Превалують утворення з суфiксами *-ечк-*, *-инк-*, *-iнк-*, *-ус-*, *-к-*: «Ей, дитинко, не буде дiла! / Там такого вона загадала, / Що ти i довіку не вдiєш» [4, с. 135], «Помалу, батечку, помалу грай, / Да не врази мого ти серця вкрай» [4, с. 131], «Поволi, матiнко, поволi грай. / Да не врази мого ти серця вкрай» [4, с. 131], «Тiльки знаєте що, бабусю...» [4, с. 135], «Мати стиха: «Ти не замерз, / Синку мій?»» [4, с. 159], «*-Дитино моя, убито тебе, / В отоптанiм садi / Розп'ято тебе*» [4, с. 190], «Вiзьмiть, нене, новеньке убрання, / Та пiдiть у царевi палати» [4, с. 134], «Бодай же ти була пропала, *доню!*» [4, с. 131].

Із нiжнiстю та симпатiєю В. Свiдзiнський звертається до явищ флори й фауни, використовуючи зменшено-пестливи суфiкси *-очк-*, *-ик-*, *-к-*: «Убито, голубко! Твоя одежа, / Що я ховаю, лицем тулюся, / Зотлiла в мене, стемнiла в мене» [4, с. 202], «Зайчику милий, це ти? / Ходи до мого притулку, / Тут тепло, тут грiють асфальт. / Ходи, погадаймо удвох, / Як нам вернути додому?» [4, с. 142], «Мій котику вiрний!» [4, с. 137], «А, голубко, то так ти дiєш? / Ну, не доки менi терпiти» [4, с. 138], «Листочку, ярний. / Чи ти щасливий? Нiчим/, нiчим я / Не бiльший вiд тебе» [4, с. 48]. У поезiях письменник використовує переноснi найменування особи. Досить яскраво виявляються передусiм тi, що властивi для певного етносу, усталенi

вiками традицiї використання для найменування особи адресата мовлення персонiфiкованих назв певних рослин i тварин. «Людина, — за словами В. Стуса, — це не вiнець природи. Людина i природа в нього (В. Свiдзiнського. — *I. С.*) рядопокладенi, для людини тут залишено невеличкий, може, навiть применшений масштаб. Людина Свiдзiнського стоiть водноряд iз деревами, горами, свiтаннями, водами. Але — не далi цього ряду, ани на крок — попереду. Ця скромнiсть в оцiнцi людської ролi в свiтi тiльки побiльшує, збагачує радiсть од цiльного поганського свiтобачення, тiльки гуманiстичну вiру в зрiднення людини з природою, вiру в спорiдненiсть живих душ» [6, с. 426].

Дуже часто оцiнно-характеризувальна функцiя у творчостi поета реалiзується шляхом створення найменувань адресата мовлення, якi поширюються рiзноманiтними означеннями: «*О брате мій, востанне спом'янім / Як золотились ми*» [4, с. 45], «*-Дитино моя, убито тебе, / В отоптанiм садi / Розп'ято тебе*» [4, с. 190], «*Сизий голубе вечора, / Ой же ти, сизий голубе! / Злети на гнiздо своє, / На гнiздо, на темне гнiздище...*» [4, с. 87], «*О свiте мій, землю вкритий! / Віддав би я ще й краший дар / За той курiнь, за той димок*» [4, с. 231], «*О милий звук, за що тебе люблю?*» [4, с. 121], «*О дивна мить! Мов крiзь кораль наміста, / Крiзь тебе нитка часу переходить, / То золота, то чорна, то безбарвна*» [4, с. 221], «*Мiсяцю надламний, / Зо мною будь i освяти печаль мою*» [4, с. 181], «*Коли вернуса у сади, / Де був мій день як мак-зiркач, / На древi сонця, на корi, / Там напишу твоє ім'я, / Там, бiдна первiтко моя*» [4, с. 189].

Численну групу найменувань адресата мовлення складають назви явищ природи: «*Чи ти чуєш, нечуївiтре, / Ти, що коливаєшся / На вечiрньому небi, На вмирущому свiтлi*» [4, с. 163], «*Не спиши, струмку, туди не дiйдеш*» [4, с. 171], «*Добрий вечiр, озеро, радiстю вiтаємо*» [46], «*Водо, хто краший, скажи: я чи матуся моя?*» [4, с. 242], «*Ти, мiсяцю-молодику, / Дiбровою блудиш по таємних джерелах*» [4, с. 59], «*Сонце, сонце! Удiли менi живущої води*» [4, с. 197], «*І скажи: «Зiрнице, ти — сонце»*» [4, с. 205], «*Прийми, сонце, i мою квітку*» [4, с. 206], «*— Озеро, що на твоєму днi*» [4, с. 206], «*О зiйди, зiйди*»

Автор використовує в мовi своїх творiв i повтори того ж звертання, емоцijno увиразнюючи цим саме адресат мовлення: «*Тихосте, тише, по чому / Пізнати близькiсть твоего дому?*» [4, с. 110], «*О вогню, вогню великий, / Де ж корiння твое знайти?*» [4, с. 77], «*Перша дiвчина каже: / -Море, море! Велика дитино*» [4, с. 187]

Доволі масштабні соціологічні опитування щодо регіональної специфіки мовно-культурного простору України, зокрема питання україно-російського білінгвізму, проведено Київським міжнародним інститутом соціології. Проблема національно-мовної ідентифікації населення України вивчається дослідниками Інституту соціології НАН України [10]. Етапним став реалізований у 2006–2008 р. міжнародний проект «Мовна політика в Україні: антропологічні, лінгвістичні аспекти та подальші перспективи» [3;5], метою якого було виявлення специфічних регіональних та загальноукраїнських особливостей мовної ситуації в Україні, а також вироблення рекомендацій щодо оптимізації мовної політики.

За останні десятиліття виявлено важливість лінгвокультурних якостей спеціаліста у теорії та практиці підготовки фахівців з вищою технічною освітою. Спроби виділити особливості мовної поведінки і мовної діяльності привели до виникнення нового напрямку дослідження мовної особистості. Мовна особистість виступає суб'єктом мовного спілкування з соціальними та психологічними ролями учасників комунікативного процесу та культурним змістом інформації, що є предметом взаємодії. Специфіка професійної діяльності сучасного фахівця з вищою технічною освітою полягає в тому, що вона носить комунікативний характер і передбачає наявність відповідної компетентності. У нашому дослідженні поняття «компетентність» ми розглядаємо як інтегративну характеристику фахівця, що відображає його готовність і здатність використовувати теоретичні знання і практичний досвід для вирішення певних комунікативних завдань.

Як вже зазначалося, найбільш поширеним в науковій літературі є уявлення про лінгвістичну компетентність, сформульоване Н. Хомським, який вважав її якістю людини, що досконало знає свою мову. Американські лінгвісти Д. Хаймс і С. Савенгтон розширили уявлення про лінгвістичну компетентність, зазначивши, що реальна комунікативна ситуація передбачає динамічну зміну обстановки, де лінгвістична компетентність повинна адаптувати себе до загально-го обсягу одержуваної інформації як лінгвістичної, так і паралінгвістичної. У даному дослідженні комунікативно-компетентнісний підхід — це сукупність загальних положень, що визначають логіку освітнього процесу, орієнтованого на розвиток системного комплексу обізнаності, смислів, адаптаційних можливостей, досвіду і способів перетворювальної діяльності.

Ми визначаємо лінгвокультурну компетентність майбутнього інженера як професійну характеристику фахівця, в якій закладено

володіння гнучким, динамічним, корегованим комплексом компетенцій, що забезпечують високу ефективність міжкультурної, міжмовної і міжособистісної комунікації. У загальному вигляді вона виявляється у здатності і готовності результативно реалізувати досвід здійснення мовно-комунікативної діяльності і є частиною професійної компетентності фахівця. Процес формування мовно-культурної компетентності майбутніх інженерів є підсистемою професійної підготовки у вищій технічній освіті, яка передбачає ймовірнісний характер, є гнучкою, динамічною, керованою і має потенціал для вдосконалення. Ефективність досліджуваного процесу залежить від організації системних впливів з підготовки студентів до здійснення лінгвокультурної та професійної діяльності, наявності спеціальних педагогічних умов для цього.

Здійснюючи аналіз компетентнісного чинника мовленнєвої практики у вузі ми виходили з двох припущень: по-перше, саме компетентність визначає соціальну ефективність мовної поведінки; по-друге, компетентнісний чинник має розглядатися в тісному взаємозв'язку з культурно-історичним характером сучасної парадигми освіти загалом. У попередніх підрозділах ми дійшли висновку про наявність зростаючої ролі соціокультурного підходу в дослідженні мовного середовища вузів та зростаючого значення мовно-соціокультурного компонента комунікативної компетенції. Необхідність використовувати соціокультурний підхід зумовлена прагненням виявити актуальні та перспективні потреби особистості й суспільства.

Зростаюча роль соціокультурного підходу в організації педагогічного середовища і поява лінгвокультурології як нової суміжної галузі наукового знання зумовили нашу позицію в інтерпретації компетенцій, що забезпечують реалізацію зазначеного підходу в мовно-педагогічному спілкуванні. У широкому розумінні компетенція трактується як сукупність знань, умінь, навичок, що характеризують конкретну особистість, а також наявність здатності та готовності їх реалізовувати. Щодо комунікативної компетенції, то перелічені вище компоненти проектуються на комунікацію. У зв'язку з цим важливим компонентом, а також засобом реалізації соціокультурного підходу в комунікативному плані повинна бути визнана лінгвосоціокультурна компетенція.

Сутність лінгвосоціокультурної компетенції визначена значеннями її складових елементів. «Лінгво» відображає лінгвістичний компонент, який постійно розвивається, оскільки сама мова є динамічним явищем. Вважаємо важливим підкреслити, що значення і сам

Задача обучению иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Коммуникативная направленность обучения предполагает включение обучаемых с самого начала занятий в процесс коммуникации на иностранном языке в разных сферах общения, так как иностранные студенты с первых дней участвуют в повседневно-бытовом общении. Важную роль в профессиональной подготовке иностранных студентов-нефилологов играет лингвокультурологическая компетенция.

Несомненно, приоритетным в преподавании русского языка как иностранного является обучение всем видам речевой деятельности в учебно-профессиональной деятельности студентов, так как для них важно научиться слушать лекции на русском языке, участвовать в семинарах, писать рефераты, эссе, курсовые работы и сдавать сессию. Но следует заметить, что научить студента свободному говорению и аудированию с помощью текстов по специальности невозможно. Для этого нужны тексты общелитературные, общенаучные, публицистические. Соотношение текстов по специальности и общелитературных и языкового материала на разных этапах обучения изменяется. Формирование лингвокультурологической компетенции предполагает постепенное накопление информации, передаваемой средствами изучаемого языка.

Для адаптации к условиям иноязычной действительности отбираются и представляются в учебном процессе сведения о традициях, правилах неречевого поведения носителей языка, речевые стереотипы, формы речевого этикета. В связи с этим отбор лингвокультурологического материала проводится по сферам общения, актуальным для иностранцев в процессе обучения и после его завершения.

В книге Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова «Язык и культура» говорится, что человек не рождается ни русским, ни немцем, ни японцем, а становится им в результате пребывания в соответствующей национальной общности людей. Воспитание ребенка проходит через воздействие национальной культуры, носителями которой являются окружающие его люди. Важную роль в воспитании, формировании личности играет язык, неразрывно связанный с культурой. Известный афоризм, приводимый Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым «личность — это продукт культуры», С. Г. Тер-Минасова, перефразировав, уточняет: «личность — это продукт языка

и культуры». Овладевая языком, человек получает представление о мире и обществе, о его культуре, то есть о правилах общежития, о системе ценностей, морали, поведении и т. п. Язык отражает мир и культуру и формирует носителей языка.

Межкультурная коммуникация характеризуется тем, что ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, которые отличаются от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры. Показателем владения межкультурной компетенцией является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста, то есть с точки зрения правильного использования средств изучаемого языка для отражения окружения действительности (картины мира) с позиции его носителей.

Несмотря на способность к развитию коммуникативной компетентности всех людей, конкретная реализация этой способности культурно обусловлена. Кроме этого, она обусловлена и уникальным индивидуальным опытом каждого человека, из чего следует, что при коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, постоянно происходит воссоздание смыслов, так как они не совпадают даже у людей, говорящих на одном и том же языке, выросших в одной и той же культуре.

Н. А. Ерофеев, рассуждая о национальном характере, писал, что на уровне бытового сознания существование у каждого народа национального характера не вызывает сомнений, является как бы аксиомой. Об этом свидетельствуют черты жизни и быта, порой даже внешний облик людей, их поведение и пр. Невольно возникает вопрос: случайны ли эти особенности и отличия или причины коренятся в особой природе данного народа, его особом национальном характере?

В учебном процессе использование лингвокультурного и социокультурного подходов дает возможность формирования личности, способной результативно общаться в процессе межкультурной коммуникации.

Следовательно, партнеры межкультурной коммуникации должны знать не только иностранный язык, но и знать ценностные принципы представителей других лингвокультурных сообществ. При этом следует изучить язык другого народа не просто как систему и структуру, и даже не как средство коммуникации, а познавать лингвокультурную систему с географией, историей, бытом народа — носителя

данного языка. С. Г. Тер-Минасова говорит о том, что речь идет о необходимости глубокого тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры, образа жизни, национального характера, потому что реальное употребление слов в речи в значительной степени опирается на знания социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива.

Рассмотрим, каким образом язык формирует личность, к каким разнообразным средствам он прибегает. При этом, как правило, человек не осознает той активной роли, которую язык играет в формировании его (человека) характера, поведения, отношения к жизни, отношения к людям и т. п. И так, каждый национальный язык не только отражает, но и формирует национальный характер.

Слова и тексты, которые окружают нас, бесчисленные объявления, указатели, призывы, инструкции, плакаты не только регулируют наше поведение, определяя каждый наш шаг, но и определяют наш образ жизни, культуру, менталитет, национальный характер, то есть формируют как определенный социальный мир, так и нас как личность, представляющую этот мир.

Как известно, ничто не дается так дешево и не ценится так дорого, как вежливость. При рассмотрении вопроса о вежливости в межкультурном аспекте следует исходить из того, что понимание вежливости у разных народов различно. Как можно заметить, у одних народов вежливость может ассоциироваться с почтительностью и даже почитанием, у других — со скромностью, у третьих — с демонстративным вниманием к окружающим. В каждой культуре существует свой концепт вежливости. Разное содержание данного концепта находит свое отражение в языке и речи и проявляется в лексико-грамматических, функциональных, прагматических и дискурсивных особенностях.

Обратим внимание на форму указаний, принятую в русском языке (Не сорить! Не курить! Не входить! и т. п.). Мы, реципиенты, — народ, к которому обращены все эти клишированные призывы-запреты, — принимаем их и не осознаем, в какой степени они влияют и на формирование нашей личности (и языковой, и социальной), и на отношения друг с другом, и на молодое поколение, и на атмосферу в обществе.

Для сравнения отметим подчеркнута вежливое обращение к адресату в английском языке. Изучение призывов со словом please (пожалуйста) или без него показывает, что все виды информации (и предупреждения, и инструкции, и запреты) могут иметь форму

вежливой просьбы, подчеркнутой словом please. Особенно это принято в тех случаях, когда людей призывают отказаться от своих удобств ради других людей. Например: Пожалуйста, уступайте свои места, если они понадобятся пожилым или инвалидам; Пожалуйста, унесите с собой весь свой мусор; Пожалуйста, не заслоняйте дверь.

В этих призывах-просьбах выбор слов корректен: the elderly (пожилой) звучит гораздо мягче и тактичнее, чем the old (старый), хотя по значению эти слова синонимичны. Слово invalid (инвалид) практически вышло из употребления, его заменило disabled (покалеченный). Русский язык в этом плане проявляет привычную твердость: места для инвалидов — звучит нормально, привычно. Слово «пожалуйста» встречается крайне редко. В английском языке вежливая просьба может иметь и еще более изысканно-хитрую форму: Спасибо, что вы не курите; Спасибо, что вы положили поднос на место.

В приводимых примерах либо используется одновременно please и thank you (спасибо), либо употребляются одновременно две разные формы вежливой просьбы: please и would you not ... (Вы бы не...).

Повышенный интерес к моральной проблематике в нашем обществе в последнее время вызван также осознанием довольно низкой культуры в сфере общения. Общение — сложный процесс, предполагающий умение слышать и слушать другого человека, уважение к личности собеседника, с которым ведется диалог. Подлинно человеческое общение строится на уважении достоинства другого человека, соблюдении выработанного человечеством норм нравственности.

Наш язык — это важнейшая часть нашего общего поведения и жизни. И по тому, как человек говорит, мы сразу и легко можем судить о том, с кем мы имеем дело: мы можем определить степень интеллигентности человека, степень его психологической уравновешенности, степень его возможной закомплексованности. Наша речь — важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды.

Использование социокультурного подхода способствует эффективному обучению иностранному языку и повышает мотивацию к его изучению. Преимущество такого подхода состоит в том, что отбор учебного материала осуществляется по принципу сходства между родной и изучаемой культурами. Любой язык, аккумулируя опыт народной жизни во всей ее полноте и разнообразии, является и действительным его сознанием. Каждое новое поколение, осваивая язык, приобщается через него к коллективному опыту, коллективному

навчальних термінологічних словників у процесі навчання фахівців і студентів, що вивчають економічну термінологію для професійних цілей, а також в процесі створення і зміцнення міжнародних наукових і професійних відносин важко переоцінити.

Незважаючи на значну кількість наукових термінологічних досліджень у суміжних з економічною сферою, таких як: фінанси, сфера бізнесу і тощо, економічна термінологія не отримала поки детального висвітлення.

Із сказаного випливає, що актуальність теми обумовлена недостатнім вивченням економічної термінології, оскільки питання дослідження особливостей економічної термінології в мовній системі та її функціонування в мовній практиці, по суті, до цього часу не отримало належної уваги. Вибір теми дослідження ми вважаємо виправданим, оскільки глибоке дослідження економічного термінологічного поля дозволить провести роботу із уніфікації економічної термінології і, як результат цієї діяльності, розробити критерії відбору термінів для складання навчального словника-мінімуму термінів, орієнтованого на студентів і фахівців із економічних спеціальностей.

Розроблення критеріїв відбору лексики є складним завданням для термінолога, оскільки безпосередньо зачіпає проблеми нормалізації термінології. Визначення універсальних критеріїв відбору спеціальної лексики для складання навчального економічного термінологічного словника — завдання, яке вирішується виключно за рахунок виявлення найбільш уживаних і значущих ключових термінів цієї терміносистеми й утворених від них вузькоспеціальних термінологічних одиниць на рівні мови.

Економічна термінологічна система активно взаємодіє з лексикою загальнонавчальної мови, а економічні терміни часто використовуються поза науковим контекстом — у засобах масової інформації, у мові неспеціалістів, в офіційних документах, у повсякденному мовленні.

Значна кількість економічних термінів з'явилися на основі загальнолітературної мови, тобто слова спільної мови нерідко піддаються процесу термінологізації, звууженню значення; знаходять чітку наукову дефініцію і стають повноправними членами даної термінологічної системи, функціонуючи одночасно і як терміни, і як загальнонавчальні слова.

Економіка як частина суспільно-політичної науки володіє низкою особливостей, що впливають на її термінологічну систему, деякою мірою суб'єктивності в трактуванні значення і використан-

ня деяких термінів, а також значною кількістю наукових економічних шкіл, між якими існують як схожі риси, так і певні істотні відмінності в інтерпретації і використанні одних і тих же термінів цієї сфери професійного знання.

Метою подальшої роботи фахівців є типологія економічних термінів; уніфікація економічної термінології; виявлення найбільш уживаних основоположних ключових термінів фахової терміносистеми, а також утворених від них вузькоспеціальних економічних термінів для ефективного навчання студентів-економістів.

У зв'язку з цим основними завданнями є:

- ретельне вивчення стану економічної термінології на рівні мовної системи і аналіз особливостей її функціонування в реальному професійному спілкуванні, а також між студентами в повсякденному житті;
- розроблення універсальних критеріїв відбору спеціальної лексики для складання економічного термінологічного словника, орієнтованого на студентів економічних спеціальностей;
- визначення меж економічної термінології за допомогою аналізу авторитетних словників і навчальних посібників із економіки і виділення основних понятійних полів;
- виділення найбільш частотних і ключових термінів, а також утворених від них вузькоспеціальних економічних термінів на основі аналізу вказаних матеріалів у межах фахової термінології;
- вибір/добір російськомовних еквівалентів до україномовних економічних термінів для складання статей словника-мінімуму на основі зіставлення двох корпусів професійних текстів;
- визначення меж вибраної термінології за допомогою проведення роботи із відбору економічних термінів відповідно до понятійних полів, виділених на основі сучасних авторитетних навчальних посібників із економіки, що використовуються провідними вищими навчальними закладами у процесі навчання студентів як в Україні, так і за її межами.

Сучасна міжнародна ситуація характеризується стійким зростанням і розвитком економічних і наукових стосунків між різними країнами, а вивчення економічної термінології набуває все більшого значення. Для того, щоб використовувати мову як ефективний засіб міжнародного спілкування і співпраці, перш за все, необхідно почати з вивчення основної мови своєї професії. Роль навчальних термінологічних словників у процесі навчання фахівців і студентів, що вивчають мову своєї професії, а також в процесі

своє корито, / *Про хату скраю та про гаманець*» [7, с. 77]. Автор розширює компонентний склад цього вислову шляхом створення контекстуального синонімічного ряду, в якому використовуються фразеологічний зворот *хата скраю* [9, с. 921], семантика складників якого зазнає актуалізації. Асоціативний ряд продовжується лексевою *гаманець*, що входить, на нашу думку, до фразеологізму *набитий гаманець* [9, с. 168] і виступає символом збагачення. У цьому випадку фразеологізми поєднуються за семантичною спільністю: вони образно змальовують соціально інертне життя. У наведеному контексті передається відчуття самотності ліричного героя серед людей, які турбуються тільки про власне забезпечення.

Безумовно, експресивність фразеологізмів у багатьох випадках значно сильніша за виразність лексичних одиниць. Тому, очевидно, зовсім не випадково сталі сполуки часто є своєрідним контрапунктом поетичної експресії тексту, його іронічного або сатиричного змісту. У прикладі: «*Пан професор, напевно, дарує / Без'язиким і брак голови. / Тільки ж клянчите поглядом все — / Дулю з маком одержите ви!*» [2, с. 23] — автор використовує кілька фразеологізмів, які створюють сатиричний ефект. Припускаємо, що словесний комплекс *брак голови* виникає шляхом поєднання двох синонімічних стійких зворотів *без голови* [9, с. 184] і *бракує кебети* [9, с. 545], для того щоб більш виразно передати ознаку *безголовий*, асоціації з якою виникають від сприйняття прикметника *без'язикий*. Розвиток поетичної думки завершує фразеологізм *дуля з маком*, що має зневажливе значення і є ніби логічним висновком із попереднього викладу.

Більш прозорою є контамінація, якщо поєднані фразеологічні звороти мають спільну семантику або спільний компонент. Нами зафіксовано поєднання в поезії І. Калинця двох синонімічних сталих сполук *вбиратися в силу* [9, с. 70] і *вбитися в пір'я* [9, с. 69] — «поліпшувати своє становище; ставати заможним, багатіти». У такому контексті реалізується самоіронія: «*Це мій автопортрет у сірмі: / із фарб знекровлений естамп, / як штемпель на листі, як штамп — такий автопортрет у сірмі. / Я ще як слід не вбрився в пір'я, / а вже позаду вік Христа...*» [3, т. II, с. 94]. Іронічність підсилюється обставиною способу дії *як слід*, що теж є фразеологізмом [9, с. 826].

Різні відтінки комічного виникають на основі контамінації ФО, що мають спільний компонент. Наприклад: «*Аж свербіли в короля / Руки загребуші, / Як нагадував собі / Про карпатські пуші*» [6, т. II, с. 397] (пор. *руки сверблять; руки загребуші*). Поєднані фразеоло-

гізми в цьому випадку, не маючи точок перетину в семантиці, створюють виразний макрообраз.

Інколи розширення компонентного складу фразеологізму приводить до подвійної актуалізації її семантики. Уведенням частки *не* досягається підкреслення прямого значення одного із компонентів фразеологічної одиниці: «*І так. Якщо кохаєте ви теж, / А я, кровинка, жебрать мушу... / І ви зласкавились... Авжеж, / Не в руку плюнули, а в душу!*» [2, с. 143–144]. Протиставлення *не в руку, а в душу* виникає в результаті контамінації двох сталих сполук, які не мають семантичної спільності: *протягати руку* — «жебракувати, просити милості» [9, с. 712] і *плювати в душу* — «ображати кого-небудь, торкаючись найдорожчого, заповітного» [9, с. 649]. Протиставлення цих мікрообразів утворює смислову напругу між ними і водночас контрастує з контекстом (*ви зласкавились*). Наведена каналізована одиниця містить виразний саркастичний образ.

Своєрідну контамінацію простежуємо в такому словесному образі з поезії Неди Неждани «Кухня готує сварки...»: «*А блакитний жертвний вогонь / підігриває брудну водичку слів / щоб вилити її на підлогу*» [5, с. 84]. На нашу думку, авторка поєднує фразеологізми *лити воду*, що трансформується в генітивну метафору *водичка слів*, і *обливати брудом*, який видозмінюється в епітет *брудну (водичку)*. Іронічне забарвлення зумовлюється знову ж таки зіставленням високого (*жертвний вогонь*) і низького, носієм останнього є контамінований образ, семантика якого підсилюється суфіксом зменшеності у слові *водичка*.

Подекту поетеса вдається до поєднання в розгорнутій метафорі двох термінологічних сполук з різних галузей знань — *нервова напруга* і *напруга 220 В*, — у результаті чого створюється іронічний образ: «*Кухня готує сварки / засунувши два пальці / у нервову напругу 220 В*» [5, с. 84].

Неда Неждана супроводжує контамінацію фразеологізмів створенням ряду генітивних метафор: «*...і марно голови встромляють / у рятівні кола / обручок, нулів, ланцюжків*» [5, с. 72], — де поєднуються сполуки з протилежним значенням. У результаті поєднання стала сполука *рятівне коло* потрапляє під вплив семантики фразеологізму *встромити голову в петлю*, переосмислюється, набуваючи негативної оцінки, і вносить іронію.

Таким чином, утворені словообрази суміщають значення поєднаних сталих сполук, що мають певну семантичну спільність. Контамінація в аналізованих поезіях супроводжується заміною одно-

за територіально-професійним принципом — такі як, наприклад, «Союз квартиронаймачів», «Союз поштово-телеграфних службовців».

Переміг на муніципальних виборах у Харкові список № 5 «Земля і Воля», який отримав переважну кількість голосів виборців, що становило 46,4%. Ця перемога есерівського списку віддзеркалювала співвідношення різних верств міського населення Харкова влітку 1917 р., більшість якого мала дрібнобуржуазні погляди.

На другому місці за кількістю гласних у новій Думі був список № 1 — партія народної свободи. 13,5% голосів партії народної свободи у Харкові, показали, що сили лібералів у місті значні і вплив цієї партії влітку 1917 р. був досить сильним.

Третє місце, яке зайняв список соціал-демократичних організацій меншовицького напрямку, 9,3% голосів, можна розцінювати як їх поразку; вважалось що вони мають міцну підтримку у робітничому середовищі міста. Але саме вибори показали, що їх вплив зменшився. Це було пов'язано з тим, що частина робітничого класу міста почала переходити на бік більшовиків.

Відносно велику кількість голосів (у порівнянні з невеликою чисельністю своїх лав) отримав список № 3 РСДРП (б). За цим списком до міської Думи було обрано лише на дві особи менше, ніж, приміром, за списком № 2. Четверте місце харківської організації РСДРП (б) — 9,3% голосів можна пояснити тим, що місцеві більшовики провели велику агітаційну роботу серед населення міста.

Невтішними виявились результати муніципальних виборів для Харківської організації УСДРП і для Українського демократичного блоку. Якщо в цілому в Україні за представників УСДРП проголосувало 8,1%, то по Харкову — лише 1,8%. Українські ліберали також мали скромні результати: з 11 міст України, де в них були окремі списки, вони отримали лише 1,01%. Таким чином, до міської Думи за списком № 7 УСДРП та Українського демократичного блоку вдалося провести лише по двоє гласних.

Чотири списки — 1, 2, 3, 5 — які представляли партію народної свободи, РСДРП (м), БУНД, польське «Єднання», РСДРП (б), російських та українських есерів, об'єднану єврейську соціалістичну партію — провели до міської Думи найбільшу кількість гласних — 94 особи, що становило 81% всіх обраних. Решта — дев'ять списків (партійні, блокові, позапартійні) провели лише 22 особи — 19% обраних гласних. Порівнюючи підсумки виборів до Харківської міської Думи із розстановкою сил у Тимчасовому уряді, можна побачити їх відповідність загальній картині влади.

Під час виборів до Всеросійських Установчих зборів в Харківській виборчій окрузі було висунуто списків ще більше, ніж на попередніх муніципальних виборах. Їх загальна кількість становила 19. Установчі збори відбулись у три дні, з 12 по 14 листопада 1917 р. Їх результати показали, що загальна кількість виборців становила 98577 чол., що склало майже 53,4% громадян, що мали право голосу. Це було трохи менше, ніж кількість виборців у масштабах всієї країни. У порівнянні з кількістю жителів, які взяли участь у виборах до Харківської міської Думи влітку 1917 р., кількість виборців зростає більше 16 тис. чол., що складало близько 3% (1, 12 листопада).

Найбільш впливовими виявились місцеві осередки організації загальноросійських партій — есерів, меншовиків, більшовиків, народної свободи, народних соціалістів, українських — УСДРП, УПСР. Серед партій національних меншин найбільш впливовим був єврейський Бунд. Решта не відіграла значної ролі і не залишила помітного сліду на політичній арені. Вони часто блокувалися з близькими їм за ідеологією більш впливовими партіями.

На становлення та діяльність політичних сил міста наклали відбиток український національний рух, який охопив Україну з весни 1917 року. І якщо взагалі, у цей час ситуація в Україні ускладнилась та виникали численні непорозуміння між українськими партіями і Центральною Радою з одного боку, і загальноросійськими партіями та Тимчасовим урядом з іншого, то в Харкові було багато прикладів співпраці між українськими та російськими соціалістами (блоки на виборах, у повсякденній роботі в міській Думі, Військово-революційних комітетах, Раді робітничих та солдатських депутатів).

Місцеві партійні організації особливо жорстко відчували на собі реалії політичної кризи, яка посилювалась у країні. Іншою характерною ознакою, притаманною партійному життю міста, була менш виражена непримиренність між окремими партіями. Так, харківські кадети, більшовики, меншовики, есери успішно співпрацювали в різних органах, які репрезентували різні владні структури у місті.

З другої половини 1917 р. всі місцеві організації політичних партій посилили боротьбу за вплив на населення. Населення міста було досить активним, про що свідчила велика кількість позапартійних, так званих блокових списків, а також великий відсоток тих, хто брав участь у голосуваннях. Симпатії мешканців міста не залишались стабільними. Якщо влітку 1917 р. найбільш популярною політичною силою в місті були есери — російські та українські, то через чотири

зроблено в статті Вячеслава Калініченка, опублікованій 2011 р. Автор розглянув доробок Вячеслава Анісімова, Ірини Кривко, Ганни Калініченко, Володимира Калініченка, Віталія Михайлюка, Олександра Михайлюка. Не залишилися без уваги праці Лади Скотнікової, Івана Рибак, Юрія Котляра, Оксани Ганжі, Володимира Олійника, Наталії Ковальової, Ганни Капустян [14]. Але є роботи, які випали з поля зору Вячеслава Калініченка. Непоміченими лишилися праці Віктора Мацюцького, Сергія Ляха, Тетяни Дацюк і Лариси Лехан [20; 18; 2].

У працях сучасних українських істориків чимало уваги приділено діяльності земельної громади [14; 19; 20]. Однак і в ділянці вивчення діяльності земельної громади зроблено ще не все. Цю прогалину треба заповнити.

Мета цієї статті полягає в тому, щоб розкрити земельно-передільну діяльність земельної громади Лівобережної України.

Тут слід зробити застереження. Під Лівобережною Україною розуміється Лівобережний Лісостеп. У публікаціях, котрі з'явилися в 1920-х роках, сучасній науковій літературі, що стосується зазначеного періоду, Лівобережний Лісостеп розглядається як окремий регіон [12; 13; 21; 22; 25]. За впровадженням у 1923–1925 рр. адміністративно-територіальним поділом Лівобережжя охоплювало терени Куп'янської, Ізюмської, Харківської, Сумської, Полтавської, Кременчуцької, Лубенської, Роменської, Прилуцької та Ніжинської округ. До 1925 р. ці землі перебували в складі Харківської, Полтавської та Чернігівської губерній (1925 р. губернії було ліквідовано).

Окремо слід зупинитися на генезі земельної громади.

Ядро сучасної вітчизняної історіографії земельної громади становить доробок Володимира Калініченка. У його працях висловлено чимало слушних думок [12; 13]. Але не з усіма висловленими В. Калініченком думками можна погодитися. Не можна прийняти, зокрема, його твердження, ніби з установами радянської влади діяльність сільської громади була паралізована [13, с. 126–127]. Інші дослідники переконливо довели, що сільська громада активно функціонувала. Вона розв'язувала різні питання місцевого значення, серед них земельні [15, с. 38; 16, с. 183, 186].

Земельний кодекс УСРР 1922 р. «легалізував» сільську громаду. Сільські громади стали офіційно називатися земельними громадами [8, с. 42].

Зі сказаного випливає, що земельна громада не була новоутворенням. Вона постала з попередньої історичної форми сільської громади.

Однак, трактуючи земельну громаду таким чином і пов'язуючи її генетично з давнішою формою сільської громади, не можна випускати з уваги, що траплялися випадки, коли індивідуальні землекористувачі, які раніше перебували поза сільською громадою, об'єднувалися в самостійну нову громаду. Згідно із Земельним кодексом УСРР 1922 р. індивідуальний землекористувач міг здійснювати право на землю тільки в складі земельної громади [8, ст. 10]. У Лівобережному регіоні на момент ухвалення Земельного кодексу не всі індивідуальні землекористувачі входили до сільських громад. Кілька відсотків індивідуальних землекористувачів перебували поза сільськими громадами. Цю думку можна підтвердити даними земельного обстеження, проведеного ЦСУ 1922 р. Індивідуальні господарства, котрі входили до сільських громад, на Лівобережжі користувалися 90 % придатної землі, відрубні та хутірські господарства, що перебували поза сільськими громадами, — 3,9 % [1, с. 107]. Відрубники й хutoryяни, які на момент ухвалення Земельного кодексу перебували поза сільськими громадами, з часом або ввійшли до давніх громад, або об'єдналися в самостійні нові громади [3, ф. Р-5663, оп. 1, спр. 102, арк. 4; 4, ф. Р-847, оп. 1, спр. 638, арк. 7, 18, 39, 48, 70].

На початку 1920-х років земельні громади охоплювали переважну більшість індивідуальних землекористувачів, пізніше — усіх. У 1927 і 1928 рр. ЦСУ УСРР провело вибіркові обстеження фінансів земельних громад. За даними цих обстежень, у Лівобережному регіоні земельні громади охоплювали 98 % людності, котра жила на їхній території. До земельних громад входили селяни та інші індивідуальні землекористувачі [25, с. IV, VII; 22, с. III, XII].

На Лівобережній Україні індивідуальні господарства користувалися землею у двох формах — общинній і дільничій. Залежно від форми землекористування громади можна поділити на передільні й подвірні.

Під передільними громадами розуміються громади з общинною формою землекористування. Закон дозволяв таким громадам проводити земельні переділи. За общинної форми землекористування кожен двір громади мав право на частку землі з її наділу, а громада мала право переділяти землю між дворами [8, с. 93, 94].

Компетенція подвірних громад була вужчою від компетенції передільних. Подвірна громада, згідно із законом, не могла переділяти землю між господарствами. За дільничої форми землекористування двори мали право користуватися наділами незмінних розмірів [8, с. 97].

Дільнична форма землекористування була генетично пов'язана з подвірною формою землеволодіння, поширеною в Лівобережному Лісостепу в дорадянську добу. Хибно було б думати, що общинна форма землекористування, на відміну від дільничої, являла собою щось цілком нове. На думку деяких українських науковців, в Україні не існувало общинного землеволодіння. Цієї думки дотримується, наприклад, Мирослав Попович. «На відміну від Росії, — пише науковець, — українське село не знало общинного землеволодіння з регулярними переділами землі між господарствами» [24, с. 419]. Це помилкова думка.

Общинне землеволодіння в Україні було. На межі XIX—XX ст. воно існувало в Лівобережному Лісостепу, Степу й Чернігівському Поліссі [11, с. 4]. У досліджуваному регіоні общинне землеволодіння наростало із заходу на схід. У південній (лісостеповій) частині Чернігівської губернії общинного землеволодіння не було. Тут цілковито панувало подвірне землеволодіння [11, с. 4]. Дещо інша картина спостерігалася в Полтавській губернії. Тут общинне землеволодіння існувало. Але його питома вага була невеликою. За відомостями російського історика Павла Зирянова, 1905 р. общинна форма землеволодіння охоплювала 14,6 % селянських земель Полтавщини [9, с. 37]. У Харківській губернії общинне землеволодіння переважало. За відомостями П. Зирянова, 1905 р. общинна форма землеволодіння охоплювала 94,6 % селянських земель Харківщини [9, с. 37].

Під час століпінської аграрної реформи питома вага общинної форми землеволодіння в Лівобережному Лісостепу зменшилася. Це пояснювалося виходом селян з громади на хутори й відруби та закріпленням черезсмужних ділянок у приватну власність. А в період аграрної революції, як буде показано на статистичному матеріалі нижче, питома вага общинної форми землеволодіння (за новою, радянською термінологією — землекористування) зростає.

Кількість земельних громад у Лівобережному регіоні не була сталою, а з року до року змінювалася. На жаль, відтворити цю динаміку неможливо. У джерелах бракує відомостей.

Дані про загальну чисельність земельних громад на Лівобережній Україні з'явилися тільки 1928 р. Ми маємо в своєму розпорядженні розбіжні відомості ЦСУ й Держплану УСРР. За даними ЦСУ, 1928 р. на Лівобережжі нараховувалося 7398 земельних громад. У Куп'янській окрузі їх налічувалося 817, в Ізюмській — 220, у Харківській — 1315, у Сумській — 832, у Полтавській — 1447, у Кременчуцькій — 760, у Лубенській — 575, у Роменській — 624, у Прилуцькій — 445, у Ніжинській — 363 [22, с. XI, 18–19]. За даними

Держплану, 1928 р. на Лівобережжі нараховувалося 8209 земельних громад. У Куп'янській окрузі їх налічувалося 749, в Ізюмській — 610, у Харківській — 1313, у Сумській — 915, у Полтавській — 1701, у Кременчуцькій — 918, у Лубенській — 657, у Роменській — 530, у Прилуцькій — 461, у Ніжинській — 355 [21, с. 28].

Змінювалося на Лівобережній Україні й кількісне співвідношення передільних і подвірних громад. Приблизне уявлення про цю динаміку дають матеріали Володимира Калініченка щодо поширеності общинної й дільничої форм землекористування. Серед зібраних дослідником відомостей є дані, котрі стосуються дев'яти округ Лівобережжя (Куп'янської, Ізюмської, Харківської, Сумської, Полтавської, Лубенської, Роменської, Прилуцької й Ніжинської). Володимир Калініченко створив статистичний ряд, який охоплює 1917–1929 рр. [13, с. 289–292].

Як уже зазначалося, під час аграрної революції на Лівобережній Україні зростає питома вага общинної форми землекористування. Тоді общинне землекористування існувало тільки в Харківській губернії. Про збільшення питомої ваги общинної форми свідчать дані В. Калініченка, які стосуються округ Харківської губернії (Куп'янської, Ізюмської, Харківської й Сумської). На території, де з 1923 р. існувала Куп'янська округа, 1917 р. общинна форма землекористування охоплювала 45 % селянських земель, Ізюмська — 55 %, Харківська — 33 %, Сумська — 24 %. 1923 р. в Куп'янській окрузі питома вага общинної форми становила 49,5 %, в Ізюмській — 62 %, у Харківській — 36 %, у Сумській — 50 % [13, с. 289, 290].

Харківська губернія відзначалася тим, що більшості місцевих селян був знайомий общинний передільний механізм. У період аграрної революції він надався селянам. За допомогою общинного передільного механізму нерідко здійснювали зрівняльний перерозподіл земель. Слід зауважити, що в зрівняльний перерозподіл було пушено не тільки поміщицькі та інші неселянські землі, а й землі частини селян. У деяких випадках здійсненню зрівняльного перерозподілу передувало встановлення общинного порядку землекористування [17, с. 92].

Зі сказаного випливає, що під час аграрної революції на Лівобережній Україні зростала кількість передільних громад. Однак, говорячи про передільні громади, не можна випускати з уваги, що в зазначений період вони існували тільки в Харківській губернії.

У пореволюційні роки общинна форма землекористування й далі наступала на дільничу. Наступ общинної форми відбувався головним

чином у районі, який охоплював Куп'янську, Ізюмську й Харківську округи. Тут звичайним явищем був перехід земельної громади від дільничої форми землекористування до общинної. Ось кілька прикладів. 26 травня 1925 р. загальні збори (сход) земельної громади хутора Донецький Борівського району Ізюмської округи законною більшістю голосів винесли ухвалу про перехід від дільничої форми землекористування до общинної [4, ф. Р-847, оп. 1, спр. 638, арк. 45–46]. 13 лютого 1926 р. аналогічне рішення ухвалив сход Веселівської земельної громади Липецького району Харківської округи, 2 листопада 1927 р. — сход Першої Пришибської земельної громади Андріївського району Ізюмської округи [4, ф. Р-850, оп. 4, спр. 51, арк. 10; ф. Р-1963, оп. 2, спр. 26 а, арк. 319].

Тут слід зробити застереження. Загальні збори являли собою розпорядчий орган земельної громади. Робота сходу була основною формою її діяльності. Склад загальних зборів залежав від кількості дворів у громаді. Згідно із Земельним кодексом УСРР 1922 р. право брати участь у сході мали всі члени господарств громади, котрі досягли 18-річного віку. На позначення таких громадян вживався термін «повноправні члени». Кодекс установив найменшу кількість учасників загальних зборів, потрібну для ухвалення правосильних рішень. Обов'язковою умовою винесення правосильної ухвали з питання про встановлення чи зміну порядку землекористування була присутність представників не менше двох третин дворів і не менше половини повноправних членів громади, з будь-якого іншого питання — присутність глав або представників не менше половини господарств [8, ст. 53, 54].

Між 1923 і 1929 рр. питома вага общинної форми землекористування в районі, який охоплював Куп'янську, Ізюмську й Харківську округи, істотно зросла. У Куп'янській окрузі вона збільшилася з 49,5 до 78,5%, в Ізюмській — з 62 до 68,1%, у Харківській — з 36 до 67,4% [13, с. 290, 292].

Сумська округа заслуговує окремої уваги. Вона опинилася поза районом «зростання масштабів общинного землекористування». На Сумщині питома вага общинної форми зменшилася з 50% 1923 р. до 49,6% 1929 р. [13, с. 290, 292].

Ніжинська округа теж заслуговує окремої уваги. Тут з'явилося общинне землекористування. Однак його масштаби в Ніжинській окрузі були невеликими. 1929 р. питома вага общинної форми землекористування становила 2,2% [13, с. 292].

Що стосується Полтавської, Лубенської, Роменської й Прилуцької округ, то в цих округах общинного землекористування не

існувало. Тут індивідуальні господарства користувалися землею тільки в дільничій формі [13, с. 290, 292].

У праці В. Калініченка немає відомостей стосовно Кременчуцької округи. Як джерело інформації можна використати службовий лист Кременчуцького окружного земельного відділу від 3 квітня 1926 р. Із нього видно, що на Кременчуччині панувала дільнична форма землекористування [26, ф. 27, оп. 6, спр. 722, арк. 52].

Отже, у пореволюційні роки на Лівобережній Україні тривало зростання кількості передільних громад. Деякі подвірні громади трансформувалися в передільні. Левова частка приросту чисельності передільних громад припала на район, який охоплював Куп'янську, Ізюмську й Харківську округи. У Ніжинській окрузі з'явилися передільні громади. Але тут їх було мало. У Сумській окрузі окреслилася тенденція до зменшення кількості передільних громад. Однак тут їх було досить багато. У Полтавській, Лубенській, Роменській і Прилуцькій округах передільних громад не існувало. Те саме можна сказати й про Кременчуцьку округу.

Земельний кодекс УСРР 1922 р. дозволяв земельним громадам з общинною формою землекористування проводити загальні й часткові зрівняльні переділи землі. Такі переділи були покликані зрівнювати наділи індивідуальних господарств [8, ст. 94].

У період аграрної революції передільні громади активно переділяли землю. Часті переділи землі справляли негативний вплив на селянське рільництво. Постійні зміни місцеположення й розмірів наділу відбивали в селянина охоту добре обробляти землю [13, с. 146]. З огляду на це радянський законодавець установив часові обмеження щодо проведення зрівняльних переділів. Згідно із Земельним кодексом УСРР 1922 р. черговий загальний переділ орної землі можна було провести не раніше ніж закінчиться термін, потрібний для трикратного виконання прийнятої в громаді сівозміни [8, с. 123]. У проміжках між загальними переділами дозволялися часткові переділи [8, с. 125].

В Україні найпоширенішою сівозміною було трипілля. Лівобережжя не становило винятку [13, с. 204–207]. Володимир Калініченко зазначає, що трипільним передільним громадам можна було проводити загальні зрівняльні переділи орної землі не частіше ніж один раз на дев'ять років [13, с. 146]. Слід зауважити, що Наркомзем УСРР своїм розпорядженням від 1 вересня 1925 р. установив для трипільних громад і тих громад, господарства яких не дотримувалися жодних сівозмін, спеціальні обмеження. Таким

передільним громадам можна було проводити загальні зрівняльні переділи орної землі не частіше ніж один раз на дванадцять років [26, ф. 27, оп. 5, спр. 289, арк. 368].

Нагляд за дотриманням земельними громадами встановлених вимог мали здійснювати державні органи. 1922 р. його було доручено волосним виконавчим комітетам [8, с. 56, 122]. Наступного року цю справу переклали на районні виконавчі комітети [7, с. 56, 122]. Обов'язковою умовою запровадження в життя передільної ухвали була реєстрація її контрольним органом [8, с. 122; 7, с. 122].

Тут варто бодай схематично окреслити загальний зрівняльний переділ орних угідь. Орну землю громади розбивали на поля сівозміни (при трипільлі — озиме, ярове й парове). Кожне поле зазвичай складалося із різноякісних частин (за віддаленістю від селища, за родючістю тощо). З огляду на це поле розбивали на певну кількість гонів. Потім гони ділили на смуги. Кількість смуг у кожному гоні відповідала кількості земельно-розверстальних одиниць, які значилися за всіма господарствами громади. Після розбивки гонів на смуги проводилося жеребкування, і кожне господарство отримувало свою землю. Якщо за господарством значилося, наприклад, шість розверстальних одиниць, воно одержувало по шість смуг у кожному гоні [10, с. 25–27].

Загальні зрівняльні переділи орної землі були важливим явищем. На жаль, динаміку таких переділів відтворити неможливо. Попри всю важливість цього явища державні органи не вели точної статистики загальних зрівняльних переділів орних угідь. Це великою мірою пояснювалося тим, що багато земельних громад по-тай проводили дострокові «самочинні» переділи. У деяких місцях землю переділяли щороку. «Землі щорічно переділяються», — зазначав у квітні 1925 р. один із учасників ІХ окружного з'їзду рад Куп'янщини [23, с. 56].

Закономірно постає питання: чому земельні громади проводили дострокові «самочинні» переділи? Під час аграрної революції в руки селян перейшла значна частина поміщицьких та інших неселянських земель. Однак селянське малоземелля збереглося. У пореволюційний час кількість сільських жителів швидко зростала. Ми маємо в своєму розпорядженні дані про збільшення чисельності сільського населення, які стосуються 1927 р. За цей рік сільське населення Куп'янської округи зросло на 11,6 тис. чол., Ізюмської — на 10 тис., Харківської — на 28,2 тис., Сумської — на 13,2 тис., Ніжинської — на 8,1 тис. Станом на 1 січня 1928 р. в Куп'янській окрузі налічувалося

417 тис. сільських жителів, в Ізюмській — 374 тис., у Харківській — 1050 тис., у Сумській — 608 тис., у Ніжинській — 424 тис. Зрозуміло, що в міру збільшення чисельності сільського населення зростала земельна тіснота. У Куп'янській окрузі середня величина душевого наділу за 1927 р. зменшилася з 1,305 дес. до 1,269 дес., в Ізюмській — з 1,24 до 1,21, у Харківській — з 0,931 до 0,906, у Сумській — з 0,793 до 0,775, у Ніжинській — з 0,807 до 0,791 [5, с. 250–251]. Зростаюча земельна тіснота штовхала до проведення дострокових «самочинних» переділів.

Цей чинник штовхав і до проведення «перших переділів». Як зазначалося вище, на Лівобережній Україні деякі земельні громади перейшли від дільничої форми землекористування до общинної. Перехід до общинної форми землекористування давав земельній громаді змогу провести «перший переділ».

Володимир Калініченко вважає, що головною турботою передільної громади (за його термінологією — общини) «було урівняння наділів як за площею, так і за якістю земель» [13, с. 146]. З цією думкою погодитись не можна. Зрівняння було не метою, а засобом досягнення мети. У Лівобережному регіоні громади переділяли орну землю на їдців [4, ф. Р-847, оп. 1, спр. 616, арк. 38; ф. Р-1472, оп. 2, спр. 63, арк. 2]. Переділ на їдців означав, що громада прагнула до того, щоб усі її члени були забезпечені землею як засобом прогонування. У Степу землезабезпеченість селян була ліпшою, ніж на Лівобережжі. Деякі степові громади переділяли землю на працівників [13, с. 146]. Переділ на працівників означав, що громада прагнула до того, щоб, з одного боку, жоден працівник не залишився без роботи, а з другого, — щоб ніхто не отримав землі більше, ніж зможе обробити власними силами.

Кількість загальних зрівняльних переділів орної землі з року до року зменшувалася. Це певною мірою пояснювалося тим, що державні органи не дозволяли земельним громадам проводити дострокові переділи. Лінію державних органів можна проілюструвати на прикладі Чугуївського районного земельного відділу Харківської округи. У 1924/25 р. він не дозволив провести переділи землі Кам'яноярській, Граківській, Старопокровській і Новопокровській земельним громадам [26, ф. 539, оп. 3, спр. 1023, арк. 75, 76].

Ще однією причиною зменшення кількості загальних зрівняльних переділів орної землі була інтенсифікація селянського рільництва. Інтенсивне рільництво виключало часті переділи. Як зазначалося вище, у Сумській окрузі в пореволюційні роки окреслилася

тенденція до зменшення кількості передільних громад. Це також певною мірою пояснювалося інтенсифікацією селянського рільництва. Селянське господарство зазнавало еволюції. Земельна громада теж еволюціонувала. Якщо головною турботою традиційної передільної громади було задоволення найелементарніших споживчих потреб громадян, то нова громада ставила собі за мету підвищення продуктивності свого наділу. Сумський окружний виконавчий комітет, повідомляючи про участь земельних громад в окружному сільськогосподарському конкурсі 1928 р., зазначав: «Конкурс довів, що вже низка земгромад запровадила у себе правильну [багатопільну] громадську сівозміну, поширила травосіяння у зайнятому парі, регулярно ... [застосовує] гній та штучне угноєння і раціонально обробляє землю та переводить засів, влаштувала ... [громадські] прокатні, зерноочисні ... пункти і переводить засіви хлібів чистосортним насінням» [6, с. 16].

Деякі громади проводили часткові переділи орної землі. Унаслідок часткового переділу двори, кількість членів яких зроста, отримували землю, відрізану від наділів дворів, кількість членів яких зменшилася. Наприклад, 25 березня 1927 р. загальні збори Шевченківської земельної громади Люботинського району Харківської округи винесли ухвалу про наділення землею новонароджених. Було намічено, зокрема, прирізати до наділів дворів, де були новонароджені, землю, відрізану від наділів дворів, окремі члени яких померли [4, ф. Р-144, оп. 4, спр. 7, арк. 8].

Громади проводили також переділи сіножатей. У багатьох місцях сінокісні вгіддя переділяли щороку. Сіножаті громада переділяла, як правило, перед косовицею [26, ф. 27, оп. 9, спр. 98, арк. 14, 15].

Таким чином, передільна діяльність земельної громади була важливим явищем. Вона справляла значний вплив на життя села.

Література

1. Данилов В. П. Советская доколхозная деревня : население, землепользование, хозяйство / В. П. Данилов. — М. : Наука, 1977. — 316, [4] с.
2. Дацюк Т. К. Самоврядування на селі, побут і духовний стан українського селянства у період непу (1921–1929 рр.) / Т. К. Дацюк, Л. Б. Лехан // Інтелігенція і влада. Сер. : Історія. — 2010. — Вип. 20. — С. 93–102.
3. Державний архів Сумської області.
4. Державний архів Харківської області.
5. Збірник статистично-економічних відомостей про сільське господарство України : рік перший. — Х. : Харполіграф, 1929. — XXXIV, 348 с.

6. Звіт Сумського окружного виконавчого комітету за 1927–1928 роки V (XII) окружному з'їзду рад. — Суми : Суми-Друк, 1929. — 72 с.
7. Земельний кодекс УСРР зі змінами й доповненнями до 1 жовтня 1925 року та з алфаветним покажчиком. — Х. : Юрвідав, 1926. — 136 с.
8. Земельный кодекс УССР : утвержден ВУЦИК 22 ноября 1922 г. — Х. : Изд. Наркомзема, 1923. — 31, [1] с.
9. Зырянов П. Н. Крестьянская община Европейской России : 1907–1914 гг. / П. Н. Зырянов. — М. : Наука, 1992. — 256 с.
10. Иванов В. В. Современная деревня в Харьковской губернии / Харьковский сборник. — Х., 1893. — Вып. 7. — С. 1–29.
11. Калиниченко В. В. Крестьянская поземельная община на Украине в доколхозный период / В. В. Калиниченко // Вестник Харьковского университета. — 1984. — № 266. — С. 3–12.
12. Калініченко В. В. Селянське господарство України в доколгоспний період (1921–1929) / В. В. Калініченко. — Х. : Основа, 1991. — 131 с.
13. Калініченко В. В. Селянське господарство України в період непу : іст.-екон. дослідж. / В. В. Калініченко. — Х. : Основа, 1997. — 398, [2] с.
14. Калініченко В. В. Інститут громади в доколгоспному селі УСРР у сучасній українській історіографії / В. В. Калініченко // Вісник національного технічного університету «ХПІ». — 2011. — № 37 : Актуальні проблеми історії України. — С. 87–94.
15. Калініченко В. В. Сільська громада та її трансформація в земельну громаду в Наддніпрянській Україні (1917–1922 рр.) / В. В. Калініченко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. — 2009. — № 871 : Історія України. Українознавство : іст. та філос. науки. — Вип. 12. — С. 38–44.
16. Калініченко Г. В. Генезис земельної громади в Україні та аграрна політика більшовиків (1917–1922 рр.) / Г. В. Калініченко // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Історія та географія. — 2009. — Вип. 35. — С. 182–190.
17. Ксензенко М. І. Завершення революційних земельних перетворень на Харківщині (грудень 1919 — березень 1921 рр.) / М. І. Ксензенко. — Х. : Вид-во Харк. ун-ту, 1968. — 184 с.
18. Лях С. Р. Селянин як політик / С. Р. Лях // Нариси повсякденного життя радянської України в добу непу (1921–1928 рр.) : колект. моногр. у 2 ч. — К., 2010. — Ч. 1. — С. 159–182.
19. Мацюцький В. М. Діяльність земельної громади Лівобережної України в соціальній сфері (1922–1930 рр.) / В. М. Мацюцький // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. : Історія та географія. — 2013. — Вип. 49. — С. 49–53.
20. Мацюцький В. М. Кооперативна діяльність земельних громад у селах Лівобережної України (20-ті роки) / В. М. Мацюцький // Вісник Харківського державного університету. — 1997. — № 396 : Історія. — Вип. 29. — С. 115–123.

на демократичних, республіканських традиціях, високий рівень економіки, культури, освіти українських земель. Своє ставлення до здійснення політики занепаду та розпаду українського народу геніально сформувала ще у 1764 р. Катерина II: «Треба примусити їх делікатним способом зрусифікуватися...» [7, с. 75]. З 1783 р. вводиться навчання виключно російською мовою в Києво-Могилянській академії. Школа стає одним із найважливіших засобів русифікації українського населення, зокрема інтелігенції та урядовців.

XIX століття стало трагічною добою в житті українського народу, коли було завершено ту послідовну політику позбавлення її не тільки державності, але й національних досягнень та культурних здобутків попередніх століть. Цей період знаменується, зокрема, закриттям Києво-Могилянської академії, розгромом Кирило-Мефодіївського товариства і посиленням жорстокого переслідування української мови та культури, виданням Валуєвського циркуляру. Імператор Олександр II у 1876 р. підписав указ, яким заборонялося друкувати українською мовою книжки й навіть тексти до нот, ставити п'єси й виконувати прилюдно українські пісні. Та саме в ці часи починається новий етап у формуванні культурно-національної самосвідомості українського народу. Виняткова роль у згуртуванні передових сил української нації, у розвитку і формуванні культурно-національної свідомості українського народу належить Т. Шевченку, І. Франку, В. Антоновичу, М. Костомарову та ін., які формували «програму духовних прагнень українців» [9, с. 187]. Як писав М. Костомаров, «Народ должен учиться, народ хочет учиться; если мы не дадим ему средств и способов учиться на своем языке — он станет учиться на чужом — и наша народность погибнет с образованием народа» [3, с. 55].

Поява «Основи», студентських «громад», створення В. Антоновичем національної історичної школи позитивно вплинули на розвиток національної самосвідомості, зацікавленого ставлення до власної історії, культури, мовних традицій українського народу. Це було тим більш важливим, оскільки спостерігався занепад загальноосвітнього рівня населення, і вже в 1897 р. за переписом в Україні на 100 душ нараховувалося всього 13 освічених, що свідчило про перетворення нашої країни на глуху провінцію навіть у межах імперії [4, с. 12].

Збереженню і поширенню української культури слугувало заснування часопису «Киевская старина» у 1882 р. за участі В. Антоновича, О. Лазаревського, М. Дашкевича, К. Михальчука та П. Житецького. Виникнення «Просвіти», товариства ім. Т. Шевченка та ін. об'єднало культурні змагання українців східних і західних земель

у складі двох імперій. Модифікація Емського указу 1881 р. дещо полегшала культурне життя українців, надавши можливість друкувати українські словники, тексти до нот, давати українські театральні вистави. Український театр ставав майже єдиною національною трибуною, з якої лунало українське слово, звідки ширилася національна свідомість [1, с. 13]. Не зупинився наступ русифікації і в XX ст. Русифікаторська політика щодо України продовжувала домінувати до останніх днів Російської імперії. У 1908 р. указом сенату визнано україномовну культуру й освітню діяльність в Україні шкідливою — «могущей вызвать последствия, угрожающие спокойствию и безопасности». У 1914 р. цар Микола II видав указ про заборону друкування газет і журналів українською мовою, що було дозволено в 1911 р. Загроза «українського сепаратизму» сприяла появі безлічі інструкцій і розпоряджень щодо нищення українства на зразок сумнозвісної програми полтавського губернатора Богговута, де й містилося й таке: «...вообще на разные должности не допускать людей, которые когда-либо, хотя бы в отдаленном прошлом, имели соприкосновение с украинским элементом» [11, с. 21].

Залежно від наступу русифікації зростав і ширився український дух супротиву. Велику роль в українській справі відіграла студентська молодь, діяльність М. Грушевського, поява українських політичних партій, підтримка громадськості, в т. ч. й західноукраїнських земель. На громадсько-політичну арену в Україні виступає нове покоління людей, вихованих на поняттях і поглядах української національної ідеї на широкій європейській основі, що вже не задовольнялися самою культурницькою діяльністю, а бажали здобути українському народові всю повноту національних політичних прав.

Література

1. Гунчак Т. Україна: перша половина XX століття. Нариси політичної історії / Т. Гунчак. — К.: Либідь, 1993.
2. Дорошенко Д. Нарис історії України / Д. Дорошенко. — К.: Глобус, 1991.
3. Костомаров Н. О преподавании на южнорусском языке / Н. О. Костомаров // Київська старовина. — 1992. — № 3. — С. 53–57.
4. Кузьменко В. Ціна возз'єднання / В. Кузьменко // Український клуб. — 1994. — № 5. — С. 12–13.
5. Міносян А. Культурно-освітня політика в Україні в історичній ретроспективі / А. Міносян // *RossicaOlomucensia*. — 2011. — № 1. — С. 51–54.
6. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. — К.: Дніпро, 1991.
7. Сергійчук В. До і після Переяславської Ради / В. Сергійчук // Наука і суспільство. — 1990. — № 1. — С. 17–21.

Говорячи про СРСР у цілому, В. С. Мурманцева наводить такі цифри стосовно 1943 р.: питома вага жіночої праці в промисловості — 53 %, у колгоспах — 76,4 % — найбільші цифри за всі воєнні роки [5, с. 33, 60]. Щодо України, то, за даними В. В. Кононенка, на 1945 р. кількість жінок перевищувала чоловіків на 43,5 % [3, с. 9].

У 1943 р. ЦК ВКП(б) чудово розумів усю важливість залучення жіноцтва до відбудови народного господарства. Ще 6 березня 1943 р., за десять днів до другої втрати Харкова, редакція газети надрукувала на першій шпальті привітання жінок з нагоди свята 8 березня від ЦК ВКП(б). Уся промова оберталася заклик до боротьби з окупантами та відчайдушної роботи у визволених містах та селах: «Під час відчайдушної війни незмінно зросла роль жінки в громадському виробництві (...) Жінки і дівчата міст і сіл, визволених від німецьких окупантів! Швидше відбудуйте промисловість, сільське господарство, школи, бібліотеки, лікарні, пекарні. Налагоджуйте нормальне життя міст і сіл» [2, с. 1].

Після другого звільнення міста (23 серпня) перший номер газети вийшов тільки 1 вересня. Але, на диво, згадки про жінок у ньому були відсутні [13, с. 1–4]. Але номер 146 (6538) від 07.09 вже починався із звернення «юнаків та дівчат другої столиці України — славного міста Харкова» до М. С. Хрущова, на той час першого секретаря ЦК КП(б)У. Юнаки та дівчата зобов'язувалися стати «до творчої праці по відбудові рідного міста» [10, с. 1]. Далі знаходимо велике повідомлення про мітинги молоді, що пройшли одразу у восьми районах на підтримку цієї ініціативи. Серед присутніх згадано шість чоловічих і два жіночих імені (молодший педагог СШ № 73 Ганна Коритько і колишній остарбайтер Ганна Шалкун). Ганна Коритько повідомила про початок роботи у школах [4, с. 1]. У номері 149 (6541) від 11.09 знову зустрічаємо педагога на мітингу в Ленінському районі — «з уст т. Артамонової, вчительки 31 середньої школи, присутні почули сумну повість про долю вчителів та учнів у часи окупації» [6, с. 1]. Факт появи вчительок можна пояснити тим, що «ця сфера людської діяльності традиційно вважалася за жіночу» [1, с. 262].

Наступна сторінка номера розлого повідомляє про заходи в сільському господарстві, проте праця жінок жодного разу тут не згадана. Хоча навіть із наведеної вище статистики випливає, що жінок було найбільше саме в селах, де «заміщення чоловіків жінками почалося значно раніше (за окупацію — А. П.) — під час евакуації» — стверджують автори статті «Радянська жінка в умовах Другої світової війни» [1, с. 258]. Це підтверджує й вищезгадане надруковане

газетою звернення ЦК ВКП(б) з нагоди 8 березня 1943 р. — «Жінки-колгоспниці і робітниці МТС! Від ваших рук тепер залежить робота на полях, а також постачання Червоної армії і тилу продовольством!» [2, с. 1].

Номер 150 (6542) від 12.09 так само, як і попередній, звертається до сільськогосподарської теми. Блок «У визволених селах починається творче життя» (з шести повідомлень) містить переважно інформацію про чоловіків-ударників. Щодо жінок тут подається така інформація: «Комсомольці Марія Фролова, П. Дріль та інші засівають щоденно по два гектари при нормі півтора», згадано редактора Марію Ткаченко, чиї стінні газети та бойові листки «досить часто виходять в колгоспі» «Червона Армія» Вовчанського району. Цікаво, що серед авторів блоку було принаймні дві жінки М. Ісаєва, Н. Петрова [17, с. 3].

На третій сторінці цього номера є невелике повідомлення про фабрику «Авторучка», де працювали «переважно молодь, дівчата» — в токарному, складальному, слюсарно-інструментальному і комплектувальному цехах [7, с. 3]. В іншому місці наводяться слова начальника Харківського обласного управління трудових резервів тов. Шепеля про те, що понад «400 дівчат навчатимуться в Харківському жіночому спеціальному ремісничому училищі радіосправи» [9, с. 3]. Утім, якщо мова йде про відбудову промисловості, то чоловічі імена на сторінках номера теж, як і у справі з сільським господарством, переважають. Так, третя сторінка містить дев'ять чоловічих і лише три жіночих імені [14, с. 3]. Більшість цих чоловіків були не придатними до військової служби за станом здоров'я, пенсіонерами, інвалідами праці й війни [21, с. 25]. Однак, на сторінці наводиться фото кременого робітника Н-ського заводу, на якому той виробляє тази [18, с. 3].

Помітніше жінка фігурує у сфері культури та спорту: розпочав роботу харківський музично-драматичний театр з прем'єри опери «Запорожець за Дунаєм», — відзначені артистки Катерина Морозова (Оксана), Золотарьова (Одарка) [19, с. 3]; відбудеться фізкультурне свято, присвячене визволенню міста, — у «фізкультурному залі Державного університету тренуються до виступу 20 дівчат гімнастичної секції, серед яких першорозрядниці гімнастики Галина Майборода, Тоня Шаболаєва, Віра Гре(о)нер. Відновлюють свою роботу «Локомотив» і «Динамо». Працюють дві команди волейболісток (...) У проведенні легкоатлетичної естафети та змагань на першість по метанню гранат, ядра й дисків візьмуть участь майстри спорту Клавдія Степанова, Стася Соха» [16, с. 4]. Зрозуміло, що брак здорових чоловіків мав би майже повністю перекласти відповідальність за спор-

с необходимостью теоретического осмысления извечных проблем мировой общественной гносеологии — о причинах, факторах, движущих силах эволюции цивилизации. В концентрированной форме главную загадку человеческой истории — широкую дивергенцию траекторий исторического развития отдельных социумов — выразил основоположник новой экономической истории Д. Норт: «...поразительная черта последних десяти тысяч лет истории заключается в том, что в мире сложились общества, радикально отличающиеся друг от друга по религиозным, этническим, культурным, политическим и экономическим критериям, а разрыв между богатыми и бедными, развитыми и слаборазвитыми нациями сегодня такой же большой, как и прежде, а может быть, даже гораздо больше, чем когда бы то ни было раньше. Как объяснить такое различие между обществами? И что, пожалуй, не менее важно — какие причины ведут к дальнейшему углублению или, напротив, стиранию различий?» [7, с. 22].

Сложность, затянутасть и противоречивость периода системной трансформации связана с тем, что:

- во-первых, очевидно, что существенных результатов трансформации можно добиться только на основе взвешенной экономической политики, опирающейся на научную теорию, вобравшую в себя опыт становления и функционирования рыночной системы в передовых постиндустриальных государствах. Немецкий теоретик П. Вельфенс подчеркивает: «Если в стране осуществляется трансформация экономической системы (как это происходит в бывших социалистических странах Центральной и Восточной Европы в 90-х годах) и она впервые сталкивается с проблемами, свойственными рыночной экономике, рациональную политику... из-за отсутствия опыта можно проводить, только руководствуясь экономической теорией. Политика, осознанно проводимая по принципу «learning-by-doing» (обучение действием) ...может быть рациональной только в малых странах» [2, с. 40];
- во-вторых, объективно отсутствует опыт системной трансформации;
- в-третьих, стремительный социально-экономический прогресс социумов в условиях НТР ведёт к растущему, критическому отставанию постсоциалистических государств от развитых рыночных моделей. Так, по основному обобщающему показателю ООН «Индекс развития человеческого потенциала /ИРЧП — HDI/ Украина занимает только 77 место в мире (2006 г.) [4, с. 541].

Целью данного исследования является дальнейший анализ фундаментальных факторов общественной эволюции, направленный на определение приоритетного вектора преобразований в период системной трансформации. Методологической основой работы являются теоретические разработки представителей современного институционализма: Дж. Бьюкенена, Д. Норта, Т. Эггертсона, С. Архиреева, А. Гриценко, Р. Нуреева, А. Олейника, В. Полтеровича, О. Яременко и др.

Анализ современного состояния гносеологического поля цивилизационных теорий развития социума позволяет выделить четыре основных подхода к определению приоритетных факторов системной эволюции: 1. технический (технологический) детерминизм; 2. экономический (рыночный) фундаментализм; 3. социокультурный детерминизм; 4. эволюционный институционализм.

Абсолютизация отдельных факторов представляется малосостоятельной, поскольку все они находятся в неразрывной, диалектической взаимосвязи. Вместе с тем полагаем, что определение доминирующего фактора в конкретной исторической перспективе может и должно служить основой выработки оптимальной экономической стратегии переходного государства.

Проведем краткий сравнительный экскурс по обозначенным направлениям эволюционной теории. Технический (технологический) подход к трактовке факторов эволюции социумов, восходящий к марксистской теории приобладания производительных сил над производственными отношениями, сохраняет актуальность в постсоветских исследованиях [3, с. 4–23; 1, с. 43–44]. Однако повсеместная нивелировка возможностей использования технического (технологического) потенциала, связанного с переходом на стадию информационного, постиндустриального общества, резко усилившаяся в условиях глобализации, исключает, на наш взгляд, привлечение данного фактора как базисного для выявления причин дивергенции государств. Показательна попытка периодизации развития индустриального общества на базе технологических укладов, предпринятая С. Глазьевым, Д. Львовым и Г. Фетисовым, привела к весьма спорным выводам. Современный, технологический уклад, который, по мнению авторов, начался в 1980-е годы и будет доминировать до 2040-х годов, характеризуется «господством индивидуализированного производства и потребления на основе применения микроэлектронных компонентов». При этом авторы вынуждены «подгонять» к материально-техническому базису общества

его институционально-политическую надстройку: основным экономическим институтом современности называется «международная интеграция мелких и средних предпринимателей на основе информационных технологий», а главной особенностью механизма хозяйствования современного уклада — «снижение роли государственного регулирования экономики» [3, с. 21–23].

Экономический (рыночный) фундаментализм, объективно ограниченный рамками достижения равновесия макро- и микроэкономических моделей, также не может служить фундаментом научного обоснования процессов общественной эволюции. Многочисленная критика изначальной ограниченности неоклассического рыночного фундаментализма обобщена в работах Т. Эггертссона [9, с. 17–27] и Д. Норта [7, с. 36–37, с. 42–43].

Особого внимания заслуживает социокультурный подход к анализу общественной динамики, получившей широкое распространение в конце 1990-х годов. Отправной точкой данного направления является известная работа М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» (1904 г.). Изучая социологические аспекты деятельности католических и протестантских общин, автор пришел к выводу, что в Англии произошло идеальное совпадение религиозно-культурной эволюции общества с экономической деятельностью и менталитетом народа: «... англичане превзошли все народы мира в трех весьма существенных вещах — в набожности, в торговле и свободе. Не связаны ли успехи англичан в приобретательстве, а также их приверженность демократическим институтам с тем рекордом благочестия, о котором говорил Монтескье?» [1, с. 69]. Пуританская аскеза стала питательной средой для зарождения «духа капитализма»: «...пуританизм был носителем этоса рационального буржуазного предпринимательства и рациональной организации труда» [7, с. 93]. К. Саломон справедливо отмечает, что этико-религиозные традиции стали важнейшим условием зарождения в XVIII в. гражданского общества именно в протестантских странах (Англия, Голландия) [8, с. 107].

Вместе с тем, абсолютизация социокультурного (этико-религиозного) фактора, на наш взгляд, не может служить выработке реальной программы системных преобразований и, напротив, часто используется как индульгенция для оправдания ошибок и бездеятельности реформаторов. С. Лозныця, например, утверждает, что хозяйственная этика Русской православной церкви, как и православия в целом, индеферентна или даже открыто противостоит активной

экономической жизни, поскольку не формирует «духовных стимулов к трудовой и предпринимательской деятельности», порождает пассивность, леность, безразличие к инновациям, осуждает собственность, богатство и т.д. [6, с. 83–84].

Однако этико-культурно-религиозный фактор не является приоритетным при анализе системной эволюции: например, католические районы Северной Франции, Север Италии, Бельгия, Каталония в Испании стали ведущими индустриальными районами Европы быстрее, нежели соседние протестантские районы; православный духовный базис отнюдь не стал тормозом быстрого социально-экономического прогресса современных Греции и Кипра и т.д. [5, с. 21].

Таким образом, мы подошли к определяющему фактору общественной эволюции — институциональным рамкам развития. Институциональные рамки (система формальных и неформальных правил, норм, традиций поведения индивидуумов и организаций) определяют характер институциональной среды данного социума, содействуя рациональному выбору и реализации стимулов к продуктивному труду. Экономический прогресс или стагнация хозяйственных систем прямо зависят от доминирующей институциональной системы: институты, прежде всего — формальные ограничения (акты государственного регулирования, законы, структура налогов и др.) создают такую систему стимулов, которая поощряет или тормозит продуктивную деятельность.

Институциональная матрица общества способна к самовоспроизведению, а ее изменения могут носить инкрементный (градуалистский) или дискретный характер. Новая экономическая история выделяет три возможных пути эволюции институциональной среды:

- pathdependence — глубокая, сильная зависимость новых институтов от старых;
- pathdeterminacy — менее сильная зависимость, оставляющая место возникновению совершенно новых институтов;
- pathindeterminacy (pathindependence) — отсутствие явной связи между старыми и новыми институтами.

Проведенный теоретический анализ факторов общественной эволюции позволяет сделать вывод: для становления политически стабильной и экономически эффективной общественной системы, позволяющей реализовать потенциал современной технологии, необходима институциональная система, обеспечивающая доминирование в хозяйственных отношениях сложного, неперсонифицированного обмена, экономическую свободу производителей,

представителям титульной нации, в то время как в советских республиках механизмы производства «советскости» приводили к прямо противоположным результатам. В отдельных республиках формировались интеллектуальные элиты, определявшие себя в первую очередь по этническому признаку и, соответственно, выстраивающие свою идентификацию в соответствии с этноисторическими мифами об автохтонности и самостоятельности развития своих этносов.

Не следует абсолютизировать имперскость Советского Союза и приписывать ему стремление максимально ассимилировать находящиеся на его территории нации, причем по двум основными причинам. Во-первых, сама национальная политика СССР на протяжении его существования претерпела несколько резких поворотов (от «интернационализации» 20-х годов до воспроизводства этничности в противовес религиозности во время реформ Н. С. Хрущева в 60-х годах). Во-вторых, отношение к конкретным нациям носило выборочный характер и, по убедительному объяснению А. И. Миллера, опиралось на «политический расчет на то, что поощряющая политика в отношении этнических групп, разделенных западной границей СССР, привлечет на сторону СССР их соплеменников за рубежом и увеличит возможности Москвы влиять на западных соседей». [3, с. 45]. Подобная взаимосвязь внешней политики и политики национальной особенно четко проявилась на судьбах наций, разделенных западной границей Советского Союза, в том числе и украинцев.

Легитимация нового политического субъекта достигалась и за счет использования истории в качестве ресурса оправдания политических и социальных моделей поведения советской власти. Как только терпит крах политика «интернационализма» и возникает потребность в выстраивании автономной истории (30-ые годы XX в.), происходит редуцирование исторических фактов к противостоянию европейскому влиянию со стороны Древнерусского государства и тех политических объединений, которые рассматривались как преемники этой первой формы государственности на территории Советского Союза. Как говорил основоположник советской исторической науки М. Н. Покровский, «история — это политика, опрокинутая в прошлое», соответственно, борьба с идеологическим противником предполагает использование любого оружия, вплоть до искажения или замалчивания исторических фактов.

Пробудившиеся конфликты на национальной почве в 80-х годах (Нагорный Карабах) обозначили переход сформировавшихся национальных элит от подчеркивания автономности в рамках советской

политической и идеологической системы к претензиям на самостоятельную политическую идентификацию. При этом способом подчеркивания таких претензий стало обращение к истории, совпадающее со стремлением максимально размежеваться с тем типом имперского прошлого, который конструировался в советской историографии. По словам В. А. Шнирельмана, «в национальных республиках еще менее притягательным оказывался образ императорской России, на счету у которой имелись свои преступления, и о них в 1990-х годах много писали, например, в Татарстане, в Башкортостане и в республиках Северного Кавказа. В такой ситуации вполне естественным выглядело стремление многих людей дистанцироваться от всех этих преступлений и несправедливостей. Такой цели можно достичь двумя способами: во-первых, апелляцией к более древнему прошлому, которое не воспринималось столь болезненно и которому можно было придать героический облик, а во-вторых, акцентом на «малую родину», позволявшим избежать прямой идентификации с деятельностью российского государства» [4, с. 32].

Политика памяти представляет собой совокупность социальных практик, направленных на репрезентации определенных образов прошлого, востребованных в современном политическом контексте посредством различных вербальных (речи политиков, учебники по истории) и визуальных (памятники, государственная символика) практик. На протяжении последних столетий основным субъектом политики памяти являлось государство, но в эпоху становления сетевых социальных связей централизация коллективной памяти становится недостижимой утопией. В современном обществе происходит конкурирование различных типов памяти, которые используются политическими силами в процессе легитимации собственных властных притязаний.

Проведение политики памяти на Украине в 90-е годы XX века является, во многом, характерным для всего постсоветского пространства, и суть ее можно обозначить как национализация значительной части имперской истории. Специфика украинской историографии заключалась в том, что, по сравнению с другими странами, образовавшимися на постсоветском пространстве (за исключением, может быть, Беларуси), Украина попыталась строить свою политику памяти не на противопоставлении имперской историографии, а на использовании значительного количества фактов, которые в советских учебниках однозначно относились к раннему периоду истории Руси. В таком контексте и сама «Русь» в качестве обозначения

государственного образования, одинаково значимого для Российской Федерации и Украины, стала предметом споров как на поле профессиональной историографии, так и среди политиков.

При этом можно выделить несколько узловых исторических моментов, которые оказались использованы украинской историографией и послужили источником формирования национального самосознания и, параллельно, основой для предъявления моральных (а частично, и материальных претензий) по отношению к Российской Федерации.

Во-первых, переосмыслению подвергается само понятие «Киевская Русь». В украинских учебниках все отчетливее — от издания к изданию — проявляется тенденция к удревнению собственной истории и отказу в совместности данной истории с другими народами (прежде всего, украинцами и белорусами). Владимир Святой и Ярослав Мудрый провозглашаются национальными героями Украины, а одним из первых шагов украинского президента Леонида Кучмы становится создание памятников этим древнерусским князьям в центре Киева.

При этом украинские историки создают и более глобальное историческое обобщение. В противовес господствовавшей в Советском Союзе концепции «братских народов», согласно которой разделение великорусского, украинского и белорусского народов имело место относительно поздно (XV–XVI вв.), причем причиной этого являлось политическое разделение, — украинская историография выдвигает другую теорию. Согласно этой теории, корни разделения трех народов лежат гораздо глубже и заключаются в их изначально различной этнической природе: если белорусы являются потомками балтских народов, а русские — финно-угорских, то украинцы являются единственным народом, имеющим чисто славянское происхождение. В связи с этим и отвергается этимология самого названия «Украина» от слова «окраина», имеющая, согласно новым украинским учебникам, дискриминационную природу [2, с. 83].

Во-вторых, в современной Украине кардинально изменилось представление о героизме и, соответственно, пополнилась галерея национальных героев. Проанализированное противостояние «Александр Невский — Даниил Галицкий», можно дополнить и другими историческими примерами. На смену Богдану Хмельницкому, приведшему Украину в состав Российского государства, приходят борцы за независимость — Иван Мазепа и Степан Бандера, принимавший участие в Великой Отечественной войне в составе вермахта. Одним

из последних указов бывшего президента Украины Виктора Ющенко стало присвоение Степану Бандере почетного звания «Герой Украины». Аннулировать данный указ весной 2010 года оказалось возможным только по одной формальной причине — Степан Бандера не являлся гражданином независимой Украины в силу отсутствия самого такого государства.

И в-третьих, украинская историография сформировала целый список исторических событий, служащих основанием для предъявления претензий сопредельным государствам, прежде всего, России. Оставляя в стороне сугубо историческую обоснованность данных претензий, можно отметить, что главным обвинением становится «геноцид украинского народа» из-за голода 30-х годов XX в. («Голодомора»), массовых репрессий и ведения открытых боевых действий (имеются в виду уничтожение членов ОУН в послевоенные годы).

Следует признать, что актуализация подобных тенденций выстраивания политики памяти может быть связана с борьбой политических сил внутри самой Украины, в частности, с решением неоднозначного вопроса о ее внешнеполитической ориентации. О такой зависимости может свидетельствовать изменение трактовок прошлого в результате прихода к власти политических сил, ориентированных на внедрение Украины в европейское культурное и политическое пространство, следовательно, рассмотрение ее истории в контексте общеевропейских тенденций исторического развития. По словам Г. Касьянова, «периодические обострения украинско-российских отношений в разных сферах (от экономики до геополитики) постоянно актуализируют тему имперскости именно в контексте опасности российского империализма и его амбиций». [1, с. 82] Но, учитывая неоднородность самого украинского общества и возникающие в связи с этим трудности выстраивания общеукраинской культурной и исторической идентичности, односторонние интерпретации исторического прошлого вряд ли смогут обеспечить достижение внутривнутриполитического и социального консенсуса в стране.

Литература

1. Касьянов Г. «Пикник на обочине» осмысление имперского прошлого в современной украинской историографии // Новая имперская история постсоветского пространства / Под ред. И. Герасимова, С. Глебова, А. Каплуновского, М. Могильнер, А. Семенова. — Казань : Центр исследований национализма и империи, 2004. — С. 82–103.
2. Лях Р. Д. История Украины. С древнейших времен и до XV в. / Р. Д. Лях, Н. Р. Темирова. — К. : Генеза, 2000. — 212 с.

національного характеру. Ця специфіка полягала у віковичному знаходженні та існуванні на межі ворожого степу, що несло з собою постійну тривогу, неспокій, загрозу життю. А це все, у свою чергу, підштовхувало людей до здатності перенесення значних труднощів і тривалих бід. І, як результат, ось ці особливості історії українців зумовили специфічний і історично зумовлений неспокій української душі.

Крім цього, під тиском постійного впливу з боку Західної Європи та з боку Росії, («серединне» положення України), формувалося культуроморфологічне підґрунтя української ментальності, що відбилося в толерантності українського характеру, терпимості як у культурній, так і в релігійній сфері, в тому числі і щодо особистих переконань та систем цінностей. Віковична етнічна різноманітність населення України є, можливо, одним із найважливіших чинників появи унікальної, своєрідної духовної єдності українського народу та його неповторного світосприйняття.

Водночас периферійність України щодо культурної Європи чи, навпаки, близьке сусідство з нею зумовила специфіку засвоєння ідей європейського духу. Вони або відхилялися, як щось чуже, непотрібне, або засвоювалися, трансформувалися. Така селекція здійснювалась під контролем ментальності. Так, західний персоналізм та активізм із настанови експансії людини у зовнішній світ, трансформуються в активізацію емоційного світосприйняття та інтенсифікацію внутрішнього життя українців.

Українська національна ідея, яка є складовою частиною культури, знаходить теоретичне обґрунтування в ідеології національного відродження і при цьому має загальнолюдський характер. Вона органічно входить у світовий духовний контекст, збагачує культуру новими барвами, спонукає людей до творчості. Яскраве визначення культури в нашому контексті надав О. Шпенглер. Він писав, що культура завжди постає як сукупність чуттєво-сталого виразу душі в жестах і працях, як тіло її, що смертне, підвладне законам і переходові, числу й казуальності; культура як історичне явище, як сукупність великих символів життя, відчуття й розуміння; такою є мова культури, й саме нею душа може повідати, як вона страждає [4, с. 344].

Вияткове значення для розуміння морфології української культури має ідея прасимволу. Наша культура — це культура збіжжя. Її прасимвол сам по собі ніколи не постає в чистому вигляді, проте завжди виявляється в усіх елементах цієї культури, що забезпечує найвищу єдність усієї динамічної багатоманітності. Він пульсує у відчутті кожної людини, спільноти, в усі часи і епохи та диктує їм стиль

усієї сукупності життєвих виявів. Культура збіжжя — це симбіоз людини та природи, осіле життя, символ давності території, генетичного зв'язку з Месопотамією, звідки, за даними академіка М. Вавилова, походить пшениця. Це історія торгівельних шляхів (шлях із Варяг у Греки), що зумовили політичну й культурну історію українського світу.

Своєрідністю української культури є також те, що вона знаходиться «між Сходом і Заходом». Відповідь на питання, де Україні слід шукати сьогодні свій шлях до Європи, повинна пролягати через усвідомлення Європи як складної системи взаємодіючих культурних регіонів й визначення відношення до них нашої української культури. Чи не найпоширенішою нині вихідною позицією для пошуку відповіді на таке питання є погляд на Україну, вперше сформульований у 1923 р. В. Липинським, згідно з яким суттю України, її душею, символом і ознакою її національної індивідуальності і гідності є синтез Заходу і Сходу й «завданням України є жива синтеза їх обох» [2, с. 58].

Справа в тому, що «межовий» характер української культури забезпечує відсутність збігу культурно-цивілізаційних та етнічних відмінностей. Коли мова йде про зустріч, зіткнення на полі української культури, то мають на увазі строкатість, багатоманітність різних етносів, що об'єднані в єдиній державі. А коли йде мова про ознаку «двоїстості», а вірніше сказати, поліморфізму, то мають на увазі характерні риси українського етносу, його культуру як певну єдність.

Підстави для такого поліморфізму створювалися ще в ту давню пору, коли впродовж першого тисячоліття народ майбутньої Руси-України гуртувався в строкатому етнічному казані, де химерно сполучались у єдине плетиво слов'янський, болгарський, балтський, готсько-скандинавський, тюркський та іранський культурні ферменти. Завдяки цьому в подальшому зустріч на терені культури України різноманітних цивілізацій не лише не порушувала, а й творила неповторність єдності власне української культури. Як зазначає Н. Яковенко, Україна «стихийно синтезувала на власній території Схід і Захід, Північ і Південь. Це строкате багатоголосся, сказати більше — контрастна протилежність цивілізаційних орбіт, що впритул підступали до українського етнічного простору, ... сприяло, як не парадоксально, збереженню української національної єдності. На кожне з сусідніх віянь знаходилася антитеза, що не дозволяла неорганічним елементам культури абсолютизуватися в тому чи іншому регіоні, відділяючи цей фрагмент етносу від суцільного масиву» [5, с. 13].

Етнос і естетичне чуття українського народу вкорінені в духовних традиціях східного християнства. Але, оскільки країна щодо соціальної

джерела, ресурси та інструменти впливу, які визначають силу держави на міжнародній арені. У світовій політиці категорія сили набуває значимість тоді, коли вона дозволяє державі відповідним чином впливати на поведінку інших країн і інших акторів світової політики, досягати заздалегідь намічених цілей і отримувати бажаний результат.

Необхідно зазначити, що поступово змінюється ситуація у світі та інструментарій запровадження зовнішньополітичного курсу держави і це призводить до пошуку альтернативних шляхів введення зовнішньої політики основними суб'єктами міжнародних відносин та появлення нових теоретичних розробок. Запровадження професором Гарвардського університету Дж. Наєм у політологічний дискурс концепцію «м'якої сили» призвело до її трансформації у нову концепцію — концепцію «розумної сили» (Smart power).

Сутність та джерела стратегії «розумної сили» розробили американський політолог Дж. Най спільно з колишнім першим заступником держсекретаря США Р. Армітіджем, які вважають що ця стратегія означає здатність об'єднувати «жорстку» (hardpower) і «м'яку» (softpower) силу в ефективній стратегії. Ось як Дж. Най пояснює сутність цієї концепції: «Сила — це здатність когось впливати на поведінку інших, щоб отримати те, що цей хтось хоче. Існує три базові способи зробити це: примус, оплата та привабливість. Жорстка сила — це використання примусу та плати. М'яка сила — це можливість отримувати результати, використовуючи привабливість. Якщо держава може задавати порядок денний для інших чи впливати на їхні переваги, вона може зекономити на політиці батога і пряника. Але ці сили рідко можуть замінити одна одну. Тож існує потреба у розумних стратегіях, які поєднують інструментарій і жорсткої, і м'якої сили» [2].

У політологічному дискурсі є точка зору стосовно того, що Україні необхідно рівнятися саме на ті країни, які використовують стратегію «розумної» сили (наприклад США, Туреччина, Китай та ін.) у міжнародних відносинах та проводити політику саме «розумної сили». Але, питання у тому, є такий потенціал у нашій країні та можливості використання концепції «розумної сили»? Військові конфлікти на теренах колишнього СРСР та Югославії, події у Криму на початок 2014 р. дають змогу зробити висновок, що концепція «розумної сили» для держав середньої сили практично утопічна. Дійсно, блоковість держави (наприклад, входження до НАТО) дає, мабуть, віртуальну безпеку перед військовою загрозою іншої

держави, але необхідно мати значний потенціал (економічний, політичний, інформаційний, інтелектуальний) для запровадження саме концепції «розумної сили».

Яскравий приклад класичного використання політики «розумної сили» — США.

По-перше, інтелектуальний потенціал — Центр стратегічних та міжнародних досліджень (Center for Strategic and International Studies, CSIS). Даний Центр є однією з так званою «фабрик думки» сучасних США. Наприкінці 40-х рр. XX ст. у США на замовлення військово-промислового комплексу переважно американських військово-повітряних сил виникає новий суспільно-політичний феномен — «фабрики думки» (think tanks) як реакція наукових та політичних кіл на зміни у сфері світової економіки та міжнародної безпеки [1, с. 276].

По-друге, інформаційний потенціал — поширення американської масової культури, що давно стала надбанням аж ніяк не тільки самих США; і насамперед — Голлівуд як основний інструмент сучасної американської культурної політики, головний виробник культурної продукції, ідеологічної зброї і один із найважливіших засобів формування іміджу цієї держави на світовій арені.

По-третє, політичний потенціал — що привабливість США для інших країн, перш за все, в її політичних цінностях, в основі яких — природні права людини, демократія (ліберальна демократія) та верховенство права. Ці цінності взаємопов'язані між собою.

І головний потенціал — це військова могутність та можливість використовувати при цьому різноманітні військово-політичні інститути (наприклад НАТО). США класично використовує стратегію «розумної сили», маючи величезний потенціал як «жорсткої», так і «м'якої сили».

Військовий потенціал — є головним у використанні «розумної сили». Військова міць завжди служила основним показником сили і престижу держави. Можна навіть стверджувати, що вона була абсолютна необхідна для проведення на світовій арені різних політичних курсів. Зазначимо, що у спадок від СРСР Україна отримала одне з найпотужніших на свій час військових угруповань в світі, підтримка якого виявилася непосильною для вітчизняної економіки, тому за таких умов завданням України було і є не реформування армії, а її створення. Необхідно зазначити, що у таких умовах Україна може запроваджувати тільки концепцію «м'якої сили» у зовнішньополітичній діяльності та залишатися саме об'єктом міжнародних відношень.

сприймалася як щось чужинське, інорідне. Держава нерідко уособлювалася з національним та соціальним примусом. Звідси від генерації до генерації транслиювався негативний стереотип у ставленні до державних справ взагалі.

Етатистські настанови політичної ментальності українства, що виникають на підставі природної негачії колоніальної влади, отримують усталення через відоме психічне явище перенесення, коли свідомий (чи підсвідомий) протест проти влади поневолювачів трансформується у перманентне відчуження українців від політичної влади загалом.

Геополітична межовість України обумовлює виникнення у її мешканців маргінального типу ментальності. Знаходячись на перехресті інтересів сусідів, роз'єднане українство постійно потрапляло у маргінальні ситуації, коли воно ніби і є, і ніби його немає. Проблема самоідентифікації в усіх аспектах (духовному, територіальному, етнічному, мовному, культурному, державному) завжди мала велику актуальність в українській історії.

Напевно, саме тому розуміння національної ідеї пов'язувалося насамперед з гаслом «незалежності від», коли національна незалежність ототожнюється зі свободою від чергових загарбників, у той час як наступний момент — «незалежність для» ірраціональним менталітетом українців ігнорувався. На думку В. Кизими, українська ідея у традиційній інтерпретації є «ідея не творчості, а ідея свободи, яка досить часто розуміється як стихія вольності і руйнування» [1, с. 120]. Віками поневолений український загал, маючи стійкі анархічні настанови, виробляє прагнення до національної свободи, але дуже рідко спромагається усвідомити аксіоматичну тезу: «без власної незалежної держави національна свобода просто неможлива». Суверенна національна держава є базовим засобом і гарантом самореалізації будь-якої нації. Більше того, існує думка, що за великим рахунком незалежна державність виступає головним показником існування самої нації (у політичному сенсі трактування останньої категорії). В українському випадку сплюндрована національна свідомість врешті-решт унеможлиблює розуміння необхідності створення власної держави.

С. Таран, аналізуючи нестійкість етатистських настанов, маргінальність українського менталітету, пропонує власну версію пояснення: «За давньою легендою українську державу заснували анти. Слово «анти» означає «край», «межа». І, може, вже з тих часів, легенд аж до Київської Русі, а від Київської Русі до сьогоднішніх днів українську державу легко було полатати на шматки. Вона була крихкою, дірчатою. Крізь дірки, легко проникали чужі впливи. Крихким було

і усвідомлення українців потреби мати свою державу» [2, с. 61–62]. Зважаючи на існування герменевтичної методології, гадаю, що версія С. Тарана не позбавлена наукової вартості, адже Антська держава визнається найвидатнішими вченими, серед яких М. С. Грушевський, у якості першого українського державного утворення.

Продовжуючи тему маргінальності українського менталітету, слід зазначити, що виникаюча у XI ст. назва «Україна» трактується багатьма дослідниками у сенсі «біля краю», тобто «на межі». Це знов підкреслює глибинно-ментальну вкоріненість української маргінальності. (Тут треба навести й альтернативну інтерпретацію назви «Україна» у сенсі «країна». Навколо цих двох трактувань відбувається не стільки наукова дискусія, скільки, як на мене, ідеологічне протистояння державницького та антидержавницького таборів).

З приводу маргінального стрижня традиційного менталітету українців варто звернути увагу на цікаву історіософську концепцію В. Кизими. На думку відомого науковця, порівняльний аналіз особливостей історичного процесу в Україні та в країнах Заходу окреслює висновок про те, що українська спільнота завжди належала до типу неklasичних суспільств. «Їх особливість у тому, що існуючи протягом досить довгого історичного відрізка як певні цілісності з відповідними ознаками, вони весь час перебувають не стільки у динамічному, скільки у нестійкому становищі, постійно маневруючи і утримуючись на межі ризику.

Наша країна не була, як правило, ні центром, ні периферією, вона майже постійно знаходилась між різними державно-політичними полюсами, на лінії їх протистояння, в центрі їх боротьби, включаючись до складу то однієї, то іншої державної структури.

Україна ніколи не була еталоном феодалізму, як ...Франція, вона не була класичним зразком капіталізму, як Англія, і вона не репрезентує класичний індустріалізм, як сучасні Сполучені Штати і Японія. Вона не була і не є класичною щодо певних форм державності, державного управління, освіти, матеріального виробництва тощо. У політиці маргінальний стан України виявився в наявності різних інтересів, устремлень і ідеологій в структурі влади, в основі яких були орієнтації на різних сусідів України» [1, с. 117–119].

І дійсно, постійна наявність різноспрямованих, по суті протилежних, геополітичних орієнтацій у галицької та наддніпрянської гілок українства якнайкраще доводить загальний маргінальний характер української політичної ментальності. Оцінюючи проросійську орієнтацію наддніпрянців та прозахідну орієнтацію галичан, слід вказати на парадоксальний момент: протилежна спрямованість сподівань різ-

Мир обрел характер глобального. В его новой «сетевой» структуре наивысшую цену человек стал платить за информацию, которая, как вирус быстро и беспрепятственно распространяется в глобальных сетях различных форм социальных связей. Безусловно, сбылись предсказания Д. Белла и Э. Тоффлера о наступлении глобального «информационного общества», М. Маклюэна о появлении «глобальной деревни». Благодаря новым технологиям современности, условиям, возникшим в данный исторический период, генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти [3].

Информация стала одним из главных атрибутов власти, ей, как и на заре цивилизации, принадлежит роль неизменной спутницы и средства власти. Вместе с тем, информация и направленная работа с ней становятся источником новых рисков, связанных с возможностью манипуляции информацией и управления её потоками в соответствии с определенными целями, замыслами, ценностями.

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы проанализировать риски информационных манипуляций в глобальном сетевом обществе, а в частности на примере стран постсоветского пространства, объединенных единой историей и прошедших этапы совместного развития, в том числе и информационной культуры. Наша гипотеза состоит в том, что информационные манипуляции в современном обществе неизбежны. т. к. в самой информации заключена манипулятивная составляющая. Первые письменные источники информации в нашей стране уже несут в себе элементы информационных манипуляций. Самая древняя русская летопись «Повесть временных лет» говорит о времени, когда единое Древнерусское государство выходит на арену мировой истории (IX век), спустя три века (XII век), т. е. автор (ы) описывали воцарение Рюрика. «Повесть временных лет» и появление Киевской Руси спустя три века после произошедших событий, когда уже никто не мог подтвердить существование самого Рюрика. несколько раз основательно переписывалась. И с целями самыми что ни на есть пиаровскими: изначальные события русской истории каждый князь хотел отразить так, чтобы восславить, оправдать самого себя, опираясь на исторические параллели, и утвердить проводимую им политику. Если параллелей не хватало, их смело добавляли [5, с. 26]. Участь быть переписанными в угоду действующей на тот момент власти коснулась всех Древнерусских документов. Первая массовая

российская газета Петровские «Ведомости» или Ведомости о военных и иных делах, достойных знания и памяти, случившихся в Московском государстве и иных окрестных странах появилась в качестве идеологического инструмента по разъяснению проводимых императором реформ. «Газета представляла собой восьмушку листа, почти без полей, церковного шрифта. Большая часть сведений черпалась из голландских газет, причём Пётр сам отмечал карандашом, что нужно переводить для газеты» [10]. Аналогичные процессы манипуляций информацией протекали и протекают по всему миру.

Между книжной и посткнижной эпохой, ставшей в настоящее время сетевой, есть лишь одна, но очень важная разница. С точки зрения технологий манипуляции с общественным мнением книжную эпоху можно соотнести пропагандой — однонаправленным воздействием на общество, а посткнижную эпоху с PR или со «связями с общественностью», т. е. с более сложными по структуре инструментами взаимодействия [7, с. 385]. До тех пор, пока мир не превратился в одну «глобальную деревню» с сетевой логикой, на локальных территориях действовали законы пропаганды. Благодаря нужной трактовке информации и надежному каналу её передачи, национальные агенты могли устанавливать необходимый политический режим на своих территориях. Информационные потоки скрепляли нации на борьбу с внешним врагом. Односторонняя манипуляция обеспечивала легитимность и внутренний суверенитет.

В связи с глобализацией и осетевлением общества, а как следствие, повышением уровня информационного шума и увеличением количества неупорядоченных межсетевых связей, лишь немногим из национальных правительств удастся в полной мере влиять на внутреннюю политику своих государств. «Национальные агенты в новой ситуации зачастую становятся исполнителями глобально принятых и осуществляемых действий и теряют свою самостоятельность» [6, с. 61–67]. Главы национальных правительств сталкиваются с ситуациями, при которых спецслужбы отдельных государств нарушают права и свободы граждан по всему миру. В числе жертв прослушек оказались и первые лица ряда государств [8]. Национальные правительства, потерявшие самостоятельность или контролируемые спецслужбами других государств, становятся неспособными осуществлять главную функцию, полученную в результате «общественного договора», функцию защиты общества в обмен на власть. Поэтому

сама постановка проблемы об информационных манипуляциях или цензуре в обществе может быть следствием других информационных манипуляций и манипуляций общественным мнением. Поиски «чистой» информации, как и кажущихся свобод, на самом деле лишь ловушки современного мира. «Я отрицаю, что существует свобода вообще. Я должен это отрицать — или моя программа станет нелепой. Нельзя иметь науку о предмете, который капризно прыгает вокруг. Возможно, мы никогда не сможем доказать, что человек не свободен; это предположение. Но развитие наук о поведении делает его все более правдоподобным» [4. с. 203].

Итак, сетевой мир отличается множеством каналов для прохождения информации, множеством взглядов и точек зрения, которые артикулируются обществом, создавая фон общественного мнения. К этим каналам можно отнести как традиционные СМИ, так и новые социальные медиа, основанные на принципах интернет-коммуникации, генерации новостей по предпочтительным тематикам. Современные технологии дают возможность доступа и получения информации, но в то же время делают человека рабом новой технокультуры. «Компьютерная коммуникация — это ящик Пандоры, это дары софтвера, оборачивающиеся бедствиями. Они дают множество опций, никак не соотносимых с нашими ресурсами времени. Все большую часть жизни надо выделять только на то, чтобы оставаться в курсе». И возникает необходимость в какой-то момент отважно заявить: больше не надо, знать все так глубоко, я не хочу» [2, с. 18]. Н. Больц констатирует, что с развитием медиа все явственней становится потребность новой услуги, которую условно можно назвать «сервисом смысла». Это тот же самый «отбор» по нашим предпочтениям, которым владеет источник — канал информации. «Сервис смысла», спасающий от переизбытка информации, всегда может аккумулировать необходимые Власти смыслы. Цукерберг М., владелец крупнейшей в мире социальной сети Facebook, высказался за право сети самой определять предпочтения пользователей: «Умирающая перед вашим домом белка может быть интереснее в определенный момент времени, чем гибнущие в Африке люди» [9]. Подобные технологии применялись и в период противостояний на Майдане, что требует дальнейшего анализа для подготовки каких-либо выводов.

Научившись использовать механизм «прерывания», СМИ и социальные медиа осознали собственную власть в глобальном обще-

стве. «Информация возбуждает, и порождаемые ею эмоции работают как механизм прерывания. Человек перестает думать об уровне безработицы, когда Одер вот-вот прорвет дамбы» [2, с. 47]. Данный подход ничем не отличается от переписывания тех же Древнерусских летописей, и то, и другое — информационные манипуляции. Разница лишь в том, что современное общество, имеющее множество, а не один канал информации, имеет возможность сравнивать.

Результаты сравнения информационных каналов приводят к тому, что глобальное общество утрачивает ориентиры и доверие ко всем источникам информации одновременно. Для поддержания рейтингов и интереса к себе массмедиа приходится переквалифицироваться с обычного информирования в фабрику сенсаций. «Уже Ницше догадывался, что мы живем в обществе, жаждущем бедствий, — ничто нам столь не желанно, как несчастья и видимые бедствия — цунами или исламский террор» [2, с. 46]. Скандалы — плоть и кровь современных массмедиа, если нет скандала, значит, его необходимо создать.

В 1991 году в газете Liberation вышло, сразу ставшее знаменитым, эссе Жана Бодрийяра «Войны в Заливе не было», в котором автор проанализировал подготовку средств массовой информации к кампании по освещению войны в Персидском заливе. Основываясь на своей теории «гиперреальности симулякров», Бодрийяр сделал вывод, что эта кампания стала первой в мировой истории «виртуальной войной», события которой были сконструированы СМИ.

Резюмируя все вышеизложенное, мы можем утверждать, что природа информации манипулятивна, информация в чистом виде существует лишь до момента ее массовой трансляции. Потом она превращается в инструмент формирования общественного мнения. Сетевое общество и современные технологии увеличили возможности информационных манипуляций. Человек становится заложником нового хрупкого мира, который опирается на симулятивные конструкты и связи. В информационном обществе государство перестает быть опорой для граждан. Новые общественные и технологические условия ставят под сомнение само существование национальных агентов и государственных границ. Понятие власти становится реально-фиктивным. Власть симулирует функции власти, не являясь ею самой, это уже не власть, а «истеблишмент» по Г. Маркузе или «код» по Ж. Бодрийяру [3, с. 26]. Настоящая

Системы, подобные САСН (SOS — System of systems [5, p. 62]) состоят из относительно автономных модулей, информационное взаимодействие которых служит механизмом управления эволюционным риском, обеспечивая общую стабильность интегральной величины адаптивности. Эволюционный риск есть атрибутом многоуровневых самоорганизующихся SoS, возникающим вследствие перерастающего в конфликт дисбаланса между адаптациями разных уровней организации таких систем. Сформулируем этот тезис применительно к теории стабильной адаптивной стратегии человека: системной характеристикой САСН есть эволюционный риск, величина которого периодически достигает экзистенциального уровня.

Усилителем рационалистических адаптаций (прежде всего, использование разнообразных орудий труда) выступает увеличение стохастических колебаний или стабильно-высокого тренда изменений экологической ситуации в отношении источника ресурсов поддержания жизнедеятельности. Это предположение, объясняющее эволюционную динамику развития орудийной деятельности, именуется в современной антропологии гипотезой экологического риска [6, p.1–5].

Условием высокой эффективности рационалистического модуля САСН выступает высокая численность и плотность населения, обеспечивающая достаточную интенсивность и надежность социального наследования и относительно большую интенсивность процесса генерации адаптивно значимых инноваций культуры и технологии [4, p. 2559–2663].

В сочетании друг с другом они создают эффект отложенного риска, связанного с выходом рискогенного фактора за пределы уже существующей экологической ниши.

Величина эволюционного риска со временем имеет тенденцию к перманентному увеличению, поскольку в описанной выше схеме техногенез становится самокатализирующимся процессом. Опережающее развитие социокультурного и рационалистического модулей САСН ведет к росту напряжения генно-культурной коэволюционной связки и техно-гуманитарного баланса (роста несоответствия между технокультурной средой обитания *Homo sapiens* и генетической и психофизиологической адаптивной нормой). Эта ситуация разрешается резким возрастанием всех видов изменчивости элементов биологического адаптивного модуля, что, в свою очередь, сопровождается увеличением частоты генетических

и эпигенетических патологий, именуемых «болезнями цивилизации». Отложенный экологический риск переходит в свою актуальную, эволюционную форму:

(1) в терминах дисциплинарной матрицы биологической (физической) антропологии — вероятность долговременного эволюционного тренда, заканчивающегося необратимым падением численности (вымиранием) биологического носителя стабильной адаптивной стратегии (в данном случае — *Homo sapiens*);

(2) в терминах культурной (философской) антропологии эквивалентным является суждение об утрате носителем разума культурной самоидентичности;

(3) наконец, с точки зрения теории технологии (антропологии техники) эта точка фиксируется как наступление постчеловеческого будущего. (Если при этом процесс техногенеза продолжается, приходится говорить о наступлении эпохи пост-гуманизма в эволюции техно- или ноосферы — в зависимости от исходной системы ценностей и мировоззренческих установок автора).

Все три аспекта, в явном или скрытом виде, апеллируют к неустрашимому и кумулятивно накапливаемому дисбалансу индивидуальной и групповой адаптивности, которая по достижении некоей пороговой величины делает их несовместимыми. По достижении этой бифуркационной точки, происходит внезапная (катастрофическая) дезинтеграция (необратимое падение адаптивности) данной SoS. Дальнейшая эволюция может развиваться в соответствии с одним из трех взаимоисключающих сценариев:

(1) Вымирание. *Homo sapiens* — полная элиминация носителей данной САС — $N \rightarrow 0$;

(2) Постчеловечество — замена одной САС другой, с устранением одного или нескольких компонентов — $N_1 (SoS_1) \rightarrow N_2 (SoS_2)$. «Устранение» компонента САС в данном контексте означает невозможность эволюционного перехода между компонентом САС-предшественницей и вновь образованной САС. В определенном смысле эта особенность соответствует известной модели «нередуцируемой системной сложности», в соответствии с которой данный объект не может возникнуть путем пошаговой эволюции предшествующего объекта;

(3) Дивергенция (иррадиация) разумной жизни — распад исходного множества носителей данной САС на несколько $SoS_i \rightarrow \Sigma (SoS_i)$. В терминах теории конструирования ниш и эволюционной экологии этот случай эквивалентен фрагментации исходной экологической ниши. Если хотя бы у одного из вновь возникших видов

носителей разумной жизни сохранится актуальная или потенциальная интенция к неограниченной экспансии, неизбежным является эволюционная редукция третьего сценария ко второму.

На протяжении социокультурноантропогенеза доля рационального риска в общей величине эволюционного риска растёт с ускорением. Инициация и компенсация этого роста осуществляется до настоящего времени преимущественно за счет дальнейших технологических инноваций High Nume (NBIC) комплекса.

В информационном обществе эволюционный риск становится критическим системоформирующим фактором при оценке проблем как биологической, так и социальной безопасности.

Концепт «риск» является предметом исследования «предупреждающей науки», а, следовательно, ключевой категорией концептуального поля постакадемической науки вообще. Сама трансформация социального института науки в современную — постакадемическую фазу своего развития, по нашему мнению, обусловлено кооперативным действием качественного и количественного (в инструментальном аспекте) факторов эволюции:

(1) Первый (качественный) системно-эволюционный фактор социокультурноантропогенеза есть доминирование эволюционного риска в общей структуре эволюционного ландшафта социо-культурноантропогенеза;

(2) Второй (метрический или ранжируемый) эволюционный фактор — переход интегральной величины риска через экзистенциальный порог.

Изменение технокультурного баланса, являющегося адаптивной реакцией социокультурного компонента САСН на описанные выше процессы, привели к трансформации классической науки в ее постакадемическую форму. В рамках той же глобально-эволюционной трансформации приходится рассматривать и появление биоэтики, как одной из разновидностей современной (трансдисциплинарной) научной концепции, сочетающей в себе черты гуманитарного знания, классической научной теории и социальной утопии.

В эпоху, когда собственно эволюция становится предметом рационалистического управления и/или манипулирования, оказывается необходимым просчитывать при составлении прогноза и определении величины инновационного риска те особенности социальной реакции на научно-технологическое развитие, которые проистекают из субстанциональной основы человеческого сознания и культуры и являются результатом предшествующей биосоциальной эволюции.

Литература

1. Назаретян А. Нелинейное будущее. Мегаисторические, синергетические и культурно-психологические предпосылки глобального прогнозирования / А. Назаретян.— М. : Институт востоковедения РАН, 2013.— 439 с.
2. Нейсбит Дж. Мегатренды / Дж. Нейсбит.— М. : АСТ, 2003.— 380 с.
3. Чешко В.Ф. Стабильная адаптивная стратегия Homo sapiens. Биополитические альтернативы. Проблема Бога : Монография / В.Ф. Чешко.— Х. : ИД «ИНЖЭК», 2012.— 596 с.
4. Kline M. A., Boyd R. Population size predicts technological complexity in Oceania // Proc. R. Soc. Ser. B. 2010. Vol. 277, No 1693. 2559–2564.
5. Lock R. Developing a methodology to support the evolution of System of Systems using risk analysis // System Eng., 2012. Vol.15, No 1. P. 62–73.
6. Risk, mobility or population size? Drivers of technological richness among contact-period western North American hunter-gatherers. / Collard M., Buchanan B., O'Brien M.J., Scholnick J. // Phil. Trans. R. Soc. Ser. B. 2013. Vol. 368, No 1630. doi :10.1098/rstb.2012.0412.

которых «был один народ славянский». Таким образом, именно в этом памятке литературы и истории с полной силой прозвучала идея общности и автохтонности славянских племен во всемирном и всекультурном аспекте, если учесть, что в нем говорится о заселении славянством определенной территории [1, с. 38].

Анализ происхождения древнерусского государства являлся основной задачей исторических исследований М. В. Ломоносова. Многие из его выводов, касающихся генезиса Руси, остались неизменными и нашли свое подтверждение в современной исторической науке. «Наброски плана русской истории» наглядно показывают, что М. Ломоносов не пытался слепо следовать ни за «Повестью временных лет», ни за «Синописом», ни тем более за историческими работами немецких ученых, а имел свою точку зрения. Свое пояснение он начинал не от варягов, а от «времен, глубокою древностью сокровенных». Могушество славянских племён Михаил Васильевич относил к началу VI в. н. э.: «В начале шестого столетия по Христе славенское имя весьма прославилось; и могушество сего народа не токмо во Фракии, в Македонии, в Истрии и в Далмации было страшно, но и к разрушению Римской империи способствовало весьма много. Венды и анты, соединяясь со сродными себе славянами, умножали их силу». Русский учёный счёл необходимым уточнить, что разные имена славян не должны вводить в заблуждение исследователей: «Единоплеменство сих народов не токмо нынешнее сходство в языках показывает, но и за тысячу двести лет засвидетельствовал Иордан, оставив известие, что «от начала реки Вислы к северу по безмерному пространству обитают многолюдные вендские народы, которых имена хотя для разных поколений и мест суть отменны, однако обще славяне и анты называются» [2, с. 154].

Научные изыскания по проблеме славянского этногенеза начинаются с 30-х годов XIX в., когда появилась книга известного исследователя славянских древностей П. И. Шафарика «Славянские древности» [<http://lib.rus.ec/b/191761/read> — n_3]. В основе его исторических исследований лежит анализ сведений античных авторов о венедах и этногеографических данных Иордана. П. И. Шафарик попытался показать, что славяне испокон времён заселяли обширные пространства Средней Европы. Славянский язык, по представлениям этого исследователя, впервые зазвучал к северу и северо-востоку от Карпат, т. е. на территории Галиции, на Подолии и Вольни. Сформулированная П. И. Шафариком, прикарпатская теория происхождения славян была весьма популярна в XIX в. Рисуя

портрет славянства он не соглашался с описаниями древнегреческих и римских историков, которые утверждали, что этот народ лишён героических черт. По этому поводу он писал: «Вникнув хорошо в историю древних славян, видим, что они были людьми мягкими, спокойными, любили земледелие, ремесла и торговые промыслы, всегда охотнее защищали свой быт, чем беспокоились о покорении». И «...В то же время это были люди отважные в защите свободы и... не подставляли каждому насильнику беспрепятственно выю (шею) в неволю и иго» [8].

Не менее важной была мысль автора о том, что, любя свою землю и труд на ней, славянский народ, в отличие от других кочующих племен-завоевателей, сумел сохранить себя и свою культуру, выработать традиции и обычаи. В качестве подтверждения своих слов П. Шафарик обращался к описаниям Прокопия, Маврикия и других историков о доброжелательности славян, их открытости и доброте. «Этим духом, — писал П. Шафарик, — были проникнуты их религия, обычаи и сам образ жизни», они были «народом образованным, знакомым с науками и письмом». [8]

П. Шафарик, вместе с другими чешскими исследователями (И. Добровским, Я. Колларом), не только пробудили большой интерес к культуре и исторической судьбе славянства, но и стали основателями славяноведения. В Польше славяноведческие исследования связаны с именами Я. Потоцкого, С. Линде, И. Лелевичем, А. Мицкевичем, в Болгарии — с появлением «Истории славено-болгарской» Паисия Хилендарского, в Сербии — исследованиями И. Раича и В. Караджича. Однако наиболее значительными в области славянского этногенеза считаются исследования Л. Нидерле, в которых были обобщены достижения различных наук истории, лингвистики, этнографии, антропологии и археологии [3, с. 79].

В начале XIX века пробудился большой интерес к сравнительным характеристикам культур и языков славянских народов. В России и Украине эти исследования вели А. Х. Востоков, М. Т. Каченовский, позже — И. И. Срезневский, декабристы, в частности Апостол. Большое значение имела деятельность общественных объединений, таких как Кирилло-Мефодиевское, Просвита, братья Тарасовцы. Открывались кафедры славянского профиля, прежде всего филологического, в Московском, Петербургском, Казанском, Харьковском университетах, в парижском Пари де Франс (его возглавлял Адам Мицкевич) и в других университетах Европы (Вене, Будапеште, Берлине, Лейпциге). Появились славяноведческие издания. Большой вклад в изучение славянского этногенеза внесло языкознание

інвестицій у розвиток людини, і насамперед у вищу освіту, виступає гарантією безпеки суспільства й підйому його добробуту. У зв'язку з інформатизацією всіх сфер життя сучасного суспільства спостерігається зростання значущості нових інформаційних технологій у вузівській системі освіти. Це з необхідністю вимагає більш глибокого розуміння природи людини, адекватним вираженням чого повинна бути відповідна модель людської особистості.

Сучасні дослідження свідчать про різноманітність первинних властивостей людини і одночасно про існування певних типів, яким притаманні більш-менш цілісні комплекси тілесних і психічних властивостей. Найважливішим методологічним принципом, який дозволяє виявити адекватну сучасним освітнім цілям модель людської особистості, служить положення про те, що саме індивідуальність людини є основою еволюції суспільства.

У відкритому світі, як підкреслює відомий російський фахівець у даній царині Ірина Свінторжицька, людська індивідуальність виступає як основа суспільних зв'язків. Складність і різноманітність завдань, що виникають перед суспільством, вимагають індивідуальної ініціативи, а отже, й індивідуальної різноманітності. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку та еволюції суспільства. Для відкритої системи освіти дане положення — основоположний чинник, тоді як класична модель освіти передбачає жорсткі норми, що уніфікують людську індивідуальність [1]. Дійсно, дуже суттєвим є положення про те, що, незважаючи на значущість соціокультурних джерел розвитку людини як особистості, що детермінують її виховання і навчання за «соціальною програмою», вона не є пасивним продуктом впливу середовища і обставин. Сучасна філософія освіти й теоретична педагогіка опираються, як відомо, на принцип визначальної ролі активності самої особистості у власному розвитку й формуванні. Це викликає прагнення педагогів знайти способи стимулювання цієї активності в процесі виховання, освіти й навчання. Важливе значення для розвитку і вдосконалення даного напрямку мають також фундаментальні ідеї про те, що вдосконалення соціальних і духовних відносин у суспільстві визначає вдосконалення і розвиток самої людини і що цей розвиток має широкий діапазон можливостей, який дозволяє людині посилювати потенціал своїх як природних, так і особистісних властивостей і якостей.

Сучасний стан розвитку інформаційного суспільства в Україні з необхідністю вимагає свободи людини в різних сферах соціокультурної діяльності. Однією з методологічних передумов педагогіки

є положення, згідно з яким виховання, освіта і навчання має соціально-детермінований характер, тобто вони обумовлені потребами соціуму у підготовці молодого покоління, здатного адекватно відповідати на виклики часу.

Відомий педагог і філософ С. Гессен зазначає у зв'язку з цим, що у взаєминах викладача й того, хто навчається, повинен головувати принцип свободи, який не відкидає понять обов'язку й дисципліни в системі освіти, а трансформує їх в інгредієнти вільної волі того, хто навчається [2]. Відповідно до його педагогічних установок, що носять методологічний характер, свобода аж ніяк не є тільки пізнанням необхідності, не є тільки вибором можливостей. Гессен неодноразово підкреслював, що свобода є творчість нового, такого, чого у світі доти не існувало. Свобода не є довільний вибір між кількома вже даними в готовому вигляді, хоча й можливими тільки шляхами, а є створенням нового особливого шляху, не існуючого раніше навіть у вигляді можливого виходу [2].

Розуміння суті свободи як творчості в застосуванні до педагогіки з її арсеналом дидактичних засобів означає, особливо у разі використання новітніх інформаційних технологій у вузівській системі, що викладач у своїй роботі зі студентом акцентує свою діяльність на самостійності тих, хто навчається, у вивченні навчального матеріалу й розвитку критичності і нестандартності їх мислення. Все це підкреслює важливість наступного методологічного положення, без якого немислима сучасна педагогічна думка. Справжня наука відображає об'єктивні закони суспільного розвитку, що дозволяє їй служити соціальному прогресу і затверджувати людину як вищу цінність суспільства. У цьому аспекті філософія освіти, що розробляє проблеми виховання, освіти і навчання у відповідності з об'єктивними тенденціями розвитку суспільства, служить інтересам усіх членів суспільства, піднесенню їх духовних потреб, оновленню й гармонізації суспільних відносин.

Зазначені методологічні положення, що лежать в основі розвитку наукової педагогіки, дозволяють використовувати теоретичні ідеї виховання, освіти і навчання, розроблені передовими представниками педагогічної думки минулого. Вони тільки акцентують увагу на необхідності дотримуватися наукового характеру самої педагогіки, переконливо показують її гуманістичні, загальнолюдські основи й націлюють філософсько-освітню думку на пошук моделі людської індивідуальності, що дозволяє найбільш адекватно відобразити її специфічність у тому чи іншому соціокультурному

середовищі, щоб використовувати відповідні розроблені методи. Дана модель повинна відповідати такій методологічній вимозі сучасної педагогічної науки, яка сформульована у вигляді тези «цілі освіти збігаються з цілями культури».

Як відомо, у другій половині 1990-х років стала складатися нова система, яка характеризується інтеграцією різних засобів комунікації (комп'ютерні комунікації, телекомунікації тощо) і своїм інтерактивним потенціалом. Ця система мультимедіа охоплює на Заході практично всі сфери життя — виробництво, сім'ю, освіту, охорону здоров'я, індустрію розваг і туризму. Розсіяні емпіричні свідчення та коментарі з приводу різних компонентів нової комунікаційної системи дають основу для деяких гіпотез про виникаючі соціальні й культурні тенденції. Як неодноразово зазначалося у низці попередніх авторських публікацій, нова комунікаційна система внесла істотні зміни в сучасну культуру, перетворивши її в інформаційну, значущість якої для сучасної людини полягає в ідентифікації нею свого «Я», у набутті своєї людської сутності, у формуванні свого творчого потенціалу і наступної за цим самореалізації [4–6].

Сучасна інформаційна культура являє собою єдність традиційної культури та електронних засобів комунікації. Нові електронні засоби не відокремлюються від традиційних культур — вони їх абсорбують. Мінлива соціокультурна реальність, інформаційна культура, яка виникає на її підставі, не можуть не впливати на систему освіти. Не слід забувати того суттєвого факту, згідно з яким переважна частина нашої культури заснована на навчанні як соціокультурному способі трансляції інформації від одного покоління до іншого. Дійсно, дослідження в галузі історії взаємодії і взаємовпливу освіти, виховання і культури показують, що розвиток освіти впливає на становлення культури і що зростання масштабів і якості культури змінює людей і суспільство, детермінуючих саму освіту [7–9].

Взаємозв'язкам між освітою і культурою підкоряються і соціокультурні процеси сучасної епохи, коли першість у життєдіяльності людини і соціуму належить інформації та інформаційним технологіям нового типу. Інформатизація суспільства і сучасної освіти настільки тісно пов'язана з розвитком і наповненням мережі електронних комунікацій, що ці слова сьогодні практично є синонімами. Наша культура стрімко стає культурою інформаційних комп'ютерних комунікацій, що не може не позначитися на освіті. Інформатика переростає свій колишній статус одного із засобів підтримки

навчального процесу, одного з інструментів освіти і навіть однієї з багатьох навчальних дисциплін. Сьогодні ми говоримо про оволодіння і студентами, і викладачами інформаційною культурою, як про одну з найважливіших складових безперервної освіти та підвищення кваліфікації. Однак інформаційна культура не зводиться тільки до засвоєння технологічних знань і умінь. Для освоєння сучасної інформаційної культури суб'єкти потребують не стільки інструкцій, скільки доступу до світу комунікацій і можливості відігравати в цьому світі значущу роль. У ході здобуття вищої освіти студент не тільки опановує суму знань і практик, а й засвоює прийняту в суспільстві систему цінностей, вчиться застосовувати вироблені культурою критерії та категорії для оцінки подій і явищ, що відбуваються в навколишньому світі, для прогнозування результатів своєї власної діяльності. Самі сучасні освітні технології являють собою спосіб використання живої праці (людських ресурсів) і різних засобів комунікації, обчислювальної та іншої техніки для створення, збору, передачі, зберігання й обробки інформації при наданні освітніх послуг.

Сучасні інформаційні технології, використовувані в сучасній вузівській освіті, дають можливість вирішувати цілу низку принципово нових дидактичних завдань: вивчати явища і процеси в мікро-і макросвіті, всередині складних технічних і біологічних систем за допомогою моделювання; представляти в зручному для вивчення масштабі часу різні фізичні, хімічні, біологічні та соціальні процеси, які реально протікають з дуже великою або занадто малою швидкістю; впроваджувати у навчальний процес заняття з використанням комп'ютерних моделей дуже дорогого, часом унікального обладнання, недоступного навчальним закладам. Особливу роль у вузівській системі відіграють віртуальні освітні технології, використання яких передбачає розуміння індивіда як самонавчального суб'єкта освітньої діяльності, який активно і свідомо застосовує доступні інформаційні технології, щоб отримати знання та навички, підвищити свій професійний потенціал.

Таким чином, одне з основних завдань сучасної освіти полягає в узгодженні ієрархії особистих цінностей з ієрархією цінностей суспільства, прийнятих у даний час. Тому цілком природно, що в освіті використовуються інформаційні технології, стратегія організації яких залежить від типу культури даного суспільства. Дослідники певну увагу приділяють значущості так званої інформаційної культури в розвитку й функціонуванні системи відкритої освіти.

що отримали свою «семантичну автономію» за допомогою правотворчої процедури, проявляють себе як складова частина об'єктивованої юридичної дійсності, відносно самостійну й незалежну стосовно всякої індивідуальної правосвідомості, й можуть робити реальний нормативно-регулятивний вплив на соціальну ситуацію, правопорядок, на якість існування правового суспільства. Однак конституювання юридичної норми вимагає також попереднього інформаційного й ціннісного впливу на соціальних діячів — потенційних правових суб'єктів для того, щоб текстуалізовані нормативні факти були ними засвоєні (інтерналізовані). Необхідною умовою цього є доведення до відома всіх адресатів змісту правових текстів (наприклад, шляхом офіційного опублікування та обнародування), на базі чого можливо його пояснення й виправдання, його легітимація. При цьому, правові норми можуть мати як безпосередньо ціннісне, так і відображене ціннісне значення [4, с. 446–447]. У першому випадку норми легітимізуються як правові, безпосередньо за їхнім змістом, у другому — внаслідок будь-яких зовнішніх стимулюючих обставин, наприклад, її джерела або порядку прийняття. Норма, щоб стати правовою, фактично здійснюваною у соціальній поведінці, має потребу в певному мінімумі свого визнання й розуміння, узгодженості з існуючими у суспільстві правовими уявленнями, їхнього гармонійного включення в систему суспільних (інтерсуб'єктивних) цінностей й ідеалів.

Підкреслимо, що інтерналізація правових норм суб'єктами правового суспільства не є їхнім відображенням. Вона завжди інтерпретативна, має активний, особистісно-екзистенційний характер, реалізується в умовах повсякденності, життєвого світу, що, з одного боку, є реальністю, загальною з іншими людьми, спільною (інтерсуб'єктивно) конструйована й визнана, а з іншого боку — задається унікальною «біографічною ситуацією» (А. Шюц) соціального суб'єкта. Зрозуміти — це означає встановити зв'язок між чужим і своїм, включити те, що було до певного моменту зовнішнім, у систему своїх особистісних змістів, ціннісних координат і власного екзистенційного досвіду [5, с. 235].

Засвоєння, розуміння права у правовому суспільстві, таким чином, означає не перенесення інформації «з одної голови до іншої», а утворення нового знання про право, процес смислоутворення, коли предметність («ноема», за Е. Гусерлем) з'єднується з особистісним началом, суб'єктивними смислами індивіда («ноезісом») та вписується в загальну систему його світогляду. Виходячи з термінології Е. Гусерля, ноема — це те, на що спрямовані переживання,

а ноезіс — це сутність модуса переживання ноєми. Разом з тим підкреслимо, що ноєма судження нерозривно пов'язана зі свідомістю за допомогою ноезіса в якості даності ноєми свідомості. На думку Е. Гусерля, кожна ноєма має свій зміст — саме її зміст, за допомогою якого вона сполучається зі «своїм» предметом [6, с. 279].

Зазначимо, що за допомогою феноменологічного методу доцільно досліджувати, перш за все, уявлення про право на індивідуальному рівні і намагатися відокремити сутнісні риси самого права від уявлень про нього, що містяться у правосвідомості. Запропонований Е. Гусерлем метод феноменологічної редукції дозволяє звернутися до «чистих сутностей» редуційованої свідомості, скажімо розглянути право без нашарувань «змістів» та «значень», тобто таким, яким воно є. Підкреслимо, що даний метод вдало доповнює комунікативний підхід, пояснюючи природу утворення настанов та смислів комунікантів у правовому суспільстві.

З нашої точки зору, для з'ясування особливостей буття правового суспільства доцільно також використовувати фундаментально-онтологічну методологію М. Хайдегера, яка складається з чотирьох елементів. Дослідник пропонує наступне розуміння феноменології: «феномен» — це те, що «само-по-собі- себе-виявляє» або те, що греки називали «та онта» — суще. В свою чергу логос інтерпретується ним як те, що дозволяє проникнути у глибини мови і зрозуміти учасника діалогу один одного.

Першим елементом методології М. Хайдегера є редукція, яка дозволяє з'ясувати явище в його справжньому бутті й надає онтологічні підстави для подальшого аналізу того або іншого феномена. Другим елементом цієї пізнавальної системи є феноменологічна конструкція, яка передбачає зняття традиційного поділу на суб'єкт та об'єкт. Тобто той, хто ставить питання про сутність явищ буття не тільки досліджує об'єкт, а у свою чергу сам стає учасником цього суцього в процесі запитування. Цей феномен М. Хайдегер описує категорією *Dasein*, яка перекладається як «присутність», «оце-буття.» [7, с. 450]. Аналізуючи явища правового суспільства, суспільну правосвідомість будь-який дослідник певним чином «демонструє» власну правосвідомість через свою авторську позицію, через своє ставлення до права. Для нашої наукової розвідки важливим є те, що М. Хайдегер аналізує не певну частину буття, а все буття в цілому. Так, він розглядає наступні модуси буття: буття людини, буття підручне (все, що не є людиною, але пов'язане з її життєдіяльністю), буття природи, ідеальне буття (геометричні об'єкти, числа).

Третьою складовою фундаментально-онтологічного методу, за концепцією М. Хайдегера, є герменевтика. На його думку, герменевтика дозволяє виявити зміст буття Dasein, а через цю процедуру прояснити сутність того сущого, що не є Dasein, тобто буття в цілому [7, с. 37]. За допомогою герменевтики буття понятливість, що належить до основоустрою Dasein, повідомляється про зміст свого буття та власних онтологічних структур. Таке повідомлення відбувається в модусі феномена, коли зміст буття та буттєві структури Dasein виявляють себе у буттєвій понятливості, що потребує тлумачення. Фактично виникає ситуація «герменевтичного кола»: для того, щоб тлумачити феномени ми повинні їх вже розуміти, а для їх розуміння ми повинні визначити буттєвість в цілому. З точки зору М. Хайдегера, головною проблемою є не вихід з герменевтичного кола, а правильне входження в нього. В цьому контексті необхідно зазначити, що для дослідження сутності правового суспільства ми повинні звернутися до теорії та практики тлумачення юридичних текстів, праць правознавців, фольклорних та літературних матеріалів, які містять явну або приховану інформацію, щодо ставлення окремих верств населення та суспільства в цілому до права, існуючої правової системи.

Четвертим елементом методології М. Хайдегера є феноменологічна деструкція. Зміст якої полягає у критичному «проходженні» крізь викривлені феномени і певним чином супроводжувати редукцію, герменевтику та конструкцію. Основне завдання деструкції, як зазначає М. Хайдегер, полягає у руйнуванні стереотипів, котрі містяться у повсякденній свідомості, мові, у філософії. У загальному вигляді сутність деструкції полягає в тому, що феномен буття створює «видимість», яка не співпадає з явищем (сутністю) цього феномена [7, с. 19–20]. Таким чином, метод деструкції дозволяє побачити буття з середини — не в тому вигляді, як воно себе демонструє, а виходячи з прихованих нерозкритих змістів буттєвості. Саме застосування деструкції дозволить виявити позитивні та негативні чинники становлення правового суспільства, наприклад, «розкодувати» штампи й побачити деформації правосвідомості, спричинені тоталітарним режимом та перехідним етапом становлення України.

Отже, з точки зору комунікативно-феноменологічного підходу до сутності правового суспільства необхідними є інтерналізація соціальними агентами права, розуміння й визнання правових текстів як нормативних встановлень, що дозволяє останнім направляти, орієнтувати соціальну поведінку, встановлювати когнітивні правові зв'язки й загальні правовідносини, інакше кажучи, виступати

«джерелами права». Таким чином створюються передумови для подальшої реалізації права в різних формах, у тому числі для правозас-тосовчої діяльності, що припускає певну правову оцінку життєвих обставин, осмислення й тлумачення юридичних норм, заповнення пробілів і дозвільних колізій, вибір варіантів поведінки.

Література

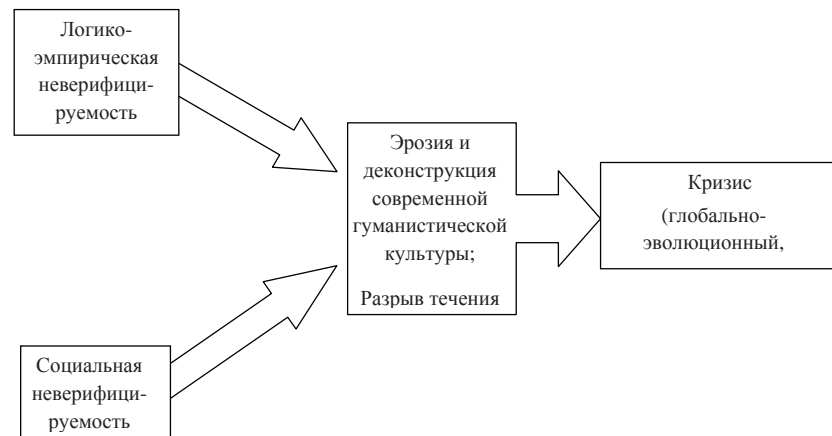
1. Сивиринов Б. С. О феноменологической интерпретации социальной реальности / Б. С. Сивиринов // Социс.— 2001.— № 10.— С. 26–35.
2. Готлиб А. С. Введение в социологическое исследование : Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики / А. С. Готлиб.— Самара : Самар. ун-т, 2002.— 424 с.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности : трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман.— М. : Медиум, 1995.— 322 с.
4. Поляков А. В. Общая теория права : курс лекций / А. В. Поляков.— СПб. : Юрид. центр Пресс, 2001.— 642 с.
5. Бачинин В. А. Философия права : краткий словарь / В. А. Бачинин, В. П. Сальников.— СПб. : Лань, 2000.— 400 с.
6. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль.— М. : Дом интеллект. кн., 1999.— 336 с.
7. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер.— М. : Ad Marginem, 1997.— 451 с.

Ю. В. Косова
Харьковский национальный экономический университет
им. С. Кузнеця

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ: ОНТОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ВЕРИФИКАЦИИ

В соответствии с результатами анализа, описанного в предыдущих публикациях [2, 3], новый социальный статус современной фазы развития науки отражается, во-первых, на «технологии» верификации научных концептов («социальная верификация» как антитеза эмпирической верификации) и во-вторых, на структурной организации научной теории, в которой возникают и расширяются зоны взаимодействия дескриптивных и императивных логических конструктов (эпистемолого-аксиологические гибриды), в-третьих, на составе и форме социальных функций постакадемической науки.

Как следствие, постнеклассические научно-теоретические концепты, прежде всего, относящиеся к сфере Hi-Tech технологий, демонстрируют методологические (потенциальные) и инструментальные (актуальные) трудности проведения процедуры верификации (как социальной, так и логической). Первые означают затруднения в формировании логически непротиворечивых принципов верифицируемости и фальсифицируемости научного концепта, вторые (инструментальные или актуальные) подразумевают технические затруднения при верификации конкретных научных концептов. В данном контексте возникает необходимость ввести два новых термина — логико-эмпирическая неверифицируемость подразумевает *отличную от нуля вероятность элиминации науки как системно организованной информации*; социальная неверифицируемость в таком случае означает отличную от нуля вероятность гибели данного типа цивилизации (культуры) из-за неспособности усвоить жизненно-необходимое знание. Совместные атрибуты человекомерной теории эти два типа неверифицируемости через технологизацию гуманистической природы современной культуры приводят к кризису как техногенной цивилизации, в целом, так и социального института науки как его фундамента, в частности.



Социальная верифицируемость/фальсифицируемость научного знания подразумевает в частности и способность/неспособность выполнения наукой ее основной социальной функции — обеспечения социо-гуманитарного баланса культуры и экологии (социокультурной и экологической среды обитания человека). В этом контексте

анализ проблемы социальной верификации закономерным образом меняет ракурс и концептуальное поле философского дискурса: из эпистемологического этот дискурс становится по преимуществу онтологическим.

При благоприятных условиях любая система увеличивает нагрузку на окружающую среду, истощая ее ресурсы, причем «агрессивный характер диссипативных структур (неравновесных открытых систем) тем резче проявляется, чем обильнее, доступнее источники питающей их энергии» [1, с. 181]. Логично предположить, что вследствие истощения ресурсов рано или поздно активная преобразовательная деятельность и ее результаты оборачиваются риском разрушения среды и самой системы. Эта фаза обозначается термином «кризис», который, по определению российского философа А. Назаретяна, предполагает опасное снижение устойчивости системы (с возможным ее разрушением) посредством выработанных модусов поведения, то есть взаимодействия системы с окружающей культурно-экологической средой, ранее обеспечивавших жизнедеятельность данной системы при изменении внешних или внутренних условий [4]. Аргіогі маєєть три сценарія преодолєня кризиса — радикальня реструктуризация, переходящая в разрушение всей системы, выработка качественно новых моделей (шаблонов) взаимодействия социума и реальности и смена среды обитания.

Таким образом, в этом контексте глобально-эволюционный кризис интериоризуєтьєсь в ткань концептуального поля еволюційно-епістемологічної методології техногенної цивілізації и, включаєтьєсь в себе антропологічний и екологічний компоненти, демонструєтьєсь зв'язь теорії познання с біологічним субстанційним субстратом культури. Как следствие число оптимальных эволюционных сценариев будущего сокращается.

Литература

1. Арманд А. Д. Анатомия кризисов / Арманд А. Д., Люри Д. И., Жерихин В. В. — М. : Наука, 1999. — 238 с.
2. Косова Ю. В. Социальная верификация — человеческие измерения фундаментальной науки и высоких технологий (casus биоэтики) (часть I) / Косова Ю. В., Чешко В. Ф. // Практична філософія. — 2011. — № 1. — С. 94–100
3. Косова Ю. В., Чешко В. Ф. Социальная верификация — человеческие измерения фундаментальной науки и высоких технологий (casus биоэтики) (часть II) / Ю. В. Косова, В. Ф. Чешко // Практична філософія. — 2011. — № 2. — С. 46–55

допомагають людям бути краще або повніше інформованими в контексті їхньої демократичної участі нагадує про вирішальну роль ЗМІ в досягненні цих цілей та у функціонуванні демократичного та дієвого громадянського суспільства [4]. Отже, інформаційна культура сучасного українського соціуму повинна бути демократичною за формою та національно орієнтованою за змістом, а засоби масової інформації, у свою чергу, повинні більш активно здійснювати функцію контролю за владою та тісніше співпрацювати з громадськими організаціями.

Необхідно зазначити, що розвиток національної інформаційної культури детермінується глобальними тенденціями та процесами як негативного, так і позитивного характеру.

Під впливом глобалізації в її західному варіанті у вітчизняному суспільстві нині відбувається розповсюдження антицінностей — культу сили, правового нігілізму, аморальності, споживацького ставлення до життя, абсолютизації західного способу життя і зневажливого ставлення до інших культур. На жаль, в українському суспільстві існує певне негативне тло для існування подібних деформацій суспільної свідомості та правосвідомості зокрема. У мотиваційній основі людської діяльності, особливо з часів перебудови, на перший план вийшли індивідуалістичні прагнення та цілі, що було відповіддю на тотальний колективізм. Разом з тим, спостерігається нехтування суспільними державними інтересами заради особистої користі. Однією з констант деформованої правосвідомості є домінуюча кримінальна мотивація, яка за своєю суттю прагматична, утилітарна й примітивна та обумовлена прагненням досягти особистої користі будь-яким шляхом [5, с. 293–294].

У духовному плані серйозною проблемою сучасної України постає засилля західної низькопробної масової культури, у різноманітних зразках якої домінують зазначені вище ідеї. У віртуальному світі, у кіно й на телебаченні тиражуються суцільний кримінал і насильство, які часто героїзуються, утверджуючи принцип безкарності та інтерес до злочинного світу, що є вкрай небезпечною тенденцією.

На думку Т. Антоненко, в умовах ускладнення й розширення інформаційного простору відбувається складний процес знецінення естетичних, моральних, інтелектуальних цінностей. ЗМІ сьогодні фактично постають духовно та морально неконтрольованою структурою. Спостереження й аналіз матеріалу, який подається з екранів телебачення, зі сторінок величезної кількості газет, журналів, дає

змогу дослідниці зробити висновок щодо антикультурної спрямованості значної його частини. Це стосується мовленнєвої, політичної, моральної, естетичної, художньої, екологічної, загалом — духовної культури у поданні інформації. Мова йде про деформацію інформаційного простору, який нав'язує споживачам інформації антицінності й антиідеали. Ці тенденції зумовлюють появу найбільш принципового протиріччя між загальнолюдськими цінностями й ідеалами, з одного боку, і релятивними, більш дрібними, ситуативними ідеалами та цінностями — з іншого [6, с. 23]. Інформаційна культура сучасної України, на жаль, також зазнає означених негативних впливів, що зумовлює необхідність детального розгляду їх провідних тенденцій.

Внаслідок ускладнення сучасного інформаційного простору в Україні, як і в усьому світі, спостерігаються такі тенденції становлення ціннісно-сислової сфери особистості і суспільства:

- перехід від «великих», «загальних» цінностей до фрагментарних, релятивних — дроблення цінностей на дрібніші, переконфігурація «уламків» в індивідуальні комплекси цінностей. Індивідуальні відмінності ускладнюють міжособистісну комунікацію і, тим більше, взаємодію особистостей. Наслідком цього є формування більш-менш стійких груп за спільними інтересами (любов до мистецтва, футболу, одягу). Нині спостерігаємо в соціумі чітку диференціацію саме за окремими цінностями величезної кількості соціальних груп, об'єднаних назвами, що пояснюють спрямованість їх діяльності;
- від довготривалих цінностей до короткотривалих, «цінностей-метеликів». Відбувається відхід від цінностей минулого і прогнозування майбутнього з орієнтацією лише на сучасний, швидкоплинний момент. Подібна відмова є, безумовно, антикультурною: адже культура слугує виживанню, збереженню людини-виду, а забуття минулого, як і байдужість до майбутнього, фатальні для суспільства. На попередніх етапах розвитку людства прагнення до нескінченного продовження життя (як індивідуального, так і загальнолюдського) пояснювало різні вияви соціальної поведінки людей (наприклад, будівництво пірамід: адже «час боїться пірамід»). Зменшення термінів, які роблять видимими минуле та майбутнє, неминуче означає і зниження надійності виживання людства [6, с. 23].

Водночас, варто підкреслити, що успішне оволодіння змістом зростаючих інформаційних потоків забезпечує поглиблення знань

освіти: інтелектуальної та логічної інтеграції через навчання форм вираження, загальних принципів організації мислення; збереження й передачі успадкованої від минулого культури; функція відтворення соціальної ієрархії; відтворення і легітимації структури класових відмінностей; відтворення соціального порядку; створення стійких і змінних диспозицій (габітусів) тощо [2, с. 122–123]. За П. Бурдьє, рівень освіти не лише позначається на способі мислення, поведінці кожної людини, він перетворює цінності культури, моралі з предметів вивчення в змістову основу освіти та життєдіяльності.

Міркування в зазначеному аспекті спонукають враховувати недосконалість взаємоузгодженої системи наявних у педагогічних практиках стандартів поведінки, де переважає безособистісний характер, що значною мірою визначається внутрішнім конфліктом у полі освіти. З одного боку, освіта пропонує особі доступ до культурних надбань людства та відкриває можливості продуктивного розвитку особистості, побудови творчого й успішного життєвого сценарію. З іншого, — розкладає й нищить самобутню особистість, готуючи людей для соціальної системи, переоформлює їх у типові для певного суспільства соціальні персонажі [4, с. 19–27].

Реформування освіти залежить від подвійного виміру: нової орієнтації досліджень та нового розуміння освітнього стилю. Поки альтернативна структура освітніх інституцій виявляється недослідженою проблемою, яка вимагає адекватного висвітлення. Ця проблема освітніх досліджень почасти відбиває поширене на сьогодні культурне упередження, у якому переплутані технократичний контроль із технологічним зростанням. Технократичне мислення дає можливість виокремити в самій реальності «одномірну» (тут навмисно вжито поняття Г. Маркузе задля позначення схожості сигніфікативного навантаження) модель змін соціоісторичного та соціокультурного розвитку, орієнтуючись на зразок універсального порівняння та редукуючої абстракції. Проте показники «раціональності» (ефективності, успішності) освітньої системи тим складніше піддаються порівняльній інтерпретації, чим більше вони відбивають соціально-історичну особливість освітньої практики та інституцій. Водночас, як свідчить аналіз, уживані на практиці освітнього контролю показники ґрунтуються на прихованому визначенні «ефективності», «продуктивності» освітньої системи, яка посиляється на формальну раціональність. Наслідком поширення технократичного мислення є зростання та розповсюдження в сучасних освітніх системах міфу про тотальне вимірювання, вимірювання усіх цінностей, зокрема

таких, як: самої людини, її особистісного зростання, що не підлягає ніякому вимірюванню чи то за навчальним планом, чи то за якимось зразком, чи то за порівнянням із досягненнями інших. Особистісний розвиток ґрунтується на розвитку дисциплінованого сумніву, а особистісне зростання радше здійснюється через навчання відтворювати та відтворюватися у творчому зусиллі, яке неможливо виміряти (ця думка зі стародавньою історією походження від античної «пайдеї», що знайшла своє неповторне відображення у навчанні «вільно мислити» від Сократа та його послідовників). Проте свідомість людини (влучну характеристику якої як «рабині навчання» подає П. Фрейре), привченої до школярства, замкнута та тоталізована, неспроможна помічати невимірне та приймати ситуації, події, дії як прояви емансипованих актів, бо вона сама є породженням і проявом тотальності. Вона здатна рухатися тільки за заданими навчальними траєкторіями, ландшафтами тотальності як результату схоластичної навчальної інженерії. Для «рабів навчання» все цінне виробляється та вимірюється, тому все невимірне сприймається як небезпека, загроза. Технократичний контроль, зорієнтований на технократичне вимірювання, припускає наявність лише формалізованої економічної системи, що відповідає ринковим потребам, яка за найменшою собівартістю здійснює специфічну підготовку, відповідно до спеціалізованих економічних ринкових завдань. Дієвою процедурою (посилаючись на аналітичний досвід із цих питань Б. Бернстейна, Дж. Брунера, П. Бурдьє, Д.-К. Пассрона, М. Фуллана та ін.), що розкриває справжній смисл спрощених визначень раціональності освітньої системи, є їхнє реконструювання у системі зв'язків між системою освіти та структурою соціальних (класових) стосунків.

Аналізуючи нову парадигму освіти, акцентуємо увагу на тому, що в реформаційних процесах постає необхідність формувати в усіх учасників педагогічних практик високий рівень відповідальності за свої вчинки, яка стає не тільки принципом збереження та самообмеження, а й принципом «визволення та здійснення гуманності», що надає особистості можливість бути дійсно вільною у своїх прагненнях, здійснювати раціональний підхід на основі особистого інтересу, ефективно протистояти примусу, контролю й маніпуляції. Так, за Апелем, ми перебираємо на себе відповідальність за розв'язання проблем реально існуючого світу, але робимо це не поодиночі, а як члени спільноти реальної комунікації, у межах якої вже сьогодні в принципі можна досягти порозуміння, і водночас

як члени необмеженої спільноти ідеальної комунікації, яку слід припустити для перевірки та визнання наших домагань істинності [1, с. 156–163].

У зв'язку з цим унаочнюється така проблема сучасної освітньої практики, як низька ефективність освіти щодо навчання (засвоєння) практичних навичок та створення умов для дослідницького відкритого застосування набутих умінь, яка знайшла широке відбиття в сучасному філософсько-освітньому, педагогічному дискурсі та практиках. Проте тут видається слушною думка, що через аналіз зазначеної проблеми може бути конструктивно переосмислена висунута в альтернативних дискурсах із реформувань сучасної освітньої системи ідея «звільнення від шкіл», пропозиція, що об'єднала адептів та поміркованих критиків «ліберальної освіти». Інституціональні умови можуть сприяти формуванню практичних навичок, розкриттю творчих потенцій освітніх агентів. Проте необхідно зважати на відмінності їхньої природи. Тут доречно пригадати зроблені вже Аристотелем у «Нікомаховій етиці» спостереження: творчість не є вчинком, так само, як учинок не є творчістю. Творчість завжди має іншу мету, ніж саму себе, тоді як учинок, навпаки, має на меті своє здійснення. Удосконалення у вчинку складає добродієність, а удосконалення творчості — мистецтво. Оскільки засвоєння навичок ґрунтується на засвоєнні певних передбачених дій, то й навчання таких навичок має базуватися на імітації обставин, у яких вони мають бути використовувані. Йдеться про те, що більшість практичних навичок можна набути та розвинути вправами, тоді як підготовку до творчого дослідницького застосування навичок не можна побудувати за такою схемою. Така освіта теж є результатом навчання, тільки протилежного, що ґрунтується на взаєминах партнерів, які вже мають ключі до колективної пам'яті спільноти з її критичним виміром. Зазначені вище відмінні навчальні практики передбачають і різних агентів освітнього процесу. Зокрема, викладач прагне створювати умови, що дозволяють учневі засвоювати стандарти, формувати навички, тоді як творче застосування навичок передбачає наявність партнерів, викладача-наставника, який допомагає тому, хто починає вирішувати власні невирішені питання. В останньому наявні інші інтенції як пізнавального процесу, так і взаємодії агентів навчального процесу, де вищий смисл істини вимірюється її спроможністю перетворювати буття, де справжньою проблемою пізнавального процесу є проблема спільності особистостей, при цьому взаємодія постає джерелом розвитку особистостей і їхньої спільності,

яка має завжди удосконалюватися [3, с. 81]. Вона розкривається в модусі залученості як суттєвої складової становлення особистості, як цілісного та вільного акту, який не можна сплутувати з лише інтелектуальним дійством або бездумним приєднанням, формальним наслідуванням. На тлі розгортання цієї ідеї виникає цікавий проект «школи, що вчиться».

Але освітній процес складається з обох видів навчання, де практики агентів мають узгоджуватися, де навчатися означає набувати нових навичок та розуміння, а викладати означає обирати умови, що сприятимуть навчанню. Тут прихована ще одна ілюзія у побудові освітньої системи, що навчання вважається результатом викладання (хоча більшість людей набуває знань поза навчальними закладами). Проте і «відкритий» освітній ринок, що мав втілювати ідею вільного та конкурентного практичного навчання, на сьогодні теж виявляється ризиковою системою, де ліцензування та сертифікація є формами ринкового маніпулювання. Сьогодні запропоновано чимало проектів із деміфологізації освіти, які ґрунтуються на уявленні про те, що сучасна освітня система є одночасно крамницею соціальних міфів та ареною соціальної критики, центром ритуальних дій, які відтворюють та підтримують розбіжності між реальністю та цими міфами. Як спосіб розв'язати протиріччя пропонується відмова від основного «соціального ритуалу», зокрема можна знайти посилання на цікаві пропозиції щодо цього, подані Ф. Г. Альтбахом, Е. Вульф, А. Літл, К. Лешем, П. Сенджем та іншими.

Прикметно, що в річищі філософсько-освітніх набуток постає необхідність (тут є потреба більш детального висвітлення в подальших розвідках) у процесі модернізації та освітянських реформувань створити систему постійного й ефективного зворотного зв'язку та діалогу між представниками владних структур і населення, залучення якомога більшої частини населення до реальної вільної участі у висесенні освітніх рішень на основі загальнолюдських та національних цінностей, зокрема до обстоювання своїх прав, реалізації свобод у галузі освіти, усунення маніпулювання через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя тощо. З огляду на сказане вище, під час визначення пріоритетів реформувань у полі освіти доцільно спиратися на відповідність запитам і внутрішнім потребам сучасного суспільства (вітчизняного в цивілізаційному поступі) з домінантою особистіснозорієнтованого підходу, з оприявленням і здійсненням вибору відповідально діяти через пошук та здійснення освітніх альтернатив.

Рушник — символ вірності, пам'яті про рідну сторону, кохану, батьківську домівку, рідну матір, початку й кінця життя, про що свідчать народні пісні, легенди, перекази, твори майстрів художнього слова. Вишитий рушник був найдорожчим подарунком сину від матері як побажання щасливого майбуття, підкреслював у поетичній творчості А. С. Малишко: *Рідна мати моя, ти мене на зорі проводжала, / Рушник вишиваний на щастя, на долю дала.*

У процесі історичного та культурного розвитку в Україні в кожній місцевості сформувались характерні орнаментальні мотиви, композиційні рішення, техніка шитва, використовувалась певна кольорова гама. Художньо-образним наповненням вирізняються рушники Західного Полісся, Поділля, Полтавщини, Гуцульщини, Слобожанщини, Центральної України [4]. Система зображень передавала прадавні світоглядні уявлення, набуваючи значення оберегу, заклиальної символіки. Завдяки яскравим неповторним візерункам рушники виконували функцію прикрас, використовувались у декоративному оздобленні інтер'єру української хати. Досліджуючи давню народну вишивку, В. Стасов зазначав, що орнамент ніколи не містив у собі жодної зайвої лінії, кожна рисочка тут мала своє значення, бо це послідовна мелодія не тільки для очей, а й для розуму.

Народне мистецтво набуває нового змісту, нових якостей і рис сьогодення: збережені та поновлюються колекції старовинних українських рушників, збагачуються кольорові поєднання орнаментів. Визначним явищем у культурному житті слов'янських народів став проект «Рушник Національної Єдності». Ця культурна акція була започаткована Т. М. Степаненко, орнамент розроблено О. В. Теліженко та доповнено майстринями Полтавщини, Одещини, Криму, науковими працівниками Т. Кара-Васильєвою, Л. Орел, В. Максим, С. Верговським. Юрій Мельничук — старший науковий співробітник відділу фондів Українського центру народної культури «Музей Івана Гончара» (м. Київ), майстер народного мистецтва з вишивки — у цьому проекті виступив як головний консультант із полотняних криптограм. Робота над вишиванням рушника розпочалась 7 червня 2007 року в Запорізькій області й завершилася доробком майстринь із двадцяти областей України 7 жовтня 2008 року в селі Гаспра (Ялта, Автономна Республіка Крим).

За підрахунками, відбулося п'ятдесят одне колективне вишивання українськими майстринями під загальним керівництвом оргкомітету Акції на чолі з головою В. М. Петренко. Допомогу надавали представники місцевої влади (управління культури); вишивання

здійснювалось гуртом та за фінансової підтримки ТОВ «Український сувенір». Усього було здійснено 29 вишитих робіт у 24 областях, 8 — в діаспорах (Польща, Канада, Молдова та ін.), завершальне вишивання — 2–7 жовтня 2008 р. в с. Гаспра (АРК). Під час вишивання силами ТОВ «Український сувенір», місцевими управліннями культури та майстринями було проведено 42 виставки художніх виробів. Майже 1600 осіб взяли участь у виготовленні унікального «Рушника Національної Єдності», оскільки діяльність супроводжувалася вирощуванням конопель, виготовленням і фарбуванням полотна, ниток, розробкою орнаменту, нанесенням його на полотно, розписом скрині, власне вишиванням рушника.

У всьому світі зростає інтерес до етнічної спадщини кожного народу, і українцям, зокрема, є з чим постати перед іншими націями. Не дивно, що вишивали зазначений рушник люди різних національностей та віросповідань. Це 1340 осіб, в тому числі 110 — чоловічої статі, 1230 — жіночої статі, 90 — діти до 18 років, 252 — представники українських діаспор. На час створення такого зразка духовної та матеріальної культури наймолодшій учасниці виповнилось шість років (С. Паньок з Харківської області), а найстаршій — дев'яносто вісім (В. Роїк з АРК).

Приєднались до створення «Рушника Національної Єдності» депутати Верховної Ради України, уповноважений Верховної Ради з прав людини, надзвичайні та повноважні послы України в Польщі, Канаді, постійний представник України в ООН Ю. Сергеев, генеральний консул України в м. Нью-Йорку М. Кириченко.

Інтерес до рушничкової культури виявили й благословили на вишивання такі конфесії: УПЦ Київського патріархату, УПЦ Московського патріархату, УАПЦ, Українська греко-католицька церква, духовне управління мусульман Криму. У 2008 році під час святкування 1020-річчя прийняття християнства в Україні «Рушник Національної Єдності» освятили в Українському домі. Вселенський Патріарх Варфоломій благословив сакральні властивості полотна, символічне наповнення рушничкових композицій.

Робота над рушником (протягом шістнадцяти місяців, витрачено не менше 7500 людино-годин) супроводжувалась значним духовним піднесенням, оскільки на його честь було написано багато віршів, пісень, молитов. Майстри народної творчості на полотні вишили візерунки, притаманні різним регіонам нашої країни. Рушник складається з двох однакових половинок (крил), у центрі його вишито золотом Герб України у вінку, він нараховує двадцять сім

неповторних малюнків відповідно до сучасного адміністративно-го поділу країни, що об'єднані в єдиний сюжет — «Дерево життя». Саму композицію розділено на три частини. У першій, яка символізує минуле України, вишито знаки давньої культури Трипілья: чотири кола, з'єднані меандроподібними пасмами, у колах — хрест, сонячний човен, два світи Сонця й Місяця, чотиричасність місячного календаря з аграрними символами родючості землі. Масивні квадрати з дохристиянськими архаїчними символами, двосторонні сварги, ромби, лунниці, знаки росту передають могутність древньої Київської Русі. Горизонтальну смугу займає козацьке бароко, серцевиною якого є шишка — символ, що прийшов у козачину з прадавніх часів. Два трикутники — це криниця. Два птахи — душі наших предків з гілками слави героїв-борців, які віддали своє життя за Україну. Верхню горизонтальну композицію уособлюють берегині, що тримають у піднятих руках Тризуб. У другій частині рушника, присвяченій сучасній Україні, вишито дерево життя з двадцяти семи квітів. Крона його має трикратний силует. На центральній гілці розміщено ліру та знак Тільця. Верхня пара птахів тримає гілку на знак єдності України [6]. Віра в щасливе майбутнє України передається в третій частині композиції солярними знаками із сакральних чисел 3, 7, 9, 12, над якими світять Сонце й зірка.

Сьогодні така важлива символічна робота зберігається в київському салоні «Український сувенір» (має розміри — 930 см на 75 см, або 7 кв. м, вагу — 4 кг 470 г, в т. ч. нитки — 2 кг 058 г, тканина — 2 кг 412 г), і бажаючі можуть ознайомитись із комплектом, що до нього входить, а саме: паспорт на 291 с. у дерев'яній інкрустованій скрині; котушка для рушника, оформлена уманськими майстрами; скриня для зберігання рушника з петриківським розписом; фотовиставка акції «Рушник Національної Єдності».

Широкому загалу було представлено рушник в Україні; презентація відбулась у Румунії, Італії, Німеччині, Росії, Канаді та інших країнах. Покази супроводжувались виставкою старовинних українських рушників, художньою вишивкою — свідченням давньої історії й величної культури народу. «Рушник Національної Єдності» набув значення оберегу для громадян України та українців, що проживають за межами Батьківщини.

Унікальний твір народного мистецтва «Рушник Великому Тарасу» буде вишито до 200-ліття від дня народження Т. Г. Шевченка в межах Всеукраїнської культурно-мистецької, суспільно-політичної акції «Обніміться ж, брати мої...».

Рушник живе сьогодні повнокровним життям, він є зразком культурної пам'яті народу. Український рушник являє собою етно-символ, знак величної вікової національної культури, що здатний і сьогодні об'єднати українців.

Література

1. *Гринив В. В.* Праязык и символ / В. В. Гринив.— К. : Логос, 1999.— 234 с.
2. *Жайворонок В. В.* Знаки української етнокультури : Словник-довідник / В. В. Жайворонок.— К. : Довіра, 2006.— 703 с.
3. *Кара-Васильєва Т.* Українська вишивка / Т. Кара-Васильєва, А. Чорноморець.— К. : Либідь, 2002.— 160 с.
4. *Лупій Т.* Рушники Західного Полісся кінця ХІХ — першої половини ХХ століть (Технологія. Семантика. Художні особливості) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства / Т. Лупій.— Львів, 2002.— 20 с.
5. *Павлуцький Г. Г.* Історія українського орнаменту / Г. Г. Павлуцький.— К. : Українська Академія Наук, 1927.— 26 с.
6. <http://www.ukraine.com/ukrainian/blog/rushnik-unity/>

Иноязычную коммуникативную компетентность Л. Гейхман определил как способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков, таких, как владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи; грамматические знания, умения, навыки, лексические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, а также как дополнительный элемент — умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т. д. [2].

Исходя из вышесказанного и основываясь на общевропейских рекомендациях по языковому образованию, коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: лингвистического, социолингвистического и прагматического [3]. Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения. Социолингвистический компонент определяемый социокультурными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. Прагматический компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жестикация и др.), коммуникативная компетенция.

Специфика обучения иностранному языку состоит в определении состава содержания коммуникативной компетенции на анализе соответствующей профессиональной деятельности; поэтапности формирования иноязычной коммуникативной компетенции; интенсификации процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции; погружения в иноязычную среду посредством проведения конференций, ролевых и деловых игр, чтением оригинальной литературы.

Среди компетентностных технологий рассматриваются такие: метод проектов, развитие критического мышления через чтение и письмо, метод дебатов, игровая технология (языковые игры, ролевые игры, драматизация), проблемные дискуссии, технология интерактивного обучения (в парах, малых группах), сценарно-контекстная технология, технология модульного обучения и т. д. На кафедре иностранных языков нашего университета используются упомянутые выше технологии на основе мультимедийных средств, таких,

как: видеокурсы SuccessfulPresentation, SuccessfulMeetings и т. д., использование ресурсов сети Интернет, MyEnglishLab продукция PearsonEducation. Эти системы обучения включают массивы материалов для работы с английским языком. В качестве эксперимента нами были использованы материалы MyEnglishLab: MarketLeader, а также MyGrammarLab и Speakout. На базе учебника «Иностранный язык профессиональной направленности. Шаги к предпринимательской деятельности (StepsintoBusiness)» был создан мультимедийный курс с помощью программных приложений AdobeCaptivate и CamptasiaStudio. Еще одним из положительных примеров самостоятельной работы студентов по усовершенствованию английского языка можно рассматривать систему MOODLE.

Результатами ХНЭУ им. С. Кузнеця с 2011 сдало более 100 студентов по международной системе тестирования по оцениванию уровня владения языком (Cambridge ESOL Exams) — BusinessEnglishCertificate (BEC). Количество студентов экономических дисциплин, которые сдают экзамен, растет. Это видно из статистических данных: на уровне Preliminary увеличилось участников тестирования из 19 студентов в 2011 году до 60 студентов в 2013 году, на уровне Vantage из 6 студентов в 2011 году до 19 студентов в 2013 году. В 2014 году уже зарегистрировано 100 студентов для сдачи экзамена в марте.

Международная сертификация является определенным подтверждением качества обучения иностранному языку в университете и правильности выбора методов, средств и форм в процессе преподавания дисциплины «Иностранный язык» студентам — будущим экономистам.

Успеваемость студентов на 15% повысилась. Уровень научно-методической подготовки научно-педагогических работников возрос.

Исходя из вышесказанного, делаем выводы о правильности перехода на компетентностную основу обучения иностранному языку. Полученные результаты подтверждают эффективность использования интерактивных методов обучения с применением современных информационных технологий.

Было бы интересно и своевременно продолжить исследование в русле эффективной организации обучения с использованием информационных технологий.

Литература

1. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — 38 с.

і новими фактами, зробити висновки тощо. При укладанні такого тесту слід намагатися виявити те, що можна вважати вищим рівнем оволодіння пройденим матеріалом, але в ньому не слід давати питань, що потребують запам'ятовування дрібних, несуттєвих деталей. Тест може бути невеликим і складатися приблизно з 50 питань. У цьому випадку можна вважати нормальним, якщо вищий показник буде дорівнювати 47 правильних відповідей з 50, середній — 23–25 і нижчий — 9–10 [4, с. 51].

Вирішивши питання про призначення тесту і про те, як будуть використані його результати, слід скласти його детальний письмовий план, в якому потрібно вказати, який матеріал програми буде в нього включено, які уміння (види володіння цим матеріалом) перевірятимуться і скільки буде дано питань по кожному пункту програмного матеріалу для перевірки кожного уміння.

Відбір матеріалу визначається протягом усього періоду навчання. Якщо тестом перевіряється робота, зроблена, скажімо, за один місяць, то в тест можна включити весь або майже весь пройдений матеріал. Якщо перевіряється робота за семестр або рік, то доведеться зробити вибірку, взявши лише найбільш важливі, вузлові пункти пройденої програми, вважаючи при цьому, що ступінь оволодіння цими пунктами відповідатиме і ступеню оволодіння рештою матеріалу.

Далі слід вирішити, в яких уміннях повинно виявлятися володіння відібраним матеріалом. Іншими словами, потрібно визначити, що повинен уміти робити студент у результаті навчання протягом всього курсу або якоїсь його частини.

Як вже зазначалося вище, питання краще за все складати на окремих картках. Зарубіжні та вітчизняні автори наполегливо рекомендують викладачам зберігати ці картки для подальшого використання, вдосконалюючи питання і поступово постачаючи їх основними статистичними характеристиками на основі результатів опрацювання тестів, в яких це питання включалося. Ці статистичні дані надалі допоможуть складати з уже готових і перевічених на практиці питань тести з потрібними характеристиками. Це, мабуть, гарна порада, і тому слід сказати кілька слів про те, як це можна робити.

Найважливішою характеристикою окремих питань є складність. Складність питання можна простіше за все виразити як відсоток студентів, що дали на нього правильну відповідь (відсоток розраховується від загального числа студентів у групі, де давався тест). Наприклад, якщо при першому використанні питання в тесті 60% студентів відповіли на нього правильно, на зворотному боці картки

записується дата, коли проводився тест, число студентів і цифра 60%. Такий запис робиться кожного разу, коли це питання з картотеки включалося до тесту. Якщо тест проводиться в допомогу оцінювання студента, слід включити в нього питання середньої складності. В ідеалі для такого тесту складність питань повинна бути при виборі з п'яти відповідей — 60%, при виборі з чотирьох — 62%, при виборі з трьох — 66%.

Для тесту, мета якого виділити кращих студентів, беруться більш складні питання. Слід нагадати, що підвищуючи або знижуючи рівень складності «відбірного» або «конкурсного» тесту, можна на потрібному рівні провести межу між тими, кого «відбирають», і тими, кого «відсіюють», тобто можна нібито націлити тест на певну «лінію відрізу». Коли відбірний тест складається спеціалістами, то вони підбирають кожне питання так, щоб правильно на нього відповісти могла лише нижня половина «відібраних» або верхня половина «відсіяних» [7, с. 25].

Складність питання не повинна, звичайно, пояснюватись нечіткістю або якоюсь хитрістю формулювання. Питання завжди повинні бути «чесними» та відображати нехай складні, але суттєві пункти програми.

Паралельно можна зазначити, що, на думку американських спеціалістів, на більшість тестів слід відводити стільки часу, щоб студенти мали змогу обміркувати кожну відповідь і щоб приблизно 90% могли виконати тест повністю.

Для визначення розрізнявальної здатності листки після підрахування результатів складаються в послідовності зменшення показників по тесту в цілому так, щоб першими були найвищі показники [5, с. 14].

Потім відраховується певна кількість (зручно брати 10) листків зверху і стільки ж знизу. Ці листки кладуть окремо і помічають відповідно «верхні», «нижні». Решту середніх листків відкладають. За кожним питанням відраховується число листків з правильними відповідями на це питання окремо в стосі «верхні», окремо в стосі «нижні».

Кожне з отриманих чисел виражається у відсотках від загального числа листків в кожному стосі. (Тому зручно брати 10 зверху і 10 знизу). Ці цифри (%) записуються на зворотному боці картки з питанням так само, як і показник складності. Питання вважається гарним, якщо відсоток правильних відповідей у верхньому стосі значно перевищує процент по «нижньому» стосу, наприклад 80: 30%.

Питання, за яким обидві цифри виявляються близькими (різниця менш 10%) або однаковими, ставиться під сумнів і підлягає

Деякі дослідники поділяють КП на актуальні й потенційні, інтегральні й диференціальні, когнітивні й соціальні, загальні й часткові, комунікативні потреби за видами мовленнєвої діяльності. Так, до актуальних потреб відносять потреби студентів-нефілологів у спілкуванні в актуальних сферах, які дозволяють наблизити процес навчання до реального спілкування відповідно до принципів комунікативності. До потенційних потреб учені-методисти відносять потреби, які знадобляться в майбутньому, в подальшій діяльності. Класифікуючи КП на інтегральні й диференціальні, дослідники до інтегральних відносять «великі» КП, які в свою чергу можуть бути поділені на диференціальні, більш «дрібні». Так, наприклад, читання фахової літератури — це інтегральні КП, а відбір необхідної літератури, знаходження потрібної інформації в тексті — диференціальні КП. Поділ КП на когнітивні та соціальні характерний при навчанні у сфері професійної діяльності, оскільки когнітивні (пізнавальні) потреби пов'язані, насамперед, зі здобуванням спеціальних (фахових) знань, детермінуються з майбутньою професією (вони «опредмечуються» у сфері внутрішньої мотивації). Соціальні ж потреби пов'язані з необхідністю спілкування не лише у професійній сфері, а й в інших сферах. Загальні КП продиктовані соціальним замовленням суспільства й мають збігатися з вимогами, які постають перед фахівцем певної професії. Часткові КП (особисті, спеціальні) пов'язані з нетиповими ситуаціями. Комунікативні потреби за видами мовленнєвої діяльності детерміновані ситуаціями (темами спілкування) в певній сфері діяльності й вимагають суворої ієрархії залежно від їхньої актуальності для процесу навчання в певний момент. Ці КП поділяють на дві групи: специфічні (для певного одного виду мовленнєвої діяльності) й загальні (для двох або більше видів мовленнєвої діяльності). Наприклад, комунікативні потреби у сприйманні (розумінні) монологічного мовлення характерні як для говоріння, так і для аудіювання (слухання).

Виявляючи та систематизуючи КП студентів-нефілологів у навчально-професійній сфері їхньої діяльності, ми виділили декілька моментів (підсфер за визначенням Л. П. Клобукової): слухання лекцій, підготовка до семінарського заняття та участь у ньому, складання заліків та іспитів, консультації, підготовка індивідуальних завдань, доповідей та повідомлень на конференціях, неформальне спілкування зі студентами на фахові теми, бесіда з керівником щодо теми курсової, а потім і дипломної роботи, бесіди з викладачем щодо відпрацювання пропущених тем тощо.

Результати аналізу КП показали, по-перше, де реально необхідна студентам та чи інша навичка у певному виді мовленнєвої діяльності (МД), а значить з'явилася можливість визначити, на яких етапах навчання та на якому матеріалі слід формувати в студентів цю навичку. По-друге, результати аналізу КП показали найтісніший зв'язок різних видів МД як у процесі спілкування, так і в процесі навчання. Тут слід визначити «несамостійність» рецептивних видів МД. Так, наприклад, ми виділили 9 ситуацій, коли в процесі роботи на семінарському занятті студентові необхідні рецептивні вміння. І в усіх ситуаціях рецептивні види МД виступають не в чистому вигляді, а в тісному взаємозв'язку, в комплексі з іншими видами МД — продуктивними. Так, наприклад, після сприйняття на семінарському занятті відповіді товариша по групі може виникнути необхідність доповнити, уточнити, конкретизувати інформацію, що прозвучала. Тут нерозривно пов'язані аудіювання й говоріння. Це означає, що орієнтація в навчанні на певну сферу спілкування має перш за все спрямування на певні види цілісних комунікативних актів, типових для даної сфери. Таким чином, значущими КП для студентів-нефілологів у професійній сфері діяльності будуть як рецептивні, так і продуктивні види МД.

На основі рецептивних навичок студенти мають уміти, а значить навчитися: 1) при опорі на прочитаний або прослуханий текст відтворити його усно (або письмово) з необхідною до комунікативно заданих перероблень (коротко, повно, основні аргументи автора, основні висновки тощо); 2) володіти навичками компресії на всіх рівнях (текст, абзац, речення); 3) володіти навичками передачі змісту тексту загальнонаукового або вузькоспеціального характеру в усній формі, здійснюючи необхідні трансформації; 4) усно або письмово передавати зміст чужої мови з різним ступенем точності й повноти з елементами оцінювання, посилатися на джерело інформації; 5) змістовно опрацювати текст: формулювати свій погляд і давати оцінку змістові тексту з цих позицій, узагальнювати інформацію двох або більше текстів; 6) використовувати текст для ілюстрації своїх думок, уміти доповнити, конкретизувати, проілюструвати будь-яке висловлення з опорою на текст; 7) уміти висловити незгоду з висловленою думкою й навести аргументи з опорою на текст; 8) уміти вибірково репродукувати необхідну частину сприйнятого на слух монологічного висловлення з метою приєднання до висловленого погляду; 9) уміти спиратися на текст при розгортанні системи аргументів, висловлення незгоди щодо будь-якого положення, думки.

Тем не менее, в нашей статье мы хотим особое внимание уделить методике преподавания грамматики, в частности падежной системы. С одной стороны, грамматика является именно той необходимой базой, без которой невозможно полноценное использование иностранного языка. С другой стороны, она представляет собой формальную систему, состоящую из морфологии, синтаксиса и словообразования, и знания только правил и форм изучаемого языка недостаточно для осуществления коммуникации. Не владея фонетикой и лексикой, человек не может реализовать в речи свои знания грамматики. Не владея видами речевой деятельности, он также не сможет пользоваться языком как средством коммуникации. Поэтому изучение грамматики не выделяется в самостоятельное направление работы. Она вводится через ситуативно-тематическую организацию учебного процесса, то есть через практику в речи. Перед студентами ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится лишь инструментом ее осуществления. Поэтому в современной методике обучение грамматике обязательно начинается с работы над текстом, в котором встречается изучаемая грамматическая модель. Текст для демонстрации грамматической модели должен быть небольшим, но ярким, запоминающимся (это могут быть стихи, пословицы и т.д.). Сначала студенты должны увидеть текст, понять его смысл. И только после демонстрации и предварительного объяснения смысла текста их внимание должно сосредоточиться на изучаемой грамматической форме. Преподаватель должен показать речевую модель и объяснить, как она работает через функционирование в речи. Из смысла текста студенты смогут понять, зачем в данном случае используется эта новая форма. Выученную грамматическую форму необходимо в дальнейшем многократно тренировать в различных видах речевой деятельности, т.е. автоматизировать.

Еще один немаловажный вопрос, который стоит перед каждым преподавателем, начинающим работать по методике РКИ: какой конкретно грамматический материал надо изучать и в какой последовательности? Практика преподавания РКИ определила круг грамматических явлений, которые необходимо дать учащемуся при изучении грамматических основ русского языка, параллельно обучая русскому произношению и интонации. Обязательными являются следующие грамматические темы: 1) категория рода и одушевленности/неодушевленности; 2) предложно-падежная система; 3) согласование существительного с прилагательным; 4) парадигматика

русского глагола; 5) виды глагола; 6) глаголы движения; 7) грамматическая основа предложения; 8) порядок слов в русском предложении.

Последовательность введения грамматики зависит от частотности употребления в языке тех или иных грамматических форм, поэтому первая грамматическая категория, с которой знакомятся студенты-иностранцы, это категория рода имени существительного.

Наиболее сложной для восприятия, но при этом базовой является предложно-падежная система русского языка. Носители языка употребляют нужный падеж безошибочно, но они не осознают, почему так говорят. Можно провести эксперимент и спросить у своих друзей, в каких ситуациях употребляется, например, предложный падеж. Максимум, что вам скажут носители русского языка, это то, что слово в предложном падеже отвечает на вопросы «о ком?», «о чём?». Для иностранцев эти вопросы — пустой звук. Иностранцы могут освоить падежи и разнообразную систему их окончаний только через ситуации, в которых употребляются падежные формы. Чтобы научить иностранца русским падежам, преподавателю самому необходимо знать падежные значения и ситуации, в которых употребляется каждый из падежей. Так, например, при изучении предложного падежа выделяется четыре основных значения: место, объект речи или мысли, время и средство передвижения. И тем, какое из падежных значений изучается, определяется введение глаголов. Например, предложный падеж в локальном значении места (где?) «требуется» введения таких глаголов, как сидеть, стоять, лежать, находиться, жить.

Что касается последовательности изучения русских падежей, то зависит она от того, насколько важно и часто приходится иностранцу использовать те или другие падежные формы и насколько легко запомнить их окончания. Как правило, эта последовательность выглядит так: именительный, предложный, винительный, родительный, дательный, творительный. Хотя в некоторых учебных пособиях после именительного студенты знакомятся с винительным падежом. Но, на наш взгляд, введение первым предложного падежа в значении места (где?): *на столе, в книге* и т.д. более оправдано, т.к. это соответствует частотности его употребления в русском языке. Подтверждением этого может служить не очень сложный, но очень важный для иностранца мини-текст на русском языке (обратите внимание на порядок употребления падежных форм): *«Здравствуйте. Меня зовут Бин Де. Я бизнесмен. Сейчас я живу в Украине*

и работаю в международной компании в Киеве. Каждое утро я иду в офис, читаю новости, пишу письма и отправляю их в Китай коллегам. Я говорю с партнерами по телефону. Вечером я иду из офиса домой. В субботу я гуляю с друзьями по Киеву».

В современной методике РКИ имеются различные принципы, применяемые в освоении падежной системы русского языка. О. М. Аркадьева, В. Н. Вагнер, В. С. Ермаченкова, З. И. Иевлева и др. придерживаются **принципа концентрической презентации** падежной системы, которую можно представить в виде отдельных частей (концентров). В каждом последующем концентре предусматривается расширение материала на основе уже изученного и овладение новым. В пользу такой точки зрения свидетельствуют многочисленные исследования. В частности, В. Н. Вагнер [1, с. 102] обосновывает методическую целесообразность концентрической подачи падежей тем, что имя существительное самая распространенная часть речи в русском языке, в связи с чем удовлетворение потребностей речевого общения даже при ограниченном владении языком диктует использование имен существительных во многих значениях, а значит и в разных падежах. Предлагаемая концепция концентрической подачи грамматического материала обеспечивает проведение дидактического принципа «от простого к сложному» и дает возможность возвращаться к уже знакомому материалу для более глубокого изучения. Каждая новая модель при такой подаче материала представлена в развитии: в постепенном усложнении изучаемой структуры и расширении ее коммуникативных возможностей [3, с. 67]. В предложенной концентрической презентации предложно-падежной системы материал представлен в виде концентрических кругов, расходящихся от ядра, — основных, изначальных сведений о системе языка и грамматических структурах к более широким сведениям и более сложным развернутым структурам. Сначала обучающиеся получают общие сведения о грамматической системе, что позволяет в дальнейшем легко находить место для каждого нового элемента в этой системе, знакомятся с основными наиболее общими и часто употребляемыми значениями изучаемой категории. В дальнейшем происходит наращивание объема материала, учащиеся знакомятся с второстепенными значениями, менее типичными случаями функционирования и средствами выражения. С одной стороны, такая подача материала дает сведения о системе в целом и месте каждого элемента в этой системе. С другой стороны, она позволяет сформировать прочные глубокие грамматические знания,

без которых невозможно формирование грамматических умений [4, с. 8]. Таким образом, в достаточно сжатые сроки студенты знакомятся с основными значениями падежей и усваивают модели словоизменения всех типов существительных в единственном числе. Уже на шестой неделе обучения учащиеся знакомы с моделями склонения всех типов существительных во всех падежах в единственном числе и со словоизменением личных местоимений во всех падежах, затем студенты знакомятся с моделями склонения существительных во множественном числе; а к концу первого семестра заканчивается изучение падежной системы введением прилагательных и местоимений, имеющих систему словоизменения, аналогичную словоизменению прилагательных.

В некоторых учебниках предлагается **принцип линейной подачи** падежей, т. е. одновременно вводится несколько значений сначала одного падежа, употребление форм закрепляется на материале разных частей речи, и только после этого вводится другой падеж. При этом подходе из-за большого объема разнопланового материала, который вводится сразу в полном объеме, процесс обучения становится психологически малопривлекательным для студентов, так как они начинают «плавать» в материале, испытывают большие трудности и утрачивают мотивацию к обучению. Кроме того, при линейном способе введения в основном развиваются пассивные виды речевой деятельности — чтение и письмо. На все другое не остается времени.

При введении и объяснении грамматического материала в методике РКИ используются следующие средства: наглядность, рисунки, схемы, таблицы, языковые игры, а также речевые образцы. Все эти средства могут быть реализованы на занятии посредством использования современных ТСО: компьютера с презентациями, видеороликами, аудиозаписями и т. д.

В процессе работы с предложно-падежной системой русского языка для того, чтобы студенты легче запоминали то или иное значение падежа, чтобы быстрее формировались и автоматизировались навыки необходимо использовать различные виды упражнений: имитативные, подстановочные, комбинационные, трансформационные, репродуктивные, ситуативные, упражнения на развитие инициативного говорения и монологической речи. Степень сложности упражнений определяется уровнем концентра изучаемого материала. Но самое главное требование ко всем видам упражнений — способность заинтересовать студентов, создать дополнительную мотивацию к изучению языка.

українською та російською мовами; акцентувати увагу студентів на функціонування російськомовних лексичних та фразеологічних інновацій в україномовній пресі й україномовних — в російськомовній;

- сформулювати поняття «оказіональна лексема» й «оказіональний сталий вислів»;
- представити різні наукові класифікації індивідуально-авторських засобів виникнення лексичних інновацій та перетворення фразеологічних одиниць;
- дати уявлення про утворення оказіональних лексем та перетворення фразеологічних одиниць на всіх рівнях мови: лексичному, словотвірному, синтаксичному; без зміни семантики та зі зміною семантики лексичних та фразеологічних одиниць;
- дати уявлення про аналіз газетних текстів будь-якого жанру та змісту з метою виявлення та аналізу лексичних та фразеологічних інновацій.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

- особливості розвитку україномовної та російськомовної публіцистики на сучасному етапі;
- різноманітні жанри сучасного публіцистичного стилю;
- визначення понять «лексична інновація» та «фразеологічна інновація»;
- типи лексичних та фразеологічних інновацій;
- основні лінгвістичні та екстралінгвістичні ознаки лексичних та фразеологічних інновацій;
- історію виникнення нового мовознавчого напрямку «Інновації в сучасному мовленні»;
- визначення понять «оказіональна лексема» та «оказіональне стале сполучення»;
- лінгвістичні класифікації лексичних та фразеологічних інновацій і засобів їх виникнення, а також індивідуально-авторського перетворення;
- співвідношення стандарту та експресії в сучасній україномовній та російськомовній публіцистиці;
- проблеми перекладу українських та російських лексичних та фразеологічних інновацій у сучасній україномовній та російськомовній пресі України;
- словники лексичних та фразеологічних інновацій;

вміти:

- аналізувати газетні публікації сучасної україномовної та російськомовної преси України;
 - виявляти лексичні та фразеологічні інновації в текстах усіх публіцистичних жанрів сучасної публіцистики України;
 - виконувати компонентний аналіз фразеологічних новоутворень;
 - аналізувати функціональну роль лексичних та фразеологічних інновацій та засоби включення їх у газетні тексти;
 - визначати національні компоненти значень лексичних та фразеологічних одиниць згідно загальному змісту газетних статей;
 - виявляти адекватність перекладу україномовних лексичних та фразеологічних новоутворень в російськомовних газетних матеріалах і російськомовних лексичних та фразеологічних новоутворень — в українських;
 - виявляти та аналізувати функціонування російськомовних лексичних і фразеологічних інновацій в україномовних газетних текстах і україномовних лексичних та фразеологічних інновацій — в україномовних;
 - виявляти та аналізувати оказіональні лексичні та фразеологічні інновації в текстах усіх жанрів сучасної публіцистики України;
 - виконувати компонентний аналіз україномовних та російськомовних лексичних та фразеологічних оказіоналізмів у сучасній пресі України;
 - у відповідності до проблем, що розглядаються, використовувати відповідний науковий апарат, що забезпечує формування компетенцій;
 - здатність аналізувати мовний та мовленнєвий матеріал у руслі відповідних підходів — традиційного та «інноваційного»;
 - володіння методами та засобами аналізу та інтерпретації мовних та мовленнєвих одиниць різних рівнів та текстів різних жанрів.
- Зміст дисципліни:

Змістовний модуль 1. Вступ. Актуальні проблеми лексичної та фразеологічної неологіки на сучасному етапі.

Лексичні та фразеологічні неологізми та лексичні і фразеологічні інновації в сучасній лінгвістичній літературі. Контекстуальна реалізація лексичних та фразеологічних одиниць. Класифікація засобів індивідуально-авторського перетворення лексичних та фразеологічних одиниць. Функціональна роль лексем та фразеологізмів в газетних текстах та засоби їх включення в контекст. Заголовки-лексеми та заголовки-фразеологізми на газетних шпальтах як виразники

В основу содержания обучения иностранных граждан положена целостность профессионально-языковой, культурно-языковой и межкультурной подготовки на неродном для них языке. Поэтому задача их обучения как средству коммуникации заключается в изучении его в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. С одной стороны, овладевая иностранным языком и его культурой, студенты глубже познают свой родной язык и культуру, с другой стороны, при сопоставлении иностранного и родного языков с учетом социокультурного компонента обнаруживаются глубокие различия между ними, что может вызвать негативное отношение учащихся к изучаемому языку.

Следовательно, особое внимание необходимо уделять воспитанию толерантности. В контексте межкультурной коммуникации толерантность означает уважение многообразия иных культур, иных правил, речеповедения, самовыражения, образа мыслей и действий.

Для достижения полноценного результата при обучении языку, недостаточно ограничиваться аудиторными занятиями и общением только с преподавателями и одноклассниками, необходимо создавать обстановку реального межкультурного взаимодействия. Одной из форм решения данной проблемы может быть развитие и расширение форм внеаудиторной работы, которая имеет большое значение и является обязательным компонентом комплексной подготовки иностранных студентов.

Межкультурное общение во внеаудиторное время даёт возможность студентам на практике познакомиться с действительностью страны изучаемого языка, приобщиться к образу жизни её людей, «погрузиться» в языковое и культурное окружение. Проведение внеаудиторных мероприятий позволяет значительно ускорить процесс овладения языком повседневного общения в культурной и социально-бытовой сфере. Однако преодоление только языкового барьера является недостаточным для обеспечения эффективности взаимодействия между представителями разных культур, необходимо, прежде всего, преодолеть культурный барьер.

Таким образом, в вопросах адаптации в инокультурном образовательном и социальном пространстве сохраняется много проблем. Это ситуации «культурного и психологического шока». В связи с этим различные формы и приемы внеаудиторной работы помогут снять психологическую нагрузку, быстрее адаптироваться к новым социокультурным условиям, позволят раскрыться студенту, проявить себя, реализовать свой потенциал. Внеаудиторные мероприятия, учитывающие интересы учащихся, смогут приносить им удовлетворение и ощущение

заметного продвижения в освоении иностранного языка, в умении свободно общаться даже на базе небольшого лексического запаса.

Являясь кураторами групп, преподаватели занимаются подготовкой студентов для участия в этих мероприятиях, что требует значительных организационных и методических усилий. Преподаватель отвечает не только за организацию и координацию образовательной среды, но и за воспитательный процесс на основе личностно-ориентированного подхода к каждому студенту. Преподаватель направляет все усилия на создание благоприятного социокультурного климата в группе, установлению толерантных отношений, оказывает помощь в выборе их образовательной траектории, их интеллектуального и духовного потенциала, выступает в роли равноправного партнера, координирует и направляет деятельность студентов, предоставляет им наиболее полную самостоятельность. Тем самым создается атмосфера сотрудничества, творчества, доброжелательности, что способствует раскованности, нахождению контакта, межкультурному взаимодействию, развитию и совершенствованию лингвистической, страноведческой, коммуникативной компетенций, делает учебный процесс успешным. Поэтому личность преподавателя как представителя принимающей культуры играет важную роль в работе с группами и напрямую зависит от его межкультурной и профессиональной компетентности.

Внеаудиторная работа планируется в соответствии с учебными программами, с учетом уровня подготовки студентов, их интересов и пожеланий. Ее направленность на естественную активную коммуникацию с носителями языка создает высокий психологически-эмоциональный и творческий потенциал для дальнейшего активного изучения языка и культуры.

Необходимым требованием к внеаудиторным мероприятиям является их равномерное распределение в течение всего периода обучения, их количественная достаточность, но не избыточность. Непременным условием проведения мероприятий является серьезная речевая и организационная подготовка, четкое проведение и обязательное последующее обсуждение.

Каждое такое мероприятие должно быть информативно насыщенным, содержать новые для студентов сведения как фактические, так и языковые.

В Харьковском национальном экономическом университете внеаудиторная работа, организуемая и проводимая кафедрой украиноведения и языковой подготовки иностранных граждан, ведётся по следующим направлениям:

Научный стиль — функциональная разновидность литературного языка, который используется с познавательной-информативной целью в области науки и образования. В научном стиле широко используется терминологическая, общенаучная и общетехническая лексика, а также слова-организаторы общенаучной и общетехнической мысли (союзы, союзные слова, наречия, предложно-именные словосочетания, вводные слова, слова-доминанты и др.).

Работа с научным текстом имеет интегрированный характер, поскольку ведется анализ языковых единиц в контекстном окружении. Студент также оказывается перед необходимостью отбирать, систематизировать языковые факты, трансформировать, интерпретировать их и делать выводы.

Приемы и упражнения, используемые на практических занятиях русского языка, помогают в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов. Рассмотрим некоторые из них детально.

Упражнения с грамматическими конструкциями.

Например:

1. Заменить глаголы абстрактными именами существительными: обозначить — ..., предложить — ..., определить — ..., использовать — ...
2. Образовать от глаголов существительные и изменить словосочетания: использовать деньги — *использование денег*, сравнить стоимость — *сравнение стоимости*, принять рациональные решения — ..., определить объём ВВП — ..., развивать национальную экономику — ...
3. Заменить причастные обороты придаточными определительными предложениями: деньги — это удобное общественное изобретение, позволяющее расплачиваться с владельцами ресурсов и производителями — *деньги — это удобное общественное изобретение, которое позволяет расплачиваться с владельцами ресурсов и производителями*; такой «товар» как деньги может быть использован для покупки любого из общего набора товаров и услуг, имеющих на рынке — ...
4. Образовать причастия от наиболее частотных глаголов научной речи: термины и определения, которые относятся к науке — *термины и определения, относящиеся к науке*; теория, которую мы рассмотрели — *рассмотренная нами теория*; факты, которые мы проанализировали — ...

5. Составить реферат текста, используя различные способы: определить тематику текста, описать особенности авторской точки зрения, представить ход рассуждения автора и др. Наиболее употребительные конструкции для реферирования: Рассматриваемая статья посвящена теме (проблеме, вопросу)...; Основная тема статьи отвечает задачам...; Выбор темы статьи закономерен (не случаен)...; Автор дает определение (анализ, характеристику)...; Автор излагает в хронологической последовательности историю...; Далее в статье приводится целый ряд примеров, доказывающих правильность (справедливость)...; Наиболее важными представляются следующие авторские выводы...

Таким образом, предложенные выше упражнения позволяют научить студентов применять теоретические и практические знания устной и письменной формы в научной сфере общения. Комплексное использование упражнений содействует эффективному формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов в экономической сфере.

Литература

1. *Артеменко Т. М.* Про деякі питання комунікативного підходу до навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Т. М. Артеменко, І. П. Ліпко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна.— № 12.— С. 24–29.— Режим доступу : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/4.pdf>
2. *Будильцева М. Б.* Курс «Культура русской речи для иностранцев» : формирование иноязычной коммуникативной компетенции / М. Б. Будильцева, Н. С. Новикова, И. А. Пугачев, Л. К. Серова // Проблемы зїставної семантики : зб. наук. праць.— Вип. 10 / [відп. ред. А. В. Ковальова].— К., 2011.— Ч. II.— С. 382–387.
3. *Колесникова Н. И.* Культура научной речи и требования к коммуникативной компетенции специалиста / Н. И. Колесникова // Коммуникативные исследования.— Воронеж, 2007.— Вып. 5.— С. 207–211.
4. *Колесникова Н. И.* Профессиональная коммуникативная компетенция студента нефилологического вуза / Н. И. Колесникова // Русская речь в современном вузе.— Орел : ОрелГТУ, 2009.— С. 101–104.
5. *Мотина Е. И.* Язык и специальность : лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е. И. Мотина.— М., 1998.
6. *Новикова Н. С.* Коммуникативная норма и лингвистические проблемы межкультурной коммуникации / Н. С. Новикова // Филол. науки.— М. : МГУ, 2006.— № 2.— С. 93–100.

Коммуникативное аудирование является целью обучения и представляет собой сложное речевое умение воспринимать информацию на слух при ее одноразовом воспроизведении. Данный тип аудирования определяется общими задачами в зависимости от этапа обучения языку. На начальном и среднем этапе (подготовительное отделение) обучения русскому языку как иностранному навыки аудирования формируются на базе изучаемого лексико-грамматического материала. На продвинутом этапе (1–3 курсы) развиваются умения аудирования неадаптированных текстов различных стилей. Таким образом, на этом этапе закладываются основы устной речи на изучаемом языке. Результатом обучения является понимание речи и развитие способностей понимания на слух учебных дисциплин. На завершающем этапе (4–5 курсы) умение аудирования реализуется в способности иностранного студента участвовать в общении на профессиональные темы [5, с. 113].

Аудирование как средство обучения обеспечивает знакомство иностранных студентов с новым языковым и речевым материалом, выступает как средство формирования навыков и умений во всех других ВРД, способствует поддержанию достигнутого уровня владения речью, формирует аудитивные навыки. Провести четкую грань между аудированием как целью и средством обучения сложно, так как в реальной практике эти две функции тесно переплетаются.

Важным условием при формировании аудирования является мотивация. Если слушающий испытывает потребность слушать, это ведет к максимальной мобилизации его психического потенциала: обостряется речевой слух, внимание, повышается интенсивность мыслительных процессов. Для создания мотивации изучения русского языка как иностранного важным является правильный выбор аудиотекстов.

В зависимости от конкретных учебных задач и по признаку полноты понимания информации различают два вида аудирования: аудирование с полным пониманием и аудирование основного содержания услышанного (И. Л. Бим). Для начального этапа обучения представляется важным аудирование с полным пониманием текста. Предполагается отсутствие в тексте незнакомой лексики, которая могла бы явиться помехой при восприятии. При аудировании текста с пониманием основного содержания студент должен стремиться понимать текст в целом. Текст содержит определенный процент незнакомых слов, но они не являются ключевыми.

Для развития навыков аудирования на занятиях по РКИ используются различные типы тренировочных упражнений. Существуют разные подходы к выделению типов аудитивных упражнений. Некоторые методисты подразделяют аудитивные упражнения на подготовительные и речевые [4].

Подготовительные упражнения направлены на преодоление одной, искусственно выделенной трудности. Это первая ступень к формированию речевого умения.

Используются также упражнения на узнавание и различение звуков в словах, лексических единицах, грамматических формах. Цель этих упражнений – развитие фонематического слуха обучаемого.

Например: прослушайте слова и поднимите руку, если в слове звучит долгий/краткий/глухой/звонкий звук: *том – дом, дело – тело, фраза – ваза, прибыл – прибыль*.

Упражнения на умение различать основные интонационные конструкции.

Например: «*Он читает хорошо. Как он читает? Вы читаете? Я читаю. А Вы?*».

Упражнения на узнавание изучаемых грамматических явлений, например: *физика, физик, математика, математик, химия, химик, экономика, экономист*. Определение категории одушевленности и неодушевленности.

Упражнения с использованием зрительной наглядности: выбрать одну из предложенных картинок, соответствующую словесному описанию; прослушать текст и найти расхождение между содержанием показанной картинки и произнесенным текстом.

Упражнения на развитие оперативной памяти: прослушать ряд слов, словосочетаний, предложение, группу предложений и повторить их; прослушать два варианта сообщения и определить, что добавлено или опущено во втором варианте.

Упражнения, направленные на развитие механизма вероятностного прогнозирования: закончить предложение, исходя из прочитанного текста, тематики урока, прослушанного текста; прослушать заглавие текста и определить возможное содержание сообщения; прослушать начало и середину текста и выбрать лучший вариант окончания из предложенных преподавателем или закончить текст самостоятельно.

Речевые упражнения выполняются на уровне законченного речевого целого. Предлагаются следующие упражнения: выбрать заголовки из предложенных преподавателем; озаглавить сообщение; разделить сообщение на части; составить план; определить основную

засвоєння заданих об'єктів на кожному етапі СРС. Для здійснення контролю в системі СРС по засвоєнню лексики за фахом потрібно передбачити також завдання з метою перевірки знань, умінь і навичок.

Отже, самостійна робота над лексикою за спеціальністю в немовному вузі проходить у три етапи.

На першому етапі роботи над лексикою виділяються наступні компоненти: 1) пояснення (презентація) нової лексики, що має на меті розкрити її значення (семантизувати), а також ознайомити студентів з її формою і вживанням; 2) контроль правильності розуміння студентами значення тієї чи іншої лексичної одиниці і сприйняття її форми; 3) первинне тренування (активізація), мета якого — запам'ятати новий матеріал.

Однак у кожного з компонентів цього етапу є свої особливості. Так, презентація спеціальної термінологічної лексики має практичне значення як для розуміння спеціальних текстів, так і для засвоєння самої лексики. При цьому найбільш вивченими і вживаними способами презентації спеціальної лексики в професійно-орієнтованому навчанні іноземної мови є наступні: 1) введення нових слів з поясненням їх лексичного значення та приведенням їх граматичних форм вербальним способом, адекватним рівню підготовки студентів; 2) введення нових слів невербальним способом, на основі наочності. Багато термінів не можна пояснити відомими словами. Набагато простіше вводити їх за допомогою наочності. Слова, пов'язані один з одним в систему, що описують один об'єкт, одне явище і т. д., можна вводити за допомогою однієї загальної картини. У вищевказаних способах презентації спеціальної лексики значення нових слів може бути розкрито по-різному: 1) за допомогою перекладу (дефініція рідною мовою); 2) описово (дефініція іноземною мовою); 3) за допомогою візуалізації (пояснення значення за допомогою наочності); 4) пояснення значення через контекст; 5) за допомогою семантико-синтаксичного аналізу (пояснення значення на основі словотвору).

Для ознайомлення студентів зі спеціальною лексикою недостатньо обмежитися її презентацією, поясненням якихось окремих моментів, пов'язаних з особливостями форми, значення і норм вживання того чи іншого терміна, необхідно також проконтролювати правильність розуміння значення того чи іншого слова і забезпечити активізацію нового лексичного матеріалу в пам'яті учнів. Це може бути досягнуто шляхом представлення нових лексичних одиниць в якомога більшій кількості найрізноманітніших контекстів, які забезпечують сприйняття всієї сукупності ознак даної одиниці. Саме

недостатня кількість зразків вживання лексичних одиниць, з одного боку, і недостатня кількість цих зразків у складі текстів, з іншого, і призводять до того, що в момент породження висловлювань вивчена спеціальна лексика або неправильно вивільняється з пам'яті, або зовсім не використовується студентами.

Крім того, робота з новими лексичними одиницями в різних контекстах є прекрасною вправою для самостійного тренування і первинного закріплення досліджуваних термінів. Тому найбільш ефективним засобом підвищення якості активізації лексичного матеріалу є використання в завданнях численних контекстів, які передбачають багаторазову рецепцію вивчених спеціальних лексичних одиниць у складі текстів. Об'єктом таких завдань можуть бути лексичні операції по сприйняттю та розумінню ключових термінів, що відображають основні поняття тексту і складають його смислову цілісність. Формування завдань можуть бути такими:

1. Прочитайте текст, згадайтеся про значення нових термінів (у тексті підкреслені терміни, подібні у звуковому або графічному відношенні з термінами на рідній мові). Перевірте правильність за словником.
2. Прочитайте текст і скажіть, за допомогою якої спеціальної лексики, поданої нижче, розкривається тема тексту.
3. Прочитайте текст і виберіть до кожного абзацу провідні терміни, згрупуйте їх за підтемами логіко-семантичної структури теми.
4. Прочитайте текст і відповідно темі відшукайте групу ключових термінів, що зустрічаються в тексті не менше 3–4 разів.
5. Прочитайте текст і знайдіть всі ключові спеціальні лексичні одиниці, що входять в дану тематичну групу.
6. Прочитайте текст і, використовуючи значення даних слів, скажіть, як характеризується ..., що повідомляється про
7. Прочитайте текст, запишіть питання, що передають інформацію про ..., використовуючи дані Вам терміни.
8. Прочитайте текст і знайдіть у ньому поширені варіанти даних нижче простих речень і скажіть, про що вони повідомляють.

З точки зору формування у студентів навичок самоосвітньої компетенції, що є метою СРС немовних спеціальностей з іноземної мови, особливу увагу слід приділити вправам на словотвір, роль якого складно переоцінити для самостійного розуміння незнайомих слів і слів, окремі компоненти і структури яких вже відомі студентам. Залучення на заняттях елементів словотвірного аналізу дає можливість більш системно розглянути спеціальну лексику. Різного роду вправи

на словотвір допомагають розкривати системні відносини у досліджуваній термінологічній лексиці, організовуючи слова в словотвірчі ряди. Так, для засвоєння лексики за фахом студентам можна запропонувати такі типи завдань, що містять елементи словотвірного аналізу: 1) утворити нові іменники (прикметники, дієслова, прислівники) з певними суфіксами (префіксами); 2) утворити складні іменники і перекласти їх; 3) утворити антонімічні терміни за допомогою відповідних суфіксів і префіксів; 4) згрупувати терміни за даною словотвірчою моделлю; 5) згрупувати терміни за певними словотвірчими елементами; 6) знайти в тексті однокореневі терміни, складні іменники, терміни зі знайомою словотвірчою структурою; 7) визначити значення незнайомих термінів з відомим словотвірчим елементом та ін.

Завдання з метою контролю на цьому етапі носять, як правило, репродуктивний характер.

Другий етап — закріплення — має на меті автоматизацію операцій вибору з пам'яті спеціальних лексичних одиниць та формування навичок оперування ними у висловлюваннях (остаточно ці навички формуються в результаті широкої мовної практики на третьому етапі роботи).

Завдання на цьому етапі носять, як правило, тренувальний, оглядовий, продуктивний і практичний характер. При цьому особливу увагу слід приділити вправам, що забезпечують сприйняття і відтворення лексичних одиниць у контексті ситуацій мовного спілкування, які ілюстрували б їх вживання в реальній мові. В умовах відсутності мовного середовища матеріальним втіленням ситуацій мовного спілкування є текст. Отже, для забезпечення умов, сприятливих для вичленення і запам'ятовування нових лексичних одиниць, необхідно працювати з великою кількістю професійно орієнтованих текстів, що ілюструють ситуації реального мовного спілкування. У процесі самостійної роботи з текстом формуються певні автоматизми: здогадка, аналіз, робота зі словником та ін., тобто навички сприймати тематично спрямований іншомовний текст підвищеної складності, та вміння які входять у структуру самоосвітньої компетенції фахівця, який володіє іноземною мовою.

Одним із способів роботи з уже відібраними професійно орієнтованими текстами є уважне читання, що, в свою чергу, забезпечує сприятливі умови для більш уважного ставлення читача до форми і змісту окремого слова. При цьому запам'ятовування відбувається на базі як довільної, так і мимовільної уваги в результаті усвідомлення практичної, пізнавальної та комунікативної цінності тексту і виконання вправ. У вправах для уважного читання лексичні операції виконуються на тлі мовної дії читання. Лексика в них

виступає і як мета, і як засіб, але результатом є обов'язкове розуміння інформації, вираженої лексичними засобами, що закріплюються. З одного боку, ці вправи спрямовані на поглиблене і точне розуміння прочитаного, виявлення основної інформації в тексті, комунікативно-значущих деталей. З іншого боку, на цьому етапі роботи повинні використовуватися такі завдання, які б концентрували увагу студентів на досліджуваних лексичних одиницях, що представляють комунікативну та освітню цінність. Об'єктами таких вправ є:

- 1) лексичні операції з виявлення численних логіко-семантичних зв'язків спеціальних лексичних одиниць даної області, що допомагають формуванню словниково-понятійної статті даної ключової лексичної одиниці: а) прочитайте текст і знайдіть всі слова, пов'язані з вашою спеціальністю і які позначають основні поняття або визначення; б) прочитайте тексти і підберіть до родових понять-термінів видів; в) прочитайте тексти і знайдіть у них до даних родових понять родові;
- 2) лексичні операції з впізнання і розуміння всіх лексичних засобів зв'язного цілого тексту, в тому числі і словотвірчих засобів, що забезпечують зв'язність на всіх рівнях: а) прочитайте текст і випишіть групу слів з певним компонентом; назвіть всі засоби, що об'єднують слова в одну групу; б) прочитайте абзац (текст) і скажіть, який термін є ключовим по відношенню до теми тексту і які займенники використовував автор в якості його заміників для забезпечення зв'язності тексту; в) прочитайте абзац і назвіть один-два лексичних елемента кожного наступного речення, які зв'язують його з попереднім у цьому абзаці;
- 3) лексичні операції з впізнання і розуміння стійких словосполучень, зворотів, кліше, службових слів, що характеризують тип викладу, а саме розповідь, опис, міркування і визначення: а) прочитайте текст і скажіть, яку спеціальну лексику автор використовує при викладі ...; б) прочитайте текст і назвіть терміни, які описують ...; в) прочитайте текст і скажіть, яку спеціальну лексику автор використовує при викладі ...; г) прочитайте текст і відшукайте лексичні засоби, які використовував автор для доказу (спростування) тези у всіх частинах тексту.

Заключний третій етап роботи з оволодіння лексику за спеціальністю — практика — спрямований на формування навичок оперування спеціальною лексику у власних висловлюваннях. Завдання, що носять на цьому етапі практичний, тренувальний або творчий характер, можуть бути представлені переважно мовними вправами.

станет бесценным достоянием учащегося, соединяющим знания и умения, компетенции и ценности.

В 1910-е гг. американским профессором Коллингсом была предложена первая в мире классификация учебных проектов: «Проекты игр» — занятия, непосредственной целью которых является участие в групповой деятельности, как то: различные игры, народные танцы, драматические постановки, разного рода развлечения и т.д.; «Экскурсионные проекты», которые предполагали целесообразное изучение проблем, связанных с окружающей природой и общественной жизнью; «Повествовательные проекты», разрабатывая которые, обучаемые имели целью «получить удовольствие от рассказа в самой разнообразной форме» — устной, письменной, вокальной (песня), художественной (картина), музыкальной (игра на рояле) и т.д.; «Конструктивные проекты», нацеленные на создание конкретного, полезного продукта: изготовление кроличьей ловушки, приготовление какао для школьного завтрака, строительство сцены для школьного театра и др.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале XX века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. При советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно, что привело к недопустимому падению качества обучения, поэтому метод проектов был осужден, и с тех пор больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в образовательной практике.

В настоящее время проектное обучение нашло широкое применение в образовательных системах, так как его высокая эффективность подтверждается многими учеными, и приобрело большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности обучающихся (Г. М. Беспалова, А. М. Герасимов, А. Н. Иоффе, А. С. Прутенков, И. Д. Фрумин и др.).

Основной тезис современного понимания проектной методики сводится к следующему: «Всё, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить», — привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями. Общей особенностью проективных приемов является наличие

поставленной личностно значимой проблемы и задачи решить ее. Если это теоретическая проблема — то процесс проектирования заключается в нахождении конкретного ее решения, если практическая — то задачей обучаемого является достижение конкретного результата этой проблемы, готового к внедрению.

Проектное обучение при этом является более продуктивным, так как в процессе выполнения учебного проекта знания приобретаются учащимися в процессе использования информации при решении практических задач. Поиск же решения практических задач активизирует необходимость добывания знаний, познавательную деятельность. Таким образом, проектное обучение можно рассматривать как одну из наиболее продуктивных и интенсивных методик, способствующих достижению высоких результатов в деле осознания учащимися их собственной познавательной активности в процессе обучения. Проектирование помогает студентам осознать роль знаний в жизни и обучении: знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании.

Основной целью обучения русскому языку как иностранному в условиях подготовительного факультета является формирование коммуникативной компетенции в объеме, достаточном для продолжения обучения на основных факультетах с учетом избранной специальности. Коммуникативная компетенция представляет собой сложное многоуровневое образование, состоящее из ряда компетенций: языковой, речевой, лингвокультурной, прагматической и дискурсивной. Коммуникативная компетенция является основным средством формирования профессиональной компетенции и общих компетенций, однако все виды компетенций должны формироваться в тесном единстве друг с другом.

Проектный метод представляет собой дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать следующие компетенции студентов: анализ проблемного поля, выделение проблем, формулировку ведущей проблемы, постановку задач; планирование деятельности; самоанализ успешности и результативности решения проблем в рамках проекта; презентации деятельности и ее результатов; поиск необходимой информации, ее систематизации и структуризации; применение знаний, умений и навыков в различных, в том числе нестандартных, ситуациях; проведение исследования (анализ, синтез, выдвижение гипотезы, детализацию и обобщение). Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование разнообразных исследовательских,

поисковых методов и средств обучения, а с другой — необходимость интегрирования знаний, умений из различных сфер психологии, педагогики, лингвистики, лингвокультурологии и др.

Проектное обучение, или метод проектов, — это особая технология, с помощью которой можно организовать учебный процесс при максимальном учете интересов и способностей обучаемого, так как студент, выполняющий проект, получает полную самостоятельность в планировании собственной деятельности: постановке целей и задач, распределении времени, организации труда, выборе способов получения информации и приемов контроля.

Проекты в полной мере отвечают идеям компетентного подхода. Компетенция представляет собой сложное соединение когнитивной составляющей (знаний) с предметно-практическим и индивидуально-личностным опытом (навыки и умения), а сформированная в процессе обучения компетентность служит показателем личностной самореализации, осознания индивидом собственной значимости. В отличие от общепринятого фронтального (индивидуального) обучения, при котором учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности и отвечает, в первую очередь, за свои успехи и неудачи в работе, проектная технология базируется на идее взаимодействия студентов в группе в ходе учебного процесса. Следует подчеркнуть, что в ходе проектного обучения обучающиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, лежащих в основе содержания проекта.

Проектная деятельность учащихся является наиболее эффективной и оптимальной формой работы в контексте личностно-деятельностного подхода. Специалисты в области психологии и педагогики рассматривают проектную работу как особый вид деятельности. Главные положения теории деятельности, имеющие большое значение для обоснования метода проектов как способа овладения языком и культурой, сводятся к следующему: деятельность есть форма активного взаимодействия человека со средой, в ней реализуются общественные отношения людей. В процессе проектной работы формируются ключевые коммуникативные умения, связанные с коллективной деятельностью, которые в современном мире рассматриваются как важнейшие (социальная и прагматическая компетенции): умения информировать собеседника о предмете проектной деятельности, устанавливать позитивные контакты для успешной коллективной работы, воздействовать на партнера,

убеждать его в своей правоте, выслушать и понять его возражения (дискурсивная компетенция).

Таким образом, в основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. С точки зрения студента, самым большим недостатком университета является невозможность для него свободно, в полной степени использовать опыт, приобретенный вне университета или в самом университете. И, наоборот, с другой стороны, он оказывается неспособным применить в повседневной жизни то, чему научился в высшем учебном заведении. Результат, полученный в ходе решения значимой для студента проблемы, можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Исходя из этого, чрезвычайно важно показать студентам их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого нужно анализировать проблему, взяту из реальной жизни, знакомую и значимую для студента, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Литература

1. *Веселова В. В.* Американская школа: ценности образования (1960–1990 гг.) / В. В. Веселова. — М., 1999.
2. *Гузев В. В.* Развитие образовательной технологии / В. В. Гузев. — М., 1998.
3. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. — М., 2000.
4. *Дьюи Дж.* Школа и общество / Дж. Дьюи. — М., 1925.
5. *Иоффе А. Н.* Методика гражданского образования: теоретические аспекты и практические рекомендации / А. Н. Иоффе. — Брянск: Курсив, 2007. — 168 с.
6. *Кагаров Е. Г.* Метод проектов в трудовой школе / Е. Г. Кагаров. — Л., 1926.
7. *Килпатрик У. Х.* Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У. Х. Килпатрик. — Л., 1925.
8. *Килпатрик У. Х.* Основы метода / У. Х. Килпатрик. — М. — Л., 1928.
9. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат / ИЯШ. — 2001. — № 1. — С. 8, 10.
10. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат / ИЯШ. — 2000. — № 2, 3. — С. 14, 27.
11. *Янжул Е. Н.* Практика метода проектов в американских школах / Е. Н. Янжул. — Л., 1925.

які виступають основними методами будь-якого наукового дослідження.

Коледж повинен стати своєрідною дослідницькою лабораторією, у яку студент приходить, щоб робити відкриття, з тією тільки різницею, що ці відкриття не для людства, а для даної людини. Інтерактивні форми навчання дають для цього великі можливості.

Інтерактивна робота — це навчальна взаємодія студентів у парах, мікрогрупах, групах (по 6 осіб).

Методи інтерактивної роботи.

1. АКС (аналіз конкретних ситуацій).
2. Інтелектуальна розминка.
3. Експертні групи.
4. Інформаційний випуск.
5. Мозковий штурм.
6. Сократичний метод навчання (сократична бесіда).
7. Вивчення випадків (кейс-метод).
8. Тематична дискусія.
9. Перехресні групи.
10. Проектна робота.
11. Піраміда (снігова куля).
12. Інтерв'ювання.
13. Ігри (організаційно-діяльнісні, організаційно-дослідницькі та інноваційні, а за змістом та цільовими установками — рольові, навчальні та імітаційно-моделюючі).
14. Коло знань.

Свої заняття намагаємося будувати так, щоб це не було просто запам'ятовування готових знань, але й їх пошук, відкриття й активне засвоєння, розвиток творчого мислення. Добираємо факти, явища так, щоб у відмінному можна було бачити спільне. Побачити це спільне можна лише на основі операцій порівняння. Опрацювання наукової літератури, проведення дослідження, висунення гіпотез та постановка завдань — все це в сукупності суттєво стимулює у підлітків розвиток логічного мислення, здатність до самостійного пояснення причинно-наслідкових зв'язків, до прийняття швидких рішень.

Найоптимальнішим методом активного навчання є проблемний підхід. Намагаємося створювати такі ситуації на занятті, щоб перед студентами частіше виникали хоча б нескладні проблеми, які вони вирішують самостійно або ж за допомогою викладача, бо саме

проблемне навчання вчить думати логічно, науково, активізує самостійну роботу думки, формує не просто знання, а знання — переконання, які є основою для формування наукового світогляду; формує у студентів елементарні навички пошукової, дослідницької діяльності; розвиває позитивне ставлення, інтерес до предмета.

Проблемний підхід під час вивчення української мови передбачає використання пізнавальних завдань і запитань, спрямованих на активізацію розумової діяльності студентів, стимулювання їх до пошуку невідомого, збудження емоцій.

Проблемне питання намагаємося зробити в такій мірі складним, щоб викликало потребу пошуку нового, і в такій мірі доступним, щоб студент прийняв його і міг самостійно шукати відповіді на нього.

Наприклад:

1. Чим є кінцева частка — *ти* в інфінітивах: суфіксом чи закінченням? Обґрунтуйте свою думку.
2. Чи може граматична основа речення бути словосполученням? Чому?
3. Простими чи складними (враховуючи походження) є за будовою числівники *одинадцять*, *чотирнадцять*, *двадцять*?

Нестандартні дослідницькі завдання на заняттях мови та літератури — це ефективний засіб поживлення заняття, підвищення активності, уваги, прекрасна можливість викликати бажання працювати.

Основним у навчанні вважаємо активну участь самих студентів у процесі отримання інформації, їх самостійне мислення. У цьому допомагають «круглі столи», ігрові дебати, мозкові штурми, прес-конференції, заняття захисту знань та заняття-дослідження, які створюють ситуації невимушеного спілкування, умови для міжособистісного діалогу, діалогу різноманітностей.

Готуючись до занять, прагнемо підбирати такі запитання, які можуть викликати протилежні думки й відповідь на які лежить не на поверхні, а народжується під час дискусії. Це дає змогу проводити заняття-диспути та заняття-дослідження.

Виходячи з основного завдання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» — формування мовленнєвої культури ділового спілкування, під час занять створюємо мотив для спілкування, збіг таких обставин, які спричинюють розвиток мовленнєвої діяльності, зумовлюють її, визначають зміст і мовне оформлення. Отже, важливо розгорнути в аудиторії такі ситуативні колізії, у яких

робіт із професійною термінологією (Н. Костриця, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька, Я. Януш). Опанування професійної лексики, а отже, й формування світогляду та професійної компетентності майбутніх фахівців починається у виші. Реалізації формування у студентів професійної мовленнєвої компетенції на основі фахової термінології повинна сприяти заміна курсу «Ділова українська мова» на курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)» або «Термінологічне планування в Україні», що враховує особливості викладання мови в нефілологічному виші, визначаючи їх профільною специфікою останнього, вимагаючи професійно орієнтованої комунікації, спрямованої на конкретного адресата — фахівця певної професійної спеціалізації.

Передумовою успішного засвоєння і подальшого активного використання базової наукової та галузевої термінології, на наш погляд, слугує раціональне поєднання комунікативного підходу та професійного контексту. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 75–85% усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння та читання наукових текстів [4, с. 167].

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих на вивчення семантики та вдумливе засвоєння термінологічних одиниць, а також на активізацію застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомчу функцію, так і творчого, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації. Серед великої кількості репродуктивних вправ доцільним є використання таких:

- дати визначення українських вузькогалузевих термінів;
- дібрати власне українські терміни до запропонованих визначень;
- скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, пояснивши терміни;
- відтворити (переказати) матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента під час їх виконання, наприклад:

- за допомогою словника дібрати до термінів синоніми і ввести терміни-синоніми в речення, урахувавши відтінки їх значень;

- за допомогою словника дібрати до термінів антоніми, скласти з ними речення;
- підготувати доповідь за темою фаху із залученням вузькогалузевої української термінології;
- підготувати діалог на виробничу тематику, насичений фаховою термінологією;
- прочитати текст, знайти терміни, що вжиті з невласливим для них значенням.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу (що ілюструють особливості нормування термінологічних одиниць, нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно- побутовим) та вправ на переклад (що виявляють «поряд із спільними ознаками, які є характерними для близькоспоріднених мов, також риси своєрідні, національноспецифічні» [5, с. 26]).

Вправи означених типів дозволяють виявити й проаналізувати норми в термінології на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів-нефілологів професійно-науковою термінологією, ми одночасно підвищуємо культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на особливості використання термінів та професіоналізмів у різних мовних ситуаціях і термінів-синонімів (дублетів — власне-українського слова та інтернаціоналізму) у фахових текстах, а також особливості перекладу стійких термінологічних сполук, що не мають точних українських відповідників російським варіантам тощо.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникнути сліпого калькування під час перекладу фахової літератури та написання текстів професійного спрямування, орієнтуватиме на дотримання термінологічних норм.

Найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів за спеціальністю, невеликих за обсягом, насичених терміноодинамиками та терміносполуками, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Тільки в контексті галузеві терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм.

Таким чином, необхідно створювати інтегровані методичні посібники з української мови, наповнені текстами, що містять базові знання для майбутніх спеціалістів, насичені найуживанішою фаховою термінологією, а також перекладні словники-мінімуми фахових

становится готовым для преобразования в *системное* лексическое знание (учет системности парадигматических отношений в лексико-семантической системе русского языка). Возможным становится выявление основных характеристик вербального выражения понятий, что является важным при обучении *концептуальному* лексическому знанию. На этом этапе происходит параллельное развитие и формирование двух типов лексического знания (*элементарного* и *системного* лексического знания), которые ведут к получению полноценного *концептуального* лексического знания.

Лексическое знание, рассматриваемое как неразрывное единство трех компонентов — элементарного, системного и концептуального, — учитывает понятия лексического навыка и лексического умения, которые базируются на трехуровневой структуре лексического знания и могут быть представлены в виде комплекса навыков и речевых умений в соответствии с уровнями формирования лексического знания. Формирование элементарного лексического знания включает в себя «первичное» знание лексико-семантического варианта лексики (навык его распознавания/понимания при чтении и аудировании, умение использовать точное значение лексико-семантического варианта при говорении и письме). Формирование системного лексического знания включает в себя знание системных (парадигматических и синтагматических) взаимоотношений лексических единиц: навык включения лексических единиц в системные отношения синонимов-антонимов-паронимов-омонимов, в минимальные синтаксические объединения (словосочетания, предложения); умение выбрать наиболее подходящую, необходимую в речевом общении лексическую единицу, реализуя собственное предпочтение и демонстрируя богатый лексический запас. Формирование концептуального лексического знания включает в себя знание слова как «названия, ярлыка концепта»; навык тематической отнесенности лексических единиц к концептосферам; умение комбинировать вербальные репрезентанты концептов в связном речевом высказывании [3, с. 16].

Рассмотрим этапы формирования лексического знания на примере фрагмента концептосферы «Человек», а именно — «Визуализация предметного мира». Описание вербальной репрезентации данной микроконцептосферы во взаимосвязях всех ее элементов на разных языковых уровнях требует тщательного исследования. Остановимся на рассмотрении этапов формирования лексического знания с использованием лексико-семантической доминанты вышеуказанной микроконцептосферы — лексики *видеть*.

На первом этапе обучения студенты усваивают слово *видеть*: распознают его при аудировании, запоминают значение, графическую форму, грамматические особенности (видовые формы — *видеть-увидеть*, переходность, тип спряжения), вырабатывают навыки спряжения, построения словосочетаний и простых предложений, приобретают умение правильно использовать данную лексическую единицу в устной и письменной речи.

На этапе формирования системного лексического знания расширяется словарный запас учащихся, с одной стороны, за счет усвоения всех необходимых для успешной коммуникативной деятельности учащихся лексико-семантических вариантов (ЛСВ) изучаемой лексики, включая переносные значения, разговорные варианты на примере их функционирования в текстах: *видеть* 1. Обладать способностью зрения. *Хорошо видеть. Совы видят ночью.* 2. кого (что). Воспринимать зрением. *Видеть вдали горы.* 3. кого (что). Иметь встречу с кем-н. *Вчера видел его у друзей. Рад вас видеть* 4. что. Наблюдать, испытывать. *Многое видел на своем веку.* 5. что. Сознать, усматривать. *Видеть свою ошибку.* Видеть в чем-н. свое призвание. *Вот видишь, я был прав* (т.е. согласись, признайся). 6. Со словами «сон», «во сне»: *Представлять в сновидении.* 7. кого (что). Воспринимать интеллектуально и зрительно (пьесу, фильм, игру актера), смотреть (в 3 знач.). *Видеть спектакль в новой постановке. Видеть цирковое представление.* 8. видишь (видите), вводное слово. Употр. при желании обратить внимание на что-н., подчеркнуть что-н. (часто с оттенком осуждения, недоверия, иронии). *Он, видишь, немного нездоров. Видишь ли, видите ли, вводн. слово — то же, что видеть (в 8 знач.). Ему, видите ли, некогда позвонить. Видит Бог* (разг.) — уверение в своей правоте, божба. || сов. увидеть, увижу, увидишь; -енный (ко 2, 3, 4, 5 и 7 знач.). * *Вот увидишь (увидите)* (разг.) — предупреждение собеседнику: *будущее покажет, что я прав, что так и будет* [4].

С другой стороны, по мере возрастания коммуникативных потребностей, вводятся новые лексические единицы, взаимосвязанные с ранее изученными на основе парадигматических отношений (синонимы к слову *видеть* — *замечать, зреть* (уст., книжн. / с отрицанием), *видать* (разг.) / вблизи); *лицезреть* (уст, книжн., теперь ирон.) / издали или с трудом; различать / с трудом; разбирать [1, с. 64]; синтагматических отношений (сочетаемость разных ЛСВ одной лексики: *видеть преподавателя, хорошо видеть, видеть проблему*); деривационных отношений (*видеть(ся), (у)видеться, завидеть, повидать(ся), привидеться, виденье, видео, видимость, дальновидность, невидимка,*

Though the confusion here is caused by an unnecessary comma and not by its absence as the quotation hereinabove may suggest, the point is to stress the fact that punctuation marks — in general, not only commas — are frequently misused or disregarded. In the United Kingdom, the problem seems to be deeply rooted in the grammatical apathy of the British teachers of the mid-twentieth century, when neither grammar nor punctuation were properly (if at all) taught at grammar schools [9].

But while in English-speaking countries the situation seems to be changing (so far I have the evidence only for the United States), this attitude — though partially — seems to pertain to some Slavonic countries. I still remember the words of one of my English teachers at college, ‘There is no punctuation in English’. More than a decade of unceasing interest in the subject and hundreds of pages dedicated to punctuation later I can say: it is not true!

The subject *per se* is very fascinating and appealing due to the lack of consistent study. Besides, it is very multifaceted: to teach or not to teach; if so, what methods to use for teaching; what are the factors and constraints influencing our capability to punctuate and to learn to do that — these are only a few questions which arise in the framework of this subject.

This is very sad that we dedicate months and even years to explaining grammar to our students, to making them to drill the rules, but we do not spare a single hour teaching the system and usage of punctuation marks to them. I would not be surprised if many students did not even know the English names for the majority of punctuation marks. We make efforts to teach them how to write in English correctly, but at the same time we deprive them of the only tool in whose power it is to change the meaning and the layout of the whole utterance. So, teaching punctuation: does it matter? My answer is: definitely yes! How to do that? It is another question, which is not as easy and unequivocal to answer.

Let me start with a short overview of some methods used in the United States to teach punctuation. Even though in ‘English there are not such tightly formed rules about the use of punctuation as there are in most European languages’ [6], American teachers suggest it is easy and even better to teach their students without sticking to ‘the poorly systematized rules’ [2, p.533], since ‘manuals of style and college handbooks have it all wrong when it comes to punctuation (good writers don’t punctuate that way)’ [*ibid*]. How do then ‘good’ writers punctuate? They punctuate in the way to pass their intended meaning and emphasis to their reader. John Dawkins offers an approach based on the use of functional punctuation

marks which he arranges hierarchically depending on the degree of their separating power. Though his hierarchy is based on syntactic principles, it gives way to rhetorically-based usage of punctuation, since meaning is ‘a basis for decision making, not grammar-based rules’ [3, pp. 155–156]. According to J. Dawkins, college students should, first of all, become aware of the function of every punctuation mark in the sentence, and later, at higher levels of instruction, through the analysis and imitation of good literary examples they can learn how to use punctuation marks effectively: to lay emphasis on appropriate places in their writings to make meaning more affecting and clear. This approach allows to teach punctuation in context, observing the rules go hand in hand with usage. Nevertheless, since the theory offered by J. Dawkins makes use of the examples taken from the works of writers of non-fiction, it encountered some criticism concerning its defectiveness in respect to its rhetorical nature (for more details, see [5]).

On the other hand, Nancy Mann considers that the key issue to learning punctuation is its ‘learnability’. According to her, the function of punctuation marks is ‘information management — specifically, telling readers how to interpret relationships between and within propositions’ [8, p.363]. She compares punctuation with a ‘communication software’ [*ibid*] and as such it ‘seems to work by signalling in advance the mental posture that the receiving party needs to assume in order to process upcoming information’ [8, pp. 363–364]. Hence, her approach is based on the vision of the system working as a piece of software, i. e., by a certain algorithm based on the word-order criteria and a couple of rules. The main points of her approach are (i) to teach punctuation using as few grammar terminology as possible, (ii) to offer some algorithm allowing to simplify choice and, as a result, to practice risk-free choice to build ‘the sense of authorship that will motivate and the confidence that will enable later risk taking’ [8, p.382], and (iii) to provide students with an automated tool for information management.

Both researchers assume that a student learning to punctuate an English text is a native speaker and as such possesses ‘knowledge of subject-predicate structure and intonation patterns that assume, in turn, the native speaker’s grammatical competence’ [4, p.569]. As far as I know, there is no theory how to teach punctuation for L2 learners, but since it is a known fact that second language learners tend to apply the surface structures of their mother tongue to the surface structures of the target language [1], we could make use of this phenomenon and teach principles of punctuating in English to our students through their innate competence. Since we do not have any separate subject dealing with

маўлення забяспечвае адзінства тэмы, галоўнай ідэі і ўсіх структурных частак выступлення. Пры распрацоўцы структуры выступлення неабходна ў першую чаргу забяспечваць адпаведнасць яе зместу і формы. Эфектыўным выступленне будзе толькі тады, калі ў ім думкі выкладаюцца паслядоўна, лагічна, сістэмна.

Выступленне, як і іншыя віды звязнага маўлення, па сваёй сутнасці лінейнае. Пісьмовае маўленне разгортваецца ў прастору, вуснае — у часе. Лінейным з'яўляецца і парадак размяшчэння частак прамовы. Таму важнейшым пытаннем структуры выступлення з'яўляецца кампазіцыя — матываванае зместам і маўленчым намерам размяшчэнне ўсіх частак выступлення і іх мэтазгодныя суадносіны. Асноўныя правілы кампазіцыі — лагічнасць выкладу, сузалежнасць і ўзаемаабумоўленасць асобных структурных частак выступлення, іх унутранае адзінства і падпарадкаванне галоўнай ідэі выступлення. Асабліва важна гэта для інфармацыйнага дыскурсу.

Універсальная кампазіцыйная схема ўключае трохчастковы падзел маўленчага цэлага на ўводзіны, асноўную частку і заключэнне. Гэта структура можа быць разгорнутай, калі ў выступленні выдзяляецца пяць частак: зачын, уступ, галоўная частка, заключэнне, канцоўка.

Зачын — пачатковыя фразы выступлення, якія ўключаюць этыкетныя формулы, камплементарныя звароты да аўдыторыі. Асноўная камунікатыўная функцыя формул маўленчага этыкету — устанаўленне і падтрымка кантакту са слухачамі. У гэтыя формулы ўключаюцца прывітанне, знаёмства, пажаданні, заклікі, камплементы, развітанне і г.д. Яны выконваюць функцыі падтрымкі кантакту і рэгулявання адносін з аўдыторыяй, паказваюць ветлівасць і выхаванасць лектара, надаюць эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку маўленню [5, с. 144–147].

Формы звароту залежаць ад сітуацыі зносін, характару аўдыторыі, адносін да слухачоў. У сувязі з гэтым яны могуць быць афіцыйныя і неафіцыйныя, нейтральныя і эмацыянальныя. У незнаёмай аўдыторыі найчасцей выкарыстоўваецца нейтральны зварот — *наважаныя прысутныя*. Калі слухачы знаёмыя, да іх можна звярнуцца са словамі *шаноўныя калегі, дарагія сябры, мае дарагія сябры, мілыя дамы, шчырапаважаныя калегі*. У афіцыйных абставінах звяртаюцца да асоб, называючы іх адпаведна пасадае: *наважаны дырэктар, шаноўны спадар рэктар, пан міністр* і г.д. Зварот да аўдыторыі можа паўтарацца і ў працэсе выступлення.

Уступ — структурная частка, у якой падаюцца звесткі пра тэму, мэту выступлення, акрэсліваецца кола разглядаемых пытанняў. Уступ адыгрывае важную ролю ў выступленні. Ён павінен захапіць слухачоў

з першых слоў, выклікаць у іх цікавасць, прыцягнуць і затрымаць увагу. Як адзначаў А. Ф. Коні: «Для таго, каб лекцыя мела поспех, неабходна, па-першае, заваяваць увагу слухачоў, па-другое, утрымаць увагу да канца прамовы.. Першыя словы лектара павінны быць надзвычай простыя, даступныя, зразумелыя і цікавыя.. Арыгінальны пачатак інтрыгуе, прыцягвае, выклікае прыхільнасць да ўсяго астатняга; і наадварот, звычайны пачатак прымаецца вяла, на яго неахвотна рэагуюць» [3, с. 134].

Уступ, такім чынам, выконвае *змястоўную* функцыю (паведамляе тэму, указвае мэту, коратка апісвае разглядаемыя ў галоўнай частцы праблемы); *канцэптальную* (указвае на спецыфіку тэмы і яе актуальнасць); *псіхалагічную* (засяроджвае ўвагу слухачоў, абуджае ў іх цікавасць, стварае творчую атмасферу, замацоўвае кантакт са слухачамі).

У навуковай літаратуры вызначаюцца чатыры спосабы фарміравання добрага і дзейснага пачатку: спосаб падмацавання, накіраваны на ўстанаўленне добразычлівых, прызных адносін са слухачамі, які рэалізуецца з дапамогай маўленчага этыкету — формул ветлівага звароту, камплементу, усмешкі, цёплых, сардэчных слоў; спосаб падставы (прычыны) — расказ пра невялікае здарэнне, асабіста перажытую падзею, параўнанне, нечаканае пытанне, звязаныя з тэмай размовы, якія ўзмацняюць кантакт з аўдыторыяй; спосаб заахвочвання да разважання — акрэсліванне характару праблемы, якая будучь разглядацца ў галоўнай частцы, што актывізуе мысленне, запрашае слухачоў да сумеснага разважання; прамы спосаб — разгляд тэмы без уводзін [4, с. 131].

Ёсць розныя віды ўступу: уступ-зварот да слухачоў або іх жыццёва важных інтарэсаў; цытата вядомага аўтара або твора; адсылка да слоў вядомай асобы; уступ, у якім выкарыстоўваецца прыём апавядання; задаецца пытанне да слухача; выражаюцца асабістыя адносіны да прадмета размовы; уступ-апавяданне прадмета, малюнка ці ілюстрацыі; уступ-аналогія, у аснове якога — супастаўленне апісваемай падзеі з іншай, вядомай і знамянальнай; вобразнае параўнанне дзвюх з'яў і інш.

Галоўная частка — структурная частка выступлення, у якой выкладаецца асноўны матэрыял, тлумачацца важнейшыя палажэнні, даказваецца іх правільнасць, абгрунтоўваюцца вывады. Да галоўнай часткі прад'яўляюцца наступныя правілы: выклад у ёй павінен быць сціслым і чоткім; неабходна закранаць толькі асноўныя факты, якія маюць непасрэдныя адносіны да тэмы выступлення; факты павінны быць аб'ектыўнымі і праўдзівымі, а іх крыніцы — правяранымі; кожную новую думку неабходна адасабляць новым абзацам (у вус-

ним маўленні — паўзай) і размяшчаць іх па меры павелічэння цікавасці; не паўтараць адну і тую ж думку і не захапляцца дэталямі, падрабязнасцямі; для доказнасці выкарыстоўваюць спачатку моцныя аргументы, затым — сярэднія і ў канцы — адзін, самы моцны (так званы гамераў парадак).

Матэрыял у галоўнай частцы можа размяшчацца ў храналагічнай паслядоўнасці фактаў і падзей, з улікам змен, якія адбыліся з прадметам размовы на працягу пэўнага часу; вакол асноўнай праблемы, паглыбляючы яе аналіз; у супастаўленні, з іншымі, падобнымі або адрознымі з’явамі і падзеямі; па шляху ад агульных, тэарэтычных разважанняў да прыватных, канкрэтных ілюстрацый і прыкладаў і, наадварот, ад канкрэтных прыкладаў да агульных разважанняў [1, с. 282–283; 6, с. 194–195].

У адным і тым жа выступленні могуць выкарыстоўвацца розныя спосабы выкладу матэрыялу, што дазваляе разнастаіць яго структуру, зрабіць больш цікавай і арыгінальнай форму.

Структурнай цэласнасці выступлення, паслядоўнасці выкладу матэрыялу, кампазіцыйнай упарадкаванасці садзейнічаюць разнастайныя сродкі і спосабы сувязі частак прамовы. Спосаб сувязі асобных частак прамовы, які забяспечвае паслядоўнасць і ўзаемазалежнасць асобных фрагментаў выступлення, выражаецца паўтораўмі, словамі, якія абзначваюць прасторавыя, часавыя і прычынна-выніковыя адносіны: *на-першае, па-другое, па-трэцяе і г. д.; такім чынам; з аднаго боку, з другога боку; нягледзячы на гэта, тым не менш; прымаючы пад увагу; таму, па гэтай прычыне; так, як*. Спосаб сувязі асобных частак прамовы, калі гаворачы арыентуе слухачоў на інфармацыю, якая будзе выказана ім у наступных частках паведамлення або ў будучых выступленнях, выражаецца слоўнымі формуламі: *як будзе сказана пазней, аб гэтым — пасля, гэтаму пытанню будзе прысвечана наступная лекцыя, аб гэтым пагаворым у наступны раз і г. д.* Спосаб выкладу матэрыялу, калі гаворачы адсылае слухачоў да інфармацыі, выказанай ім раней у гэтым або іншых выступленнях афармляецца выразамі: *як ужо было сказана, як гаварылася вышэй, як упаміналася ў пачатку выступлення, як было сказана на папярэдняй лекцыі і г. д.* [1, с. 280]. Апошнія два спосабы называюцца адпаведна праспекцыя і рэтраспекцыя.

Важнай кампазіцыйнай часткай прамовы з’яўляецца *заклучэнне*.

У навуковай літаратуры выдзяляюцца тры тыпы мэтазгоднага заключэння: *падсумоўваючае заключэнне*, у якім падводзіцца вынік сказанаму і фармулююцца вывады. Гэта сінтэтычны тып заключэння, які

патрабуе лагічных прыёмаў; *тыпалагізуючае заключэнне*, якое ставіць аб’ект у рад яму падобных або ў апазіцыю да іх. Гэта аналітычны тып заключэння, які патрабуе аналагічных прыёмаў; *апеліруючае заключэнне* — зварот да пачуццяў слухачоў, што ўзмацняе камунікатыўны кантакт і садзейнічае ўстанавленню прынцыпа блізкасці да слухача. [2, с. 138–145].

Заклучэнне павінна быць пэўным чынам звязана з уступам і характарам прамовы. Калі выступленне мела лагічны пачатак, то ў заключэнні можна ўзмацніць эмацыянальнае ўздзеянне, і наадварот. А. Ф. Коні ў артыкуле «Советы лекторам» пісаў: «Канец прамовы павінен закругліць яе, г. зн., звязаць яе з пачаткам.. Канец — вырашэнне ўсёй прамовы, як у музыцы апошні акорд. Канец павінен быць такім, каб слухачы адчулі, што далей гаварыць няма аб чым» [3, с. 138].

Апошнія словы прамовы павінны быць яркімі, выразнымі, запамінальнымі. Не рэкамендуецца заканчваць выступленне словамі: «Вось прыблізна і ўсё, што я хацеў (хацела) сказаць»; нельга рэзка, на паўслове, абрываць сваё выступленне, як і непажадана празмерна расцягваць яго канец.

Ёсць розныя віды заключэння: заключэнне-рэзюме; заключэнне-пажаданне; зварот да адрасата; заклік; заключэнне-цытата; алегорыя, павучанне і інш.

Канцоўка — этыкетныя формулы, заклікі, пажаданні ў канцы выступлення. Заклучэнне і канцоўка нярэдка ўзаемазвязаныя і складаюць адзінае цэлае. У апошніх словах выступлення можна выказаць пахвалу і камплемент слухачам, надаць прамове гумарыстычную афарбоўку.

Такім чынам, выклад у інфармацыйным выступленні павінен быць паслядоўным, лагічным і сістэмным. Эфектыўнасць і паспяховасць выступлення ў значнай ступені залежыць ад правільнага размяшчэння сабранага матэрыялу, вызначэння дакладнай структуры выступлення і распрацоўку яго мэтазгоднай кампазіцыі. У адпаведнасці з гэтым асобныя структурныя часткі выступлення павінны быць сузалежнымі і ўзаемаабумоўленымі, складаць у сукупнасці сваёй адзінае арганічнае цэлае, адпавядаць тэме і падпарадкоўвацца галоўнай ідэі выступлення.

Літаратура

1. *Введенская, Л. А.* Культура и искусство речи : Современная риторика. Уч. пос. для высш. и средн. уч. завед. / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. — Ростов — на — Дону : «Феникс», 199—576 с.
2. *Клюев, Е. В.* Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : Учебное пособие для вузов / Е. В. Клюев — М. : «Изд.-во ПРИОР», 1999. — 272 с.

з'явилася досить велика кількість робіт, присвячених розробці та використанню тестів, як паперових, так і комп'ютерних, при викладанні різних дисциплін.

Особливо потужно цей напрям розвивається стосовно дисциплін технічного циклу. На відміну від них, питання тестування у курсі навчання російської мови як іноземної (РЯІ) науковцями розроблялися мало. Аналіз навчальної та методичної літератури показав, що методологія та технологія тестового контролю дисципліни «Російська мова як іноземна» розроблена недостатньо та потребує подальших досліджень, що й визначає *актуальність* нашої роботи. Хоча останнім часом дослідники почали звертатися до деяких проблем, пов'язаних із цим напрямом діяльності, досі немає їх цілісного осмислення. З огляду на це, маємо за *мету* аналіз видів тестового контролю у процесі вивчення російської мови студентами-іноземцями, їх функціональних особливостей та визначення методологічних орієнтирів подальшого розвитку.

Фундаментальними дослідженнями тестування як методу педагогічної діагностики стали роботи В.С. Аванесова, В. Безпалька, К. Ингенкампа, П. Клайна, А. Майорова, Л. Долінера та інших. До проблем тестування з РЯІ зверталися й такі сучасні дослідники, як Н.П. Андрюшина, Л.В. Разуваєва, ін. У дослідженнях останніх років підкреслюється специфічна особливість тестів, яка робить їх все більш актуальними завдяки повсюдному розвиткові інформаційних технологій: «Тестові завдання мають суттєві переваги над іншими формами контролю: вони *високотехнологічні*, можуть розроблятися, проводитися та перевірятися з використанням комп'ютерної техніки» [5: с. 253]. Комп'ютерне тестування з російської мови як іноземної, та й інших дисциплін, починає все ширше застосовуватися як важлива складова системи контролю знань у вищих навчальних закладах.

Однак у сучасній науці й досі не вироблено єдиної загальноприйнятної концепції тестування з російської мови як іноземної. Зокрема, дуже важливим залишається питання щодо видів мовленнєвої діяльності, які можна ефективно контролювати за допомогою тестів. Погляди науковців на це принципове питання є діаметрально протилежними.

Так, Н.П. Андрюшина пропонує використовувати тестові завдання для перевірки сформованості знань студентів із лексики, граматики, фонетики, говоріння й аудіювання [2], тобто практично всіх видів мовленнєвої діяльності, тоді як Л.В. Разуваєва вважає, що

«ефективно використовувати тести можливо при перевірці лише рецептивних видів мовленнєвої діяльності — читання та аудіювання» [4]. Дискусія з цього актуального питання триває й досі, але вже є цілком очевидним, що у практиці тестування найбільш популярними стали лексико-граматичні тести та тести з аудіювання, тоді як інші види мовленнєвої діяльності, зокрема читання і говоріння, викладачі вважають за краще перевіряти традиційними методами.

Взагалі, за змістом усі тестові завдання можна розподілити на два великі масиви — це тести на перевірку навчально-тематичного матеріалу та тести, пов'язані з навчальним текстом. До першої групи, відповідно, належать тести з лексики, граматики, словотворення, орфографії тощо, до другої — тести з аудіювання, читання, говоріння та інші, які можуть існувати лише в комплексі з навчальними текстами, побутовими чи спеціальними.

У сучасній науково-методичній літературі тести цих двох груп представлені нерівномірно. У збірниках тестів із російської мови як іноземної останніх років в основному присутні завдання з лексики, морфології, граматики і под. Лише деякі, але не більшість, збірники містять також розділи з тестовими завданнями з аудіювання. Аналогічну ситуацію бачимо й у науково-методичних статтях: більшість дослідників аналізують лексико-граматичні тести, наводять численні приклади, але не звертаються до тестів другої групи, або ж торкаються їх побіжно, описуючи систему тестового контролю в цілому.

Ще гіршою в цьому плані є ситуація з тестами, представленими у мережі Інтернет. У численних комп'ютерних тестах, які пропонується безкоштовно пройти в режимі он-лайн для визначення свого рівня володіння російською мовою як іноземною, взагалі наявні виключно лексико-граматичні завдання. Тести з аудіювання чи будь-які тестові завдання, пов'язані зі сприйняттям і розумінням тексту, у онлайн-тестах не зустрічаються. Тобто, хоча у рекламі багатьох інтернет-тестів закликають «перевірити свій рівень знань», скласти об'єктивне уявлення про рівень володіння російською мовою як іноземною за допомогою таких тестів практично неможливо, адже знання мови — це не лише вміння вставляти закінчення тощо, але в першу чергу — здатність сприймати і відтворювати інформацію цією мовою. Явно не покращує стан комп'ютерних тестів у режимі он-лайн і той факт, що про них взагалі не згадується у науковій та науково-методичній літературі. Очевидно, розробка методологічного підґрунтя таких тестів є справою майбутнього.

З точки зору функцій у навчальному процесі згадані онлайн-тести можна віднести до форм початкового контролю. І тут ми переходимо до такого актуального питання тестування з російської мови як іноземної, як проблема функціональної класифікації тестів, визначення їх ролі у процесі оволодіння іноземними студентами російською мовою.

Переважає більшість авторів, пишучи про використання тестових форм контролю, виділяють лише три їх види (причому назви цих видів у дослідників відрізняються, тож можна говорити про недостатню сформованість термінологічної бази): «У методиці викладання російської мови як іноземної традиційно розрізняють три види контролю: *поточний, проміжний та підсумковий*» [1], «Тестові завдання однаковою мірою можуть бути використані під час здійснення *поточного, тематичного та підсумкового* контролю» [5: с. 253], «У практиці навчального процесу контроль за видами поділяється на *поточний, поетапний та підсумковий*» [3: с. 151] тощо. Як бачимо, говорячи про функціональні типи тестового контролю з РЯІ, автори здебільшого забувають про таку важливу складову, як початковий контроль, тобто контроль, який діагностує знання, набуті іноземними абітурієнтами до початку навчання у вузі.

Лише окремі дослідники, зокрема І. А. Чухлебова, дещо торкаються питань тестування при вступі до вузу: «Однією з головних проблем у так званих змішаних групах ... є проблема мовної компетенції. Однак ця проблема може бути зглажена у тому випадку, якщо навчальні групи будуть формуватися за результатами вхідного тестування» [6].

Однак вступне, або ж вхідне, тестування є лише одним із видів початкового контролю. Інші його види — це тестування, яке іноземці можуть проходити самостійно, без участі викладача, найчастіше за допомогою вищезгаданих онлайн-тестів, а також тестовий контроль, який обов'язково проводиться викладачем на першому занятті, щоб отримати об'єктивну інформацію про рівень підготовки групи в цілому і кожного студента зокрема.

Останній вид контролю, як правило, крім тесту, включає ще й усну розмову викладача зі студентами. Таке поєднання може дозволити викладачеві скласти об'єктивне уявлення щодо рівня володіння російською мовою кожного студента, а також до певної міри і його потенційних можливостей, і допомагає іноземним студентам якнайкраще розкрити свої знання.

Початковий тестовий контроль із російської мови як іноземної усіх названих видів набуває особливої ваги, коли йдеться про абітурієнтів із країн СНД — Узбекистану, Туркменістану, Таджикистану,

Азербайджану та ін. Рівень володіння російською мовою серед них зустрічається дуже різний — від майже нульового або елементарного до знань на рівні рідної мови, тож початкове тестування, особливо вступне, є особливо актуальним. У вузах такий контроль є необхідним, на практиці ж вступне тестування іноземних абітурієнтів із російської мови часто взагалі не проводиться, формально замінюється співбесідою, тож на I курс вступають студенти, які недостатньо володіють мовою, що негативно відбивається на всьому подальшому процесі навчання.

Таким чином, тестування з російської мови як іноземної може ефективно використовуватися для контролю комунікативної компетенції студентів у різних видах мовленнєвої діяльності на всіх етапах навчального процесу, що сприяє підвищенню ефективності навчання російської мови як іноземної в цілому. У подальших дослідженнях необхідно детальніше розглянути типи і форми тестових завдань для контролю окремих видів мовленнєвої діяльності, а також звернути увагу на розробку і вдосконалення такого важливого функціонального типу тестів як початкові, зокрема вступні, тести.

Література

1. *Алексеев Т. Н.* Система контролю у навчанні російської мови іноземних студентів-нефілологів / Т. Н. Алексеев, Е. В. Копылова, О. Н. Тростинская // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. — Вип. 22 : Міжпредметні зв'язки : Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. — Х. : Константа, 2013. — С. 9–17.
2. *Андрюшина Н. П.* Создание новых версий тестов по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н. П. Андрюшина // Режим доступа : <http://www.kto-rki.org/andr2005M.html>.
3. *Пушкарёва Е. Н.* Организация контроля при изучении иностранными студентами языка специальности / Е. Н. Пушкарёва // Проблемы современной науки : сборник научно-методических работ. — Вип. 2. — Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. — С. 150–156.
4. *Разуваева Л. В.* Тестирование как способ контроля знаний по РКИ [Электронный ресурс] / Л. В. Разуваева // Режим доступа : http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Philologia/5_120522.doc.htm.
5. *Челомбiтько Т. В.* Тестові технології в оцінюванні знань / Т. В. Челомбiтько // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : Тези XVI Міжнародної науково-практичної конференції. 31 травня–1 червня 2012 р. — Х. : Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. — С. 253–255.
6. *Чухлебова И. А.* Практические рекомендации преподавателям РКИ [Электронный ресурс] / И. А. Чухлебова // Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1770-2012-03-28-23-22-11>.

интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации в контексте культурно-исторической парадигмы современного сознания. Качество образовательной среды определяется ее способностью обеспечивать всем субъектам образовательного процесса возможности удовлетворения их потребностей, трансформирующихся в жизненные ценности. В числе глобальных тенденций образования выделяется возникновение новой образовательно-культурной среды, основанной на современных технологиях образовательных услуг. Образовательно-культурная среда управляема и зависит от насыщения ее образовательными ресурсами, среди которых в современных условиях особенно важную роль начинают играть медиаобразовательные ресурсы, составной частью которых могут быть видеофильмы этнокультурологического содержания.

Как указывает Е. И. Пассов, для постижения разрозненных фактов культуры необходимо создание определенной модели культуры, поскольку усвоить культуру другого народа в полном объеме в рамках вузовского образования невозможно. По мнению ученого, эта модель «позволит создать некий аналог действительности, способный аутентично представить всю культуру и выполнить свою главную функцию — дать ученику возможность проникнуть в ментальное пространство народа, преодолеть свою культурную изолированность, стать преградой на пути ксенофобии и национализма, а, следовательно, послужить основой взаимопонимания» [4, с. 43].

Для максимального приближения изучаемого языка к живому языку общения нам представляется целесообразным параллельно с традиционными средствами обучения в иноязычной аудитории использовать учебные видеофильмы этнокультурологической направленности, которые являются одним из компонентов предложенной Е. И. Пассовым модели культуры. На занятиях с использованием видеоматериалов студенты получают возможность не только изучать живой язык, звучащий и в повседневном общении, и в публицистике, и в художественной литературе, но и знакомиться с «фактами и артефактами» украинской этнографической культуры.

Базовой философско-методологической основой включения видеоматериалов этнокультурологического содержания в процесс изучения русского языка как иностранного, по мнению современных ученых, является теория «диалога культур» М. М. Бахтина — В. С. Библиера. Согласно данной философской концепции, культуры индивидуумов, личностей, социальных групп, народов, исторических эпох, стран и т. д. вступают между собой в диалогическое

общение, непрерывно взаимодействуют, при этом взаимно обогащаются и взаимодополняют друг друга [1; 2]. Как указывает В. С. Библиер, исследуя идеи М. М. Бахтина, диалог может быть понят, культура может быть осмыслена в системе координат «диалог и текст», причем понятие текста в теории бахтинского диалогизма особо значимо: «Погружение в диалог культур и в диалог сознаний начинается с текста... Диалог культур может быть понят в его действительном смысле лишь тогда, когда мы его понимаем и осуществляем как диалог сознаний, диалог личностей» [2, с. 30].

Целенаправленный подбор текстов этнографического содержания, отражающих социокультурную и коммуникативную поведенческую специфику иной культурной среды, способствует формированию в сознании обучаемых образов и понятий, относящихся к фоновым знаниям, которые в последующей межкультурной коммуникации будут реализовываться в текстах, используемых иностранными студентами в межличностном общении.

Продемонстрировать реальные социокультурные ситуации и прокомментировать их в условиях обучения помогает работа с видеофильмами, ориентированными на этнографическую культуру. Учитывая широкий спектр дидактических возможностей медиаобразовательных средств обучения, считаем целесообразным использование подобных видеоматериалов на всех этапах изучения русского и украинского языков как иностранных.

Концепция использования учебных видеофильмов как средства обучения иностранному языку стала активно разрабатываться с середины 90-х годов XX столетия вместе с развитием культурологической науки и увеличением роли медиа-средств в образовательном процессе. В нашем исследовании мы опирались на идеи педагогов, занимавшихся проблемами медиаобразования — Н. Б. Кирилловой, Х. М. Фазыляновой, А. В. Федорова [3; 5; 6]. Многие выводы и идеи указанных ученых выступают в качестве исходных теоретических положений нашей работы. Теоретическое изучение возможностей видео в лингвострановедческой подготовке иностранных студентов, а также возможностей видеотекстов этнокультурологического содержания дает основание утверждать, что видео как одно из медиа-средств располагает необходимыми возможностями для формирования социокультурного контекста образовательной среды высшего учебного заведения Украины.

Поскольку современный образовательный процесс в Украине в целом недостаточно оснащен учебной видеопродукцией, студентами и преподавателями Харьковской государственной академии культуры

знаний, полученный студентами в вузах и других учебных заведениях, необходимо пополнять на протяжении всей жизни. Будущие современные специалисты должны не только получить хорошие знания для своей профессиональной деятельности, но и научиться совершенствовать их в новых условиях после окончания вуза. «Обучение на протяжении всей жизни» требует развития, умений самообразования, самостоятельной учебной деятельности. Компетентность как отличительная черта современного специалиста, умение извлекать и синтезировать необходимые знания и практически их использовать, — всё это составило основные предпосылки информатизации системы образования, которые, в свою очередь позволяют по-новому рассматривать сам педагогический процесс.

Сегодня информатизация образования и оптимизация методов обучения выступают одним из приоритетных направлений развития системы образования.

Информатизация языкового образования осуществляется по тем же направлениям, что и в других отраслях знаний. Однако иностранный язык как учебная дисциплина имеет свою специфику. В методике РКИ информатизация образования рассматривается как комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка; методиками использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении, подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, которые смогут широко внедрять все инновации на практике.

До недавнего времени, «образование» понималось как средство воспитания личности, которое реализовывалось в основном через обучение, дополняемое самообразованием. Сегодня понятие «образование в области иностранных языков» — это многоаспектный феномен, трактуемый и как система, и как процесс, и как результат, и как ценность.

Из всех четырёх аспектов оценочное измерение образования стало актуальным именно в последние десятилетия в связи с антропоцентричностью гуманитарной науки, в том числе современной теории обучения иностранным языкам. Антропоцентрическая парадигма, которая признана в современной методической науке в качестве основной, внесла в методическое профессиональное сообщество такие новые категории, как «субъектность», «языковая картина мира», «концептуальная картина мира», «языковая личность», «компетентность» и др.

Об иноязычном образовании можно говорить как о социокультурном феномене, выходящем, в отличие от обучения языку, за рамки приобретения обучающимся знаний, навыков и умений в область его отношений к овладеваемой им деятельностью, к себе и окружающему миру. Таким образом, образование в области иностранных языков выполняет аксиологическую функцию, формируя ценностные ориентации учащихся, меняя их мотивы, личностные позиции и оказывая тем самым в конечном итоге существенное влияние на ценностные ориентации общества [1].

Современную эпоху называют также «сетевой» эпохой. Единый мир уплотняющейся информации, «планетарное коммуникативное пространство» делают образование массовой системой коммуникаций.

Информатизация повседневной, профессиональной и образовательной сфер жизни человека выдвигает к нему новые требования: уметь «плавать» в бурном информационном потоке и при этом сохранять критический взгляд на всё, что несёт с собой этот поток.

В последние годы делается попытка сфокусировать стратегическую цель в области иноязычного образования на личность обучающегося. Время настойчиво требует изменений в системе обучения и воспитания. Чему учить и как учить? Эти два вопроса не теряют своей актуальности и находятся в центре методических дискуссий педагогов и учёных. И если ответ на первый вопрос уже в какой-то мере определён и обозначен временем, то на второй вопрос ответ следует искать в точке пересечения традиционных и инновационных методик и технологий. С одной стороны — выверенные временем и связанные непосредственно со спецификой предметов традиционные методики продуктивно работают. Но это совсем не означает, что нужно отказываться и не принимать инновации в обучении.

В современном научном подходе к процессу обучения соседствуют две педагогические парадигмы: культуросцентричная и антропоцентричная. Каждая из вышеназванных парадигм отражает определённое историческое, философское, психологическое и социальное понимание особенностей учащихся и педагогов. Алгоритм действий культуросцентричной парадигмы представляют ответы на вопросы: 1 — чему учить; 2 — как учить; 3 — для чего учить; 4 — кого учить. В методике в этом случае преобладают объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения. Основной формой взаимодействия в учебном процессе является монолог учителя, а диалог исключается. Цель данной парадигмы — высокий

уровень знаний и успеваемости учащихся — декларируется, но не поддерживается ни экономически, ни материально.

Главная задача педагогов, обеспечивающих учебный процесс согласно антропоцентрической парадигмы — создать условия обучения, при которых развивается и совершенствуется личностный потенциал студентов. Алгоритм этой парадигмы таков: 1 — кого учить; 2 — как учить; 3 — для чего учить.

Педагогу необходимо хорошо знать возрастные индивидуально-личностные качества развития учащихся и соотносить их с возможностями усвоения ими учебной информации и возможными трудностями в этом процессе. Цель обучения в контексте этой парадигмы — создание условий для всестороннего развития потенциальных способностей студентов. В основе учебного процесса лежит диалог преподавателя и обучаемого. Формы и методы обучения направлены на развитие потребности в познании и должны приносить учащимся удовлетворение. Это, например, диалоги, дискуссии, ролевые игры, защита проектов, научно-исследовательская деятельность и т. п. Важной особенностью парадигмы является понимание преподавателем каждого учащегося и восприятие его как индивидуальности.

Данная парадигма создала основание для ввода и активного использования в теории обучения иностранным языкам терминов: компетентность — способность — готовность, которые служат для характеристики личности.

Соответственно и учебные программы сегодняшнего дня должны более последовательно согласоваться с личностно-ориентированной идеологией образования и строиться на принципе взаимосвязи целей обучения иностранным языкам с общеобразовательными целями. При этом необходимо учитывать основные закономерности обучающей деятельности как педагога, так и деятельности студента по усвоению языка, фиксируя не только предметные, но и личностные результаты иноязычного образования.

Новая смысловая ориентация иноязычного образования обозначила ряд проблем, требующих решения:

1. Подготовка современного профессионала связана с необходимостью формирования у студентов не только потребности в изучении языков, но и ключевых компетенций, которые позволят им, в свою очередь, повышать языковой и профессиональный уровень, т. е. совершенствовать компетенции на протяжении длительного времени.

Учёные-методисты не раз подчёркивали, что быть компетентным, значит быть не только знающим и умеющим, но и обладающим определённым опытом. Следовательно, необходимо создавать условия для практического использования изучаемого неродного языка, в том числе в будущей профессиональной сфере и в ситуациях межкультурного взаимодействия с его носителями.

2. Вторая проблема связана с отказом от монологичности учебного процесса, когда доминирующую роль играет учитель, и переходом к диалогу между всеми субъектами обучения иностранным языкам. Надо создавать условия, в которых студент сможет проявлять самостоятельность и не только оценивать свои результаты, но и обсуждать их вместе с преподавателем, прогнозируя будущие возможности. В этой ситуации групповые формы обучения, креативность и интерактивность становятся доминирующими. «Пошаговое» обучение иностранному языку должно вытесняться интерактивными технологиями, в рамках которых студенты будут проявлять свою собственную активность, как умственную, так и речемыслительную.
3. Третья проблема может быть сформулирована как «диалог лингвокультуры». Давно признано мнение, что обучать языку — значит обучать культуре, имея в виду коммуникативное, когнитивное и социокультурное развитие учащихся. Не только опора на родной язык и лучшее его осознание в процессе овладения иной языковой системой, но и соотнесение «своего» и «чужого», понимание того, что объединяет разные культуры, а что является отличным и почему. Решение рассматриваемой проблемы связано с подлинной реализацией межкультурного подхода. При этом новой для иноязычного образования является мысль о том, что студент должен осознавать свою гражданскую, этнокультурную и общечеловеческую идентичность. Таким образом, «диалог лингвокультур» представляет субъектно-объектное взаимодействие студента с чужой лингвокультурой и одновременную ориентацию на родной язык и исходную культуру.
4. Четвёртая проблема — «обучение не языку, а с помощью языка». Как известно, сам язык как средство общения и познания не представляет собой никакой ценности для учащегося. Мотивировать студента к изучению языка, вызвать у него потребность что-то делать на нём можно только с помощью содержания, которое выражается языком, и тех технологий, которые использует преподаватель для усвоения или обсуждения этого содержания.

В результате изучения различных проектных форм работы были определены наиболее эффективные для обучения русскому языку как иностранному виды проектной деятельности обучающихся:

- 1) Поисковые проекты, развивающие, в первую очередь, языковую компетенцию, служащую основой для формирования речевых навыков, и речевую компетенцию в таких видах речевой деятельности, как чтение и аудирование. Поисковые проекты можно рассматривать как простейшую форму исследовательского проекта, когда студенту дается задание собрать языковой материал по какой-либо теме (лексической, грамматической). Во время сбора этого материала из учебников русского языка, справочников, электронных корпусов, словарей учащиеся узнают значения лексических единиц, учатся использовать языковые единицы в речи.
- 2) Дискурсивные проекты, развивающие речевую компетенцию в таких видах речевой деятельности, как говорение и письмо. Дискурсивные проекты предполагают подготовку текстов определенных форм и жанров по образцу (записок, поздравлений, писем, реплик на специальных форумах, диалогов), наделение участников проектной деятельности определенными социальными ролями в зависимости от тематики проекта, моделирование типовых ситуаций общения и работу по этим ситуациям. Для реализации данных проектов используется литература, которая имеется на кафедре или на подготовительном отделении вуза, а также информационные ресурсы, предоставляемые некоторыми сайтами в Интернете. Выходом проекта часто является публикация в СМИ, в т. ч. в сети Internet. Как особую разновидность дискурсивных проектов можно рассматривать компьютерно-коммуникационные проекты, в процессе подготовки которых учащиеся изучают и анализируют общение участников социальных сетей, сами вступают в диалоги на определенные темы, высказывая свое отношение к различным объектам обсуждения. В этом плане приветствуется создание внутренних форумов в локальной сети вуза.
- 3) Исследовательские проекты ориентированы на поиск и обмен информацией, ее аналитическую обработку. В рамках этого вида проектов осуществляется координация совместной деятельности с непосредственными партнерами. Проекты данной группы отличаются по целеполаганию, так как неразрывно связаны с началом профориентационной деятельности, с началом специализации в обучении иностранному языку. Перед учащимися

подготовительного отделения ставятся цели, побуждающие их к освоению текстов по будущей специальности, к изучению специальной лексики, к знакомству со спецификой синтаксической организации учебной научной речи.

- 4) Творческие проекты предоставляют учащимся дополнительные возможности общения на русском (неродном) языке в реальных ситуациях с собеседниками, близкими по возрасту, интересам, уровню владения русским языком как иностранным, возможности коммуникации с носителями изучаемого языка и представителями других культур, изучающими русский язык, а также возможность работы в интернациональном коллективе. Работа над творческим проектом предполагает самостоятельную постановку проблемы, сбор и анализ информации, подготовку информационного продукта на русском (неродном) языке для конкретного адресата и достижение таких целей, как совершенствование общих компетенций (в первую очередь социальных), коммуникативной и профессиональной компетенций. Творческие проекты относятся к наивысшему уровню сложности; благодаря им учащиеся получают возможность создавать ситуации реального общения, участвовать в дискуссии, полемизировать по вопросам, которые представляют для них интерес и являются актуальными. Творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть альманахи, театральзации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т. п.

Указанные виды проектов могут выполняться студентами как индивидуально, так и в коллективе учебной группы. Формами возможных выходов проектной деятельности могут быть: WEB-сайт, анализ социологического опроса, видеофильм, выставка, газета, журнал, мультимедийный продукт, оформление кабинета, праздник, экскурсия и т. д.

Современные методы обучения русскому языку как иностранному, основанные на принципах сознательной коммуникативности, проблемности и личностно-ориентированном подходе, активно использующие проектную деятельность, не только способствуют более эффективному усвоению учебного материала, но и решают целый комплекс образовательных и воспитательных задач, подготавливающих студента к профессиональной деятельности, способствующих формированию совершенного уровня владения русским

языком как иностранным и овладению с помощью русского языка общими и профессиональными компетенциями. Заниматься проектной деятельностью на занятиях по практическому курсу русского языка как иностранного можно начинать с самых ранних ступеней формирования коммуникативной компетенции, так как у иностранных учащихся в этот период внешняя мотивация к изучению языка очень высока.

Необходимо также отметить, что в условиях проектного личностно ориентированного обучения преподаватель приобретает иную роль и функцию в учебном процессе. Проектное обучение заменяет, по материалам Е. С. Полат, традиционную парадигму образования «преподаватель — учебник — студент» на новую «студент — учебник — преподаватель» [23, с. 10]. Работа по методу проектов требует от учителя не столько преподавания, сколько создания условий для проявления у студентов интереса к познавательной деятельности, самообразованию и применению полученных знаний на практике. В определенном смысле, преподаватель перестает быть «предметником», а становится педагогом широкого профиля. Для этого он как руководитель проекта должен обладать высоким уровнем культуры и некоторыми творческими способностями. Ему предстоит стать генератором развития у студента познавательных интересов и творческого потенциала.

На современном книжном рынке работы, посвященные использованию проектной методики на занятиях по русскому языку как иностранному, практически отсутствуют. Несмотря на то, что преподаватели русского языка как иностранного в целом позитивно настроены на использование проектов в учебной деятельности, из-за отсутствия конкретных методических рекомендаций и учебной литературы по проведению проектных исследований они редко используют метод проектов, так как испытывают трудности различного характера, связанные в том числе и со слабой материальной базой обучения, когда отсутствует постоянный доступ учащегося к необходимой информации — книгам, корпусам текстов и информационным базам данных.

Таким образом, в основе проектной технологии лежит метод проекта. Проект — это метод обучения, который может быть использован в изучении любого предмета (в том числе РКИ), может применяться на занятиях и во внеаудиторной работе. Он ориентирован на достижение целей самими обучающимися, и поэтому он уникален. Проект формирует невероятно большое количество уме-

ний и навыков, и поэтому он эффективен. Проект дает столь необходимый студентам опыт деятельности, и поэтому он незаменим. Проект — это форма организации учебного процесса. Полноценный проект «не вписывается» в обычные практические занятия. Природы проекта и практического занятия — принципиально различны, и проектная деятельность может стать альтернативой аудиторно-урочному обучению. Эффективный результат обучения — в балансе альтернатив.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов — индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

Литература

1. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. — М., 2000.
2. Гузев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. — 1995. — № 6.
3. Левин. Новые пути школьной работы (метод проектов). — М., 1925.
4. Мельников В. Е. Метод проектов в преподавании образовательной области «Технология» / В. Е. Мельников, В. А. Мигнов, П. А. Петряков. — Вел. Новгород, 2000.
5. Лицейское и гимназическое образование. — 2002. — № 9.
6. Метод проектов в технологическом образовании студентов. — СПб, 2001.
7. На путях к методу проектов // под ред. Б. В. Игнатъева, М. В. Крупниной. — М., 1930.
8. Негосударственные образовательные учреждения Москвы. (Опыт, проблемы, поиск). — М., 2002. — Вып. 6.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования // под ред. Е. С. Полат. — М., 2000.
10. Переверзев Л. Проектный подход и требования к учителю // Школа и производство. — 2002. — № 1. — С. 14–16.
11. Петрова В. Метод проектов. — М., 1929.
12. Полат Е. С. Как рождается проект. — М., 1995.
13. Полат Е. С. Технология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. — 1997. — № 4.
14. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / под ред. Е. С. Полат. — М., 2000.
15. Трояновский Н., Тюрберт С. Что такое проект-метод // Вестник просвещения. — 1925. — № 11.

Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосереджувати увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають обдумувати деталі почутого, чи навіть проблему або ситуацію, що не стосується заняття.

Наукові дослідження твердять, що для того, щоб студенти слухали і не думали над сторонніми речами, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів за хвилину. Адже це неможливо, людина говорить у чотири рази повільніше, а тому студенти відволікаються, і часом їм стає нудно [4, с. 9].

Дослідження, проведене в одному з американських коледжів, де переважає лекційна форма навчання, показало, що студенти були неухважні приблизно 40 відсотків часу. Більше того, коли за перші десять хвилин студенти ще могли пам'ятати 70 % інформації, то за останні 10 хвилин семінарського заняття вони сприймали всього 20 відсотків матеріалу.

При викладанні гуманітарних дисциплін найбільший ефект дає запровадження інтерактивних технологій колективно-групового навчання, тому що вони є найбільш демократичними за інші методи, а виховання демократичного толерантного ставлення до своїх колег з навчання є однією із ланок формування незалежного громадянського суспільства.

У процесі виховання студентів науковці виділяють таке поняття як «полікультурне виховання», критеріями якого є: толерантність (розвиненість, відкритість, альтруїзм, емпатія); інтеркультурна компетенція (здатність особистості здійснювати інтеркультурну комунікацію, досягати взаєморозуміння в ситуаціях міжкультурного спілкування на основі застосування лінгвокультурологічних знань); критичне мислення (розвиненість полікультурної свідомості); мотивація прагнення особистості до самостійного набуття гуманітарних знань і використання їх у власній життєдіяльності [8, с. 224].

Аналіз наявних програм з гуманітарних предметів показав, що полікультурний компонент у більшості діючих програм і підручниках практично відсутній, виховний потенціал вивчення гуманітарних предметів використовується не повною мірою.

Особливу роль у формуванні таких рис полікультурної вихованості, як толерантність, розуміння, прийняття і повага до різних культур має навчання інтеркультурної комунікації — адекватному взаєморозумінню представників різних культур. Метою навчання інтеркультурної комунікації є формування інтеркультурної компетентності.

Основу інтеркультурної компетентності складають комунікативні лінгвокультурологічні знання (комунікативна і лінгвокультурологічна компетенція). От чому предметам гуманітарного циклу, що мають загальну лінгвокультурологічну змістовну лінію, надається пріоритетне значення у процесі навчання інтеркультурної комунікації, а отже підвищенні полікультурної вихованості студентів) [3, с. 36].

Процесуальна сторона освітнього процесу передбачає використання активних форм навчання: діалогу, дискусій, ділових ігор, дебатів, моделювання ситуацій. Організаційні форми, які засновані на спілкуванні, діалозі, зіставленні різних точок зору, покликані сприяти формуванню поважного ставлення до іншої думки, розуміння важливості існування різних підходів, сприйняттю різномудства всередині групи як позитивного чинника.

Найбільш науково-пристосованою до умов викладання практичних занять в наших українських університетах є технологія «мозкового штурму».

Така форма проведення семінарських занять, на нашу думку, є найбільш результативною, адже при ній неможлива неучасть студента у колективному взаємодоповнюваному процесі навчального пізнання. І тому це є хорошим стимулом для навчання, адже не дуже хочеться виділитись своєю необізнаністю серед колег.

Отже, узагальнюючи вище сказане, хочемо звернути увагу на те, що використання інтерактивних методик у навчальному процесі вищих навчальних закладів, зокрема при вивченні гуманітарних дисциплін, створює умови для розвитку самореалізації особистості та допомагає досягти високого інтелектуального розвитку студентів. Адже тільки уміле проектування і реалізація двох складових освітнього процесу — наочно-змістовної і процесуальної — приводять до формування толерантності як найважливішої характеристики в українському демократичному суспільстві. Найбільшою мірою це залежить від педагогічної майстерності викладача гуманітарних дисциплін, у тому числі від прояву його особистої толерантності в освітньому процесі.

Література

1. Гамаюнов В. Менеджер навчально-виховного процесу / В. Гамаюнов // Освіта і управління.— 2000.— № 1–2.— С. 89–94.
2. Егоров О. Мобильность «мозгового центра»: Методическая служба инновационной школы / О. Егоров // Учитель (Россия).— 2000.— № 5.— С. 30–32.
3. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи / О. Остапчук // Шлях освіти.— 2002.— № 2.— С. 9–15.

4. Мокрогуз О. П. Інноваційні технології у викладанні суспільних дисциплін / О. П. Мокрогуз.— Чернігів, 2002.— 304 с.
5. Корнеева Л. И. Современные интерактивные методы обучения в системе повышения квалификации руководящих кадров в Германии : зарубежный опыт/ Л. И. Корнеева// Университетское управление : практика и анализ.— 2004.— № 4 (32).— С. 78–83.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пирожниченко.—К. : Видавництво А. С. К., 2004.— 217 с.
7. Сучасні освітні технології у вищій школі : Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 1–2 листопада 2007 року) : тези доповідей у 2-х частинах — Ч. 2 / Відп. ред. А. А. Мазаракі.— К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007.— 319 с.
8. Silberman M. Active Strategies. 101 Strategies to Teach Active Learning / M. Silberman — Boston, London etc., 1996.— P.2–278 с.
9. Яцик І. С. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні гуманітарних дисциплін з метою виховання толерантності : матеріали ІХ міжнар. наук.-практ. конф. (Вінниця, 10–12 червня 2008 року) : тези доповідей.— Вінниця, КІВЦ ВНТУ, 2008.— 261 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Анікін Д. А. — кандидат філософських наук, доцент кафедри теоретичної і соціальної філософії Саратовського державного університету імені М. Г. Чернишевського (Росія).

Артюх С. В. — викладач кафедри українознавства Приазовського державного технічного 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.

Баличева Л. В. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян 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.

Білик О. М. — кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства Харківської державної академії культури.

Бойко О. П. — доктор філологічних наук, професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін ДВНЗ «Українська академія банківської справи НБУ» (м. Суми).

Борова Т. А. — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Бортник Л. А. — кандидат історичних наук, доцент кафедри Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Брагіна Т. М. — кандидат філософських наук, доцент кафедри культурології та медіакомунікацій Харківської державної академії культури.

Бутковська Н. О. — старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Васютенко І. О. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Войчук Н. Г. — старший викладач кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва.

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.

Голобородько К. Ю. — доктор філологічних наук, професор, декан українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Городиська О. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри філософії Національного технічного університету «ХПІ».

Григораш А. М. — кандидат філологічних наук, доцент Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

Грищенко Т. М. — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Гура І. В. — викладач Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка.

Денисенко І. Д. — доктор філологічних наук, професор кафедри політології, соціології та культурології Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Денисовець І. В. — аспірантка Інституту української мови НАН України, викладач кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету ім. Ю. Кондратюка.

Дзьобань О. П. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Добрунова Л. Е. — кандидат історичних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Драган О. А. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Дюкар К. В. — викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова.

Дьолог О. С. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Євграфова А. О. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики та філології Сумського державного університету.

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.

Іваницька Л. В. — доктор сільськогосподарських наук, професор Російської академії природничих наук (Москва, Росія).

Ільченко О. А. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації Академії внутрішніх військ МВС України.

Калиновський Ю. Ю. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Кальченко Т. Ю. — аспірантка кафедри української мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Карікова Н. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Карцева М. Д. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Князь Т. М. — старший викладач кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва.

Ковальова К. Л. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Коломієць Л. І. — доктор філологічних наук, професор кафедри українознавства Харківського національного економічного університету (2000–2009 рр.).

Коннова Н. О. — викладач кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. 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 ім. С. Кузнеця.

Кручиненко В. В. — аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кузь О. М. — доктор філософських наук, професор 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 імені Г. С. Сковороди.

Лазаренко Т. В. — старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Маленко О. О. — доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри українознавства і лінгводидактики Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Масло О. В. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської філології Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

Масло О. І. — заступник директора з навчальної роботи Дитячої школи мистецтв № 6 м. Харкова.

Маслова Н. І. — викладач кафедри іноземних мов 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.

Муромцев І. В. — кандидат філологічних наук, професор кафедри української мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Некрилова О. Л. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Нестеренко А. К. — старший викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Приватного вищого навчального закладу «Інститут сходознавства і міжнародних відносин «Харківський колегіум».

Нікіфорова С. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри державно-правових дисциплін та міжнародного права Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Овчаренко Н. Д. — викладач Коледжу переробної та харчової промисловості Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка.

Олійник М. М. — доктор історичних наук, професор кафедри міжнародних відносин та українознавства Белгородського державного національного дослідницького університету (Росія).

Пастушенко А. О. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Петрова Т. О. — викладач кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва.

Пивоваров В. М. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри культурології Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Підгородецька І. Ю. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва.

Полежаєва О. В. — старший викладач кафедри іноземних мов Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Поліщук І. О. — доктор політичних наук, професор кафедри соціології та політології Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого.

Полюянов В. П. — доктор хімічних наук, професор Харківського інституту екології і соціального захисту.

Поставнича М. В. — кандидат історичних наук, доцент Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Потоцька Ю. І. — кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та політології Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Прудникова О. В. — кандидат філософських наук, асистент кафедри культурології Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого.

Радіонова І. О. — доктор філософських наук, професор кафедри політології, соціології та культурології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Романова О. О. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Харківського торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Рубльова Р. І. — викладач кафедри філософії Харківського університету Повітряних сил.

Руденко Р. Г. — доктор історичних наук, професор кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Савченко Н. В. — аспірантка Карлового університету (Прага).

Садох О. В. — доктор філософських наук, професор кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Сапожнікова Л. Я. — кандидат історичних наук, доцент кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Сметана І. І. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Станкевич О. О. — доктор філологічних наук, професор кафедри білоруської мови Гомельського державного університету ім. Ф. Скорини (Білорусь).

Стремоухова І. В. — старший викладач кафедри мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка.

Сухенко В. Г. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету імені С. Кузнеця.

Сухорукова О. М. — викладач підготовчого відділення іноземних громадян Харківської державної академії культури.

Тихоненко О. В. — кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та російської мов Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва.

Усова М. В. — аспірантка кафедри теоретичної й соціальної філософії Саратовського державного університету імені Н. Г. Чернишевського (Росія).

Уткіна Г. Ф. — викладач кафедри іноземних мов Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Ходєєва Т. М. — викладач кафедри українознавства і лінгводидактики Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Хом'якова О. В. — викладач кафедри мовної підготовки, психології й педагогіки Харківської національної академії міського господарства.

Чадаєва О. 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 ім. С. Кузнеця.

Чистякова Г. М. — старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Чорна Н. В. — кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри українознавства Харківського національного університету радіоелектроніки.

Шелепкова І. М. — викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Шкоріна І. М. — кандидат філологічних наук, старший викладач українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Шудрик І. О. — кандидат філософських наук, професор кафедри суспільних та гуманітарних дисциплін Харківського державного університету харчування та торгівлі.

Шумейко О. А. — кандидат філологічних наук, доцент кафедри культурології Харківського національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Наукове видання

**МАТЕРІАЛИ ІV 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. Леніна, 9а
Підписано до друку 14.03.2014. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Друк офсетний. Гарнітура Ньютон.
Наклад 300 прим. Друк. арк. 23,6. Зам. № 14-3

Друк

ФОП Іванченко І. С.

пр. Тракторобудівників, 89а/62, м. Харків, 61135

Тел.: +38-057-756-09-25, +38-050-40-243-50

Свідчення 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

