

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН  
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ЦЕНТР ІСТОРИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

# **МОВА, ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА У ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ**

**Випуск I**

СУМИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
2014

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37

ББК 63. 4(4Укр); 79.1 + 63.3 (4Укр)

М 74

*Рекомендовано до друку кафедрою мовної підготовки іноземних громадян (протокол №4 від 11.11.2014) та Науково-дослідним центром історичного краєзнавства (протокол №1 від 27.10.2014) Сумського державного університету*

М 74 **Мова**, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі : збірка наукових праць Випуск I / [упор. В. Б. Звагельський]. - Суми : Сумський державний університет, 2014. - Вип. I. - 192 с.

**Редакційна колегія:**

*Власенко В.М.* - к. і. н., доц.; *Волкова О.М.* - к. філол. н., доц.; *Гедз О.В.*; *Дегтярьов С.І.* - к. і. н., доц.; *Завгородній В.А.*; *Звагельський В.Б.* - к. філол. н., с. н. с., доц. (голова); *Казанджиєва М.С.* - к. п. н., доц.; *Леміш Н.О.* - к. і. н., доц.; *Набок М.М.* - к. філол. н.; *Нестеренко В.А.* - к. і. н., доц.; *Садівничий В.О.* - к. н. із соц. комунік., доц.; *Шевцова А.В.* - к. філол. наук., доц.

**Упорядник**

*Звагельський В.Б.*

Перший випуск збірки наукових праць “**Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі**” містить статті, розвідки та повідомлення, присвячені різноманітним актуальним питанням гуманітарних дисциплін.

Серед авторів переважно науковці Сумського державного університету, краєзнавці та студентська молодь.

Для науковців, викладачів та вчителів, краєзнавців.

УДК 069.015:027.7:378.4(477.74)+069.12+93:37

ББК 63. 4(4Укр); 79.1 + 63.3 (4Укр)

ZVAGELSKYI V. B.

**"THE TALE OF IGOR'S CAMPAIGN": THE TEXT OF THE MASTERPIECE AND THE HISTORICAL CONTEXT**

Recently we celebrated 825 years of the events, sung in a masterpiece of national culture "The Tale of Igor's Campaign". As you know, the original text was lost during the fire of Moscow in 1812, so the further studying is based on this publication and manuscript copies created for Empress Catherine II.

The very same action of Seversky regiments headed by Novgorod-Seversky Prince Igor is also investigated on the basis of lengthy narratives of Hypatian and Laurentian Chronicles and "Russian History" of V.N. Tatyshev. Despite the tremendous achievements of scientists, the issue of disclosure of some "obscure" places in the text of "The Tale" continues to maintain a high level of relevance.

In this report we consider the well-known phrases of the work that have not yet found a clear interpretation, which makes corrections if needed, and all changes. These are phrases: "Thou beyond the Shelomyan" and "near the Plisnesk..."

The first phrase is a well-known refrain that is not traditionally referred by the researchers to the "obscure" or "bad" place of work, because the semantic context of the sentence is clear enough. The difficulty for clear understanding and adequate translation is the noun "Shelomyan", for which there is quite a vast literature.

In most translations of "The Tale" this lexical unit is translated as: "beyond a mountain" (M.O. Maximovich, L.Ye. Mahnovets, M.F. Hetmanets), "beyond mountains" (V.A. Zhukovskyy), "beyond the frontier-hill" (I.M. Vahylevych), "beyond the grave" (M.T. Rytsky), "beyond the mound" (K.V. Kudryashov), "... borderlands hill" (V.I. Stelletsyy), "beyond the hill" (D.S. Lihachov).

After analyzing numerous hypotheses one can draw a conclusion that the whole situation with the interpretation of the lexical unit as follows. Shelomyan is: hills, a mound, an elevation; a metaphor, a symbol; a mountain Kremenets near Iziium; uplands in the area of Zolochiv-Bohodukhiv.

This situation is a natural consequence of the search, relying on only one component of localization - Shelomyan lexical unit, for which it is clearly established that it is a noun. Now let's try to determine what qualities should meet this mysterious object.

First of all, it should be located on the border, on the frontier between steppes and Rus, or in the vicinity of the latter, since it (Shelomyan) as if hides Rus from warriors, who have left abroad.

It should have large dimensions. Epic refrain and its role in the book, the scale of the author's thought, all focused information that is intended to convey the significance of a particular action (going beyond Rus, the early march on foreign soil in conditions of extreme natural phenomenon - Solar eclipse) do not allow to operate small categories such as a mound or a hill.

It should be artificial, man-made structure - to symbolize the state, homeland - Rus. Geographical, natural features in the book do not "act" by themselves - each of them either acts in some communication, or represents a concept different from the original.

It should be on the way of Seversky regiments. It should be borne in mind that the campaign's trail is still not completely defined. It turns out that on where a particular scientist localizes Shelomyan, depends the version of the route, and vice versa - the hypothetical route is tied to Shelomyan.

It should have its own name that in the era of "The Tale" would sound like "shelomyan", "shelomyen", "shelomya". It is assumed that the name at that time was already seen as a kind of archaic and spread not only to the object, but what is likely, to the whole surrounding countryside.

Among the many archaeological sites of established region one thing that immediately attracts is the concentration of monuments in the Middle Vorskla, in the area of Poltava-Okhtyrka. They "gravitated" to the center - the known Bilske settlement, which was the focal point uniting the Dnieper and the Don. This monument is well-known to archaeologists of Scythians times and historians of Antiquity times as city Gelon of Herodotus. It was the massive building with its size the hundreds or thousands of times greater than traditional ancient cities. By the parameters only this object throughout the whole Vorskla-Don region meets the requirements.

It is symptomatic that in times of Kievan Rus there also was the concentration of settlements that were in a sufficiently dense chain from the district Nitsaha to Opishnya [1, p. 24-25]. The linguists' search the name "Gelon" in Kiev and its surroundings among the lexical units "Zhelan-Solomianka" are well-justified. Indeed, the pre-Slavic and East-Slavic linguistic grounds with the active participation of the Scythian-Iranian language, the Greek component "Gelon" gets sound close to the circle "Zhelan-Shuliavka-Solomianka" [2, p. 104-108, 110]. If we now change the direction of reasoning to the opposite, so not to move from Antiquity to the present, but vice versa, and try to retrospectively simulate phoneme "Shelom", projecting it on the middle stage of Proto-Slavic language period (approximately VI-V centuries. B.C. that is the time of birth and existence of Gelon), we'll obtain almost perfect example of phonetic scheme, where the opposite end is a phoneme "Gelon".

Reinforces this hypothesis and the fact that on the detailed map of the Middle Vorskla region we find a waterlogged ditch-dead arm of river that was the old bed of the river Vorskla. It ran right under the settlement in the tract with the eloquent name "Old Vorskla"; slightly to the north leaked the old arm called Solomianyuk, according to other sources - Solomianchyk [3, p. 166]. It is clear that, if we reject the diminutive suffix, then we can reach, as in our opinion, to the original sound \*s/sholom-shelom-zhelom-gelom/n [4, p. 4-7].

Another one of difficult-to-read places is the lines of text from the famous "troubled", i.e. obscure, incomprehensible dream of Grand Prince Sviatoslav Vsevolodovich. Most researchers believe with good reason that it is a broken piece. There are proposed many different interpretations, but still remained not fully understood both "the crowds of Bus" ("босуви врани" - in the original), "дебрьські сани" (marsh snakes or funeral sledge), and who carried or what was carried to the blue sea.

Therefore, to find out where there were the events that Prince Sviatoslav saw in a dream, we must determine where there was Plisnesk. The views of researchers on this issue are quite controversial - from confident localization on the specific area to another word-dividing the text, in which the name itself disappears and other

words appear. These different views of the authors are generally grouped into three main hypotheses: Galician, Kievan and Linguistic. They contradict each other and, what is the most important, lack the logical reference to the geography of the Olgovytches' (descendants of Oleg Sviatoslavich) spring march of 1185. Thus, the issue of localization of Plisnesk of "The Tale" is quite complex and confusing.

However, some researchers' observations open up the possibility to discuss another hypothesis. We call it, on the basis of geographical factors, "Putyvlian". In 1961 S.I. Kotkov among several lexical parallels to "The Tale" in documents of XVI-XVII centuries in Putyv register book of 1594 met hydronym "Plyesna" ("Плесна"), where there was a "... in Gorodetsk district on the river on Plyesna". The scientist points out that the names of the old towns that are derived from the names of rivers with the suffix -sk are common, and thus the word "Plesnsk" from "Plyesna" is legitimate. He cites another case from Byelyevsk census books of 1614 that mention the river with the same name [5, p. 36-37, 40].

As the basis of this hypothesis we consider the idea that sad, terrible dream of Prince Sviatoslav was associated with a corresponding stroke of Kipchaks, who, as the author noted, "have shared out the cities on the Ros and the Sula".

So, it is obvious that Plisnesk of "The Tale" was located somewhere in the district of the river Rusa that flowed between Putyv and Rilsk. Nearby our attention is attracted by the settlement with the local name "Gorodok", which is located near the village Gorky of Putyv district of Sumy region near the confluence into the Seim of the small river with eloquent name "Plyuskva". This area is located in 30 km from Putyv, which is equal to the average daily march of cavalry. The settlement has earthworks and ditches.

There is the only shortest path from Putyv to Rilsk (Putyv road, known since the end of the XVI century [6, p.136]), moving by which one should cross over the river Rusa. The researcher of this monument Yu.Yu. Morhunov notes that moving from Gorka to Putyv it is impossible to bypass the Gorodok and the nearby district with a characteristic name Caesarean Garden. In the latter district is also located Old Russian settlement. Yu.Yu. Morhunov basing on topographic relief features suggests that this object could be fortification [7, p. 28].

Of course, the hypothesis of names "Plyuskva" and "Caesarean Garden", despite their phonetic similarity to lexical units of "The Tale" "Kysan" and "Plisnesk", should be viewed critically, as well as the similar hypotheses with different names near the village Pidgirtsy and Kyiv that underlying Galician and Kievan hypotheses. But here, finally, we have a situation with the main localization component - geographical, i.e., a particular region, the river Rusa, where there was a battle with Kipchaks. If they managed to cross the river, then the path to Rilsk and further to Kursk would remain open. This is what could bother Sviatoslav of Kiev, which metaphorically was depicted in his dream.

These considerations on Putyvlian localization of Plisnesk of "The Tale" hopefully will find confirmation in the further surveys in the district of Rusa and archaeological studies at Gorodok and Caesarean Garden.

In summary, it should be noted that the "obscure" places of "The Tale", at least the ones considered in this case, when analyzing them in the context of historical and geographical realities are decorated grammatically correct, precise by meaning and

do not need conjunctures. This once again shows that the "The Tale" is not only a brilliant poetry, but also a first-class historical source.

#### References

1. Шрамко Б.А. Бельское городище скифской эпохи (город Гелон). - К. : Наукова думка, 1987. - 168 с.
2. Стрижак О.С. Етніонімія Геродотової Скіфії. - К. : Наукова думка, 1988. - 162 с.
3. Кушнір Л.Л., Кушнір Л.М. Про географічне положення Більського городища // Полтавський археологічний збірник. 1999. - Полтава, 1999. - С. 161-174.
4. Звагельський В.Б. Шеломянь у "Слові о полку Ігоревім" // Київська старовина. - 1999. - №2. - С. 3-10.
5. Котков С.И. Из старых южновеликорусских параллелей к лексике "Слова о полку Игореве" // Труды отдела древней русской литературы. - Т. XVII. - М.-Л., 1961. - С. 34-41.
6. Русіна О.Б. Грамоти Новгород-Сіверському Спасо-Преображенському монастирю (у копіях севського походження) // Український археографічний щорічник. - К., 1993. - Вип. 2. - С. 124-148.
7. Моргунов Ю.Ю. "Полю ворота" по археологическим данным // "Слово о полку Игореве" и Путивльщина. Тезисы докладов и сообщений областной историко-краеведческой конференции, посвященной 800-летию "Слова о полку Игореве". - Путивль, 1986. - С. 26-29.

БАРБАРА Н. В., ЖОЛУДЬ Р.

#### ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ У ТВОРЧОСТІ Д. БАРТЕЛЬМА (НА ПРИКЛАДІ Оповідання "Як я пишу свої пісні")

Актуальність теми дослідження зумовлена інтересом філософів, критиків та літературознавців до проблеми інтертекстуальності в постмодерному творі. Як у зарубіжному (І. Гасан, Л. Фідлер, Ф. Джеймсон, Д. Лодж, О. Зверев, М. Липовецький та ін. [3; 9; 14; 16]), так і у вітчизняному літературознавстві (О. Абрамова, Л. Біловус, Н. Висоцька, Р. Гром'як, Т. Гундорова, Т. Денисова, Д. Затонський, М. Коваль, С. Павличко, В. Рижкова, В. Шпак та ін. [1; 2; 4; 7]) немає єдиної думки щодо сутності цього багатогранного явища. У сучасних літературознавчих студіях термін "інтертекстуальність" вживається для позначення спектра міжтекстових відношень і постулює, що будь-який текст завжди є складником широкого культурного тексту [5, с. 316]. "Текстова інтеракція є пріоритетною для визначення естетики американського постмодернізму" [6, с. 43]. Художні функції інтертекстуальності в оповіданні Д. Бартельма "Як я пишу свої пісні" ("How I write My Songs") фактично вперше стали об'єктом дослідження. Мета розвідки полягає в тому, щоб довести ефективність і значимість інтертексту в розкритті авторського задуму літературного твору.

Передумови для інтеграції теорії інтертекстуальності в корпус лінгвістичних дисциплін визначені ще в роботах М. Бахтіна, Р. Барта, Н. Хомського [див., наприкл., 10, с. 118]. Сучасна лінгвістична теорія інтертекстуальності має продовжити лінгвістичну традицію, закладену працями В. фон Гумбольдта, Ф. де Сосюра, О. Потебні, Л. Єльмслева, Є. Сепіра, Н.

Хомського, Ю. Лотмана, збагатити її концепціями М. Мінського, Ч. Філмора, Ж. Фоконьє, М. Тернера, С. Жаботинської та ін. [див. про це: 4, с. 23-28; 12, с. 37-39]. Інтертекстуальність може полягати у: 1) відтворенні в літературному творі конкретних літературних явищ інших творів, більш ранніх, через цитування, алюзії, ремінісценції, пародіювання та ін.; 2) явному наслідуванні чужих стильових властивостей і норм (окремих письменників, літературних шкіл і напрямків), і тут мають місце всі різновиди стилізації [4, с. 33-35]. Основним положенням теорії інтертекстуальності можна вважати те, що завдяки своїй знаковій природі будь-який текст перебуває у взаємозв'язку з іншими текстами, і що ці міжтекстові зв'язки актуалізуються під час його сприйняття [9, с. 56-58].

Під час читання всі тексти стають поліфонічними та реалізують свій інтертекстуальний потенціал. "Текст набуває смислу через залучення читачів, носіїв індивідуально неповторних тезаурусів соціально значущих прецедентних текстів, до процесу виробництва смислу, в той час як автор зникає з тексту. При цьому текст розгортається заново та змінюється при новому читанні. Розрізняють такі види інтертекстуальності [15]: генетична - зауважує ті прототипи, які брали участь у виникненні літературного твору; інтенціональна - спланована автором, усвідомлена ним; іманентна - навіяна самим літературним твором; рецепційна - та, яка може бути виявлена емпірично різними реципієнтами.

Характер інтертекстуальних відношень значною мірою залежать від типу прецедентного тексту, який бере участь у міжтекстових взаємодіях. Прецедентні тексти можуть бути представлені: 1) конкретними вербальними текстами, включаючи сам текст-приймач, його хронологічними попередниками і наступниками; 2) конкретними невербальними текстами, включаючи музичних і живописних хронологічних попередників і наступників тексту-приймача; 3) соціоісторичними й культурними феноменами, включаючи історичні й культурні події, періоди й епохи, які пройшли певну когнітивну обробку, після котрої їх можна розглядати як текст; 4) кодові системи, включаючи кочівні сюжети, жанри, архетипи й мови [2, с. 16].

Бартельм Дональд (Barthelme Donald) (1931-1989 рр.) - американський письменник-фантаст, постмодерніст, представник школи "чорного гумору". Для творів Д. Бартельма найбільш важлива техніка монтажу, яка вплинула і на вибір тем, і на особливості художньої форми: фрагментарність Бартельм вважав визначальною рисою сучасного мистецтва [13]. Серед написаного ним - романи "Білосніжка" (1967), "Мертвий Батько" (1975) і "Рай" (1986); збірки оповідань "Повертайтеся, доктор Калігарі" (1964), "Діяння нечувані, речі неможливі" (1968), "Міське життя" (1970), "Печаль" (1972), "Великі дні" (1979), "Шістдесят оповідань" (1982), "Шлях в ночі до багатьох дальніх міст" (1983), "Сорок оповідань" (1987); книга пародій "Заборонені насолоди" (1974) [17].

Світ, за Д. Бартельмом, - це набір знаків, зміст яких залишається для нас таємним [16]. "У своїх творах Д. Бартельм руйнує не тільки літературне сприйняття адресата-читача, але й втручається в... сферу лінгвістичної компетенції. Автор намагається показати невичерпність мовного потенціалу й запрошує читача стати співавтором нового типу оповіді" [8, с.134-135].

Бартельмівський нелінійний текст, завдяки наявності у ньому кількох каналів передачі інформації, породжує новий, не закладений автором смисл. І вже не автор, а сам текст стає генератором смислу. У новій схемі читачу відведено не пасивну, але активну роль: уловити й реконструювати закладений у тексті смисл. Читач повинен задіяти свою уяву, щоб зробити спробу зрозуміти авторську іронію. Лише читач, чиє естетичне сприйняття вільне від стереотипів, може виконати це завдання. Тобто він повинен бути "надінформованим" читачем [14].

У збірці "60 оповідань" Бартельм знущається над цінностями як масової, так і елітарної культур, причому робить це з відмінним почуттям гумору. Письменницькі прийоми постмодерніста Д. Бартельма в оповіданні "Як я пишу свої пісні" широко використовують інтертекстуальність різних видів. Письменник розпочинає оповідь від першої особи з наміром досвідченого автора текстів пісень продемонструвати конкретні приклади та прийоми по написанню успішних сучасних вокальних композицій: "Some of the methods I use to write my songs will be found in the following examples. Everyone has a song in him or her. Writing songs is a basic human trait" [тут і далі - цитати з тексту оповідання за: 11].

У першому ж абзаці наявний інтертекстуальний зв'язок (пряме відсилання) із висловлюванням Р. Кіплінга: "The methods I will outline are a good way to begin and have worked for me but they are by no means the only methods that can be used. There is no one set way of writing your songs, every way is just as good as the other as Kipling said". Д. Бартельм апелює до фонових знань читача щодо Кіплінга, натякаючи на фразу з "Неолітичного віку": "Each for the joy of the working, and each, in his separate star, / Shall draw the Thing as he sees It, for the God of Things as They Are!", вирізьблену на вході до Галереї сучасного мистецтва в Columbus Circle. Демократичне за своєю сутністю висловлювання щодо можливості індивідуального завдання й сутності творів мистецтва Д. Бартельм інтерпретує в сатиричному плані.

Метод Д. Бартельма - оглянути все під новим кутом - зумовлений єдиною метою: зрозуміти й сприйняти навколишню дійсність такою, як вона є. Тому автор пропонує читачеві абсурдну за своєю сутністю методику написання текстів пісень, відштовхуючись від банальних "шаблонних" висловлювань і власного настрою: "Anyhow I had these two things itching me, so I decided to write a lost-my-mind song. I wrote down on my legal pad the words: "When I lost my baby / I almost lost my mine"". Читач усвідомлює, що більш абсурдного годі було й сподіватися від автора тексту пісні, проте на це розуміння нашаровується знання популярної композиції "I Almost Lost My Mind", яка була написана Джо Хантером і опублікована в 1950 році [[http://en.wikipedia.org/wiki/I\\_Almost\\_Lost\\_My\\_Mind](http://en.wikipedia.org/wiki/I_Almost_Lost_My_Mind)]. Запис виконання пісні був хітом № 1 на американському "Billboard R&B" хіт-параді цього року [там само]. Запис із 12 композицій зірки Джо Хантера був зроблений 1 жовтня 1949 р., і після того пісню виконували поп-артисти, популярні біг-бенди, рок-н-рол, джазові та блюзові виконавці - співаки з абсолютно різних країн. Розуміння тонкої алюзії Д. Бартельма утаємничує читача в сприйняття авторського тексту, наочно демонструючи відносність стійких уявлень людини про світ. У такому тлумаченні Д. Бартельма звичайна, повсякденна, знайома кожному дійсність



куди більш абсурдна, ніж усе, що може придумати окремо взята творча особистість. Автор пропонує читачеві переосмислити давно відомі речі, зіштовхуючи прості повсякденні поняття.

Д. Бартельм, презентуючи ніби банальні поради щодо створення тексту пісні від Б. Уайта, продовжує іронізувати: "... but remember you are looking at just one element, the words, and there is also the melody and the special way various artists will have of singing it which gives Aavor and freshness. For example, an artist who is primarily a blues singer would probably give the "when" a lot of squeeze, that is to say, draw it out, and he might also sing "baby" as three notes, "bay-ee-bee" although it is only two syllables". Несподіваним продовженням створюваної "на очах у читача" пісні є рядки "When I found my baby / The sun began to shine". Банальний, по суті, текст апелює до відомої композиції гурту "Led Zeppelin", яка увійшла до IV альбому групи й 1971 р. очолила американські хіт-паради [[http://en.wikipedia.org/wiki/Led\\_Zeppelin\\_IV](http://en.wikipedia.org/wiki/Led_Zeppelin_IV)].

Як ефективний спосіб написання успішних пісень герой оповідання радить використовувати крилаті фрази: "Incidentally while we are talking about use of traditional materials here is a little tip: you can often make good use of colorful expressions in common use such as "If the good Lord's willin' and the creek don't rise" (to give you just one example) which I used in "Coin' to Get Together" as follows", ілюструючи сказане ефектним абсурдним прикладом: "Coin' to get to-gether / Coin' to get to-gether / If the good Lord's willin' and the creek don't rise". У примітках до американського видання ця текстова інтеракція супроводжується коментарем упорядників: "Folksy catchphrase used by both Hank Williams and Tennessee Ernie Ford", що дозволяє розгорнути ще один пласт інтертекстових зв'язків. На нашу думку, приклад містить неяскраву, проте тонку алюзію на класичний твір "Дон Жуан" Дж. Г. Байрона [8, с. 138], що надає пісенному рядку певної значущості, авторитетності ("I would not imitate the petty thought, Nor coin my self-love to so base a vice, For all") й дозволяє герою давати "респектабельні" поради авторам-початківцям: "These common expressions are expressive of the pungent ways in which most people often think-they are the salt of your song, so to say. Try it!".

За допомогою прийому одиничної мовної гри автор підкреслює свою прихильність до читача, вважаючи його також людиною, що здатна зрозуміти високий інтелектуальний рівень автора: "After the Elgar, a summa cum laude. The university was proud of me. It was a bright shy white new university on the Gulf Coast. Culls and oleanders and quick howling hurricanes. The teachers brown burly men with power boats and beer cans. The president a retired admiral who'd done beautiful things in the Coral Sea". Блокова мовна гра у контекстно-варіативному аспекті є тим прийомом, за допомогою якого передається настрій натовпу, його відчуття (синтаксична конструкція з невластивим прямим мовленням): "The private character of these wishes, of their origins, deeply buried and unknown, was such that they were not much spoken of; yet there is evidence that they were widespread. It was also argued that what was important was what you felt when you stood under the balloon; some people claimed that they felt sheltered". Митець говорить про блюз у цій пісні, а його промовисте прізвище - Уайт (Білий) - дозволяє припустити, що герой оповідання - ніяк не афроамериканець, що суперечить

історії блюзу в Америці. Білий блюз-співак - оксюморон у більшій частині рок-н-рольної історії. Складно уявити, кого з музикантів мав на увазі Д. Бартельм, проте американські дослідники висувають припущення, спираючись на свідчення близьких до письменника людей, що має місце натяк на одного з "бичів" американського блюзу на початку сімдесятих років ХХ ст. - на "Canned Heat", зокрема їхнього співака Боба Хайта [15].

В аналізованому оповіданні авторський монолог-роздум наприкінці твору перетворюється на діалог із читачем: "Remember that although this business may seem closed and standoffish to you, looking at it from the outside, inside it has some very warm people in it, some of the finest people I have run into in the course of a varied life. The main thing is to persevere and to believe in yourself, no matter what the attitude of others may be or appear to be. I could never have written my songs had I failed to believe in Bill B. White, not as a matter of conceit or false pride but as a human being. I will continue to write my songs, for the nation as a whole and for the world". Оповідач у Д. Бартельма не дорівнює реальному автору, оповідач є продуктом суспільства споживачів: "These common expressions are expressive of the pungent ways in which most people often think-they are the salt of your song, so to say. Try it! It is also possible to give a song a funny or humorous "twist": Show'd my soul to the woman at the bank / She said put that thing away boy, / put that thing away / Show'd my soul to the woman at / the liquor store / She said put that thing away boy, / 'fore it turns the wine Show'd my soul to the woman at /the ?-Eleven / She said: Is that all?". Останній рядок має міжтекстові відношення з рядками акту I, сцени III "Отелло" В. Шекспіра [14].

Пісні Б. Уайта включають в себе багато фонематичних перевертнів з "так-так-так" і "пум-пум-пум", які показують, як група мала грати відповідно до його рекомендацій і задуму. У заключних настановах "митець" знову повторює, що "The main thing is to persevere and believe in yourself", після чого повідомляє, що він робить свої композиції для "the nation as a whole and for the world", не соромлячись при цьому демонструвати відвертий плагіат. Так, пісенні рядки "How do you spell truth? L-o-v-e is / how you spell truth / How do you spell love? T-r-u-t-h / is how you spell love / Where were you last night? / Where were you last night?" належать легендарному англійському рок-гурту "Uriah Heep", офіційно сформованому в 1969 р. (композиція "The Spell" з альбому "Paradise"): "I feel you trying / Though in my heart I know you're lying / And though your love for me is dying / I see you crying... / Love and truth will follow me, / an army of reality, / brought from every corner of the world".

Прецедентними для тексту-реципієнта "Як я пишу свої пісні" Д. Бартельма виступають тексти відомих пісень різних часів і музичних напрямків, цитати класиків світової літератури, алюзії на класичні художні твори, крилаті вислови. Інтертекстуальний потенціал тексту реалізується в двох напрямках: вздовж вертикальної вісі "текст / контекст" та горизонтальної "автор / адресант", оскільки Д. Бартельм задіює різні види інтертекстуальності. Розуміння (або нерозуміння) міжтекстових зв'язків створює новий смисл, залежно від здатності реципієнта зрозуміти авторські алюзії. Причому прототексти збагачують і модифікують семантичне й естетичне сприйняття тексту оповідання.

В аналізованому оповіданні "Як я пишу свої пісні" нами виділені такі види

інтертекстуальності: генетична (наявні прямі відсилання до тих прототекстів, які брали участь у виникненні літературного твору); інтенціональна (автор на прикладі створеної пісні блискуче переконує, що ця гра між текстовими зв'язками спланована, усвідомлена ним); рецепційна (безумовно, вона може бути виявлена емпірично різними реципієнтами залежно від освітнього й культурного рівня, настрою, переконань тощо). За допомогою текстових інтеракцій реалізується сатиричне відображення світу - "чорного гумору" Д. Бартельма тут вдосталь. Реалізація багатопланових функцій інтертекстуальності в контексті постмодерної гри з читачем та гри з текстом в оповіданні "Як я пишу свої пісні" доводить, що автор - ультрасучасна людина, яка побачила ще в 90-ті рр. XX століття небезпеку уніфікації мистецтва. Нескінченні поради героя "Як я пишу свої пісні" через апелювання до широкого соціокультурного претексту демонструють безумство самовпевненості одних і страх сліпої віри в авторитети - інших, що в результаті призводить до нівелювання сутності людини як унікального явища. Письменник розвінчує багато авторитетів в оповіданні і значною мірою досягає цього завдяки різноплановим інтертекстуальним зв'язкам прози.

### Список літератури

1. Абрамова О. Ю. Некоторые аспекты философии постмодернизма в работах зарубежных исследователей // Вісник ДДУ. Серія "Літературознавство. Журналістика". - Дніпропетровськ, 1999. - Вип. 3. - Том 2. - С. 86-92.
2. Біловус Л. І. Теорія інтертекстуальності: становлення понять, тлумачення термінів, систематика. - Тернопіль : Видавець Стародубець, 2003. - 36 с.
3. Зверев А. М. Дональд Бартельм: абсурдизм по-американски / А. М. Зверев. Модернизм в литературе США. - М. : Наука, 1979. - Режим доступа: <http://www.bartelm.org.ru/lib/ar/author/366>
4. Літературознавча рецепція і компаративістичний дискурс: Монографія / За ред. Р. Гром'яка. - Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. - 367 с.
5. Літературознавчий словник-довідник / Уклад. : Р.Т. Гром'як, Ю.І. Ковалів, В.І. Теремко. - 2-ге вид., випр., допов. - К. : ВЦ "Академія", 2006. - 752 с.
6. Денисова Т. Історія американської літератури XX століття. - К. : Довіра, 2002. - 212 с.
7. Рижкова В. В. Реалізація категорії інтертекстуальності в американському художньому тексті XIX-XX століть): Автореф. дис... канд. філол. наук : 10.02.04 / Харківський нац. ун-т. ім. В.Н. Каразіна. - Харків, 2004. - 20 с.
8. Швачко Н. П. Лінгвістична фантазія Дональда Бартельма // Вісник ДНУ. - Сер. "Літературознавство. Журналістика". - Дніпропетровськ, 2001. - Вип. 4. - С.134-139.
9. Ямпольский М. Б. Память Тиресия. Интертекстуальность и кинематограф. - М. : Культура, 1993. - 464 с.
10. Barth J. Further Fridays: Essays, Lectures, and Other Nonfiction, 1984-94. - Boston & N. Y: Little, Brown & Co, 1995.
11. Barthelme D. 60 stories. - New York: Penguin Books, 1993. - 457 p.
12. Chomsky N. Language and Problems of Knowledge. - Cambridge: MIT Press, 1988. - 210 p.
13. Davenport, Guy. Rev. of Sixty Stories. By Donald Barthelme // Washington Post. "Donald Barthelme, Writer". - Cold Bacon 2001. - Електронний ресурс. - Режим доступу: <http://www.coldbacon.com/barthelme.html>
14. Garcia Landa, Jose Angel. "Barthelme, intent..." In Garcia Landa. - Vanity Fea 5. - March 2006-04-07. - Режим доступу: <http://garciala.blogia.com/2006/030501-barthelme-intent....php>
15. Genette G. Palimpsests: literature in the second degree / Transl. Newman Ch., Doubinsky C. - Lincoln, London: University of Nebraska Press, 1997.
16. James Caryn. "Everything This Strange Is Real." Rev. of Forty Stories by Donald Barthelme. New York Times 25 Oct. 1987.
17. Yeo Edmund. "60 Stories". Rev. on Donald Barthelme. - Swifty, Writing: Edmund Yeo's Blog 20 Sept. 2006. - Електронний ресурс. - Режим доступу: <http://swiftywriting.blogspot.com/2006/09/donald-barthelme-60-stories.html>

БЕСПАЛОВА Г. В.

### ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Монологічне мовлення - це, як відомо, мова однієї особи, що виражає у більш-менш розгорнутій формі свої думки, наміри, оцінку подій і т. д. Одним із завдань, яке висуває програма з вивчення іноземної мови, є навчання монологічного мовлення. Метою навчання є формування умінь монологічного мовлення, під якими розуміються вміння комунікативно-вмотивовано, логічно послідовно і складно, досить повно і правильно в мовному відношенні викладати свої думки в усній формі. В даний час при викладанні іноземної мови навчання монологічного мовлення не завжди приділяється достатньо уваги. Така позиція видається помилковою, оскільки саме цей аспект навчання дисциплінує мислення, вчить логічно мислити і відповідно будувати своє висловлення таким чином, щоб довести свої думки до слухача. Монолог є такою формою мови, яку вибудовує одна людина, самостійно визначаючи структуру, композицію і мовні засоби. Монологічне мовлення, як і діалогічне, повинно бути ситуативно-обумовленим і, як стверджують психологи, вмотивованим, тобто у студента повинно бути бажання, намір повідомити щось іноземною мовою. Ситуація є для монологу відправним моментом, потім він ніби відривається від неї, утворюючи своє середовище - контекст. Тому про монолог прийнято говорити, що він є контекстним, на відміну від діалогу і полілогу, які знаходяться в тісній залежності від ситуації.

Усна монологічна мова має специфічну структуру, яка характеризується:

- більш точним відображенням норми мови;
- цілеспрямованістю повідомлення;
- закінченістю;
- безперервністю і розгорнутістю;
- відсутністю полемічності і дискусійності;
- меншою афективністю.

Внаслідок цього до монологічного мовлення ставлять особливі вимоги: воно повинно бути зрозумілим "само із себе", тобто без допомоги немовних засобів, які часто відіграють велику роль в ситуативному діалогічному мовленні.

Монологічне мовлення має наступні комунікативні функції:

- інформативна - повідомлення нової інформації у вигляді знань про предмети і явища навколишньої дійсності, опис подій, дій, станів;
- впливова - переконання кого-небудь у правильності тих чи інших думок, поглядів, переконань, дій; спонукання до дії або запобігання дії;
- емоційно-оцінна;
- розважальна - розвага слухачів;
- ритуально-культува - висловлювання під час будь-якого ритуального обряду (виступ на ювілеї).

Для кожної з перерахованих вище функцій характерні свої мовні засоби вираження й особливі психологічні стимули. У психологічній літературі зазначається, що в порівнянні з діалогічною промовою монологічне мовлення є

більш складним. Воно вимагає від мовця вміння зв'язно і послідовно викладати свої думки, виражати їх в чіткій і виразній формі. При оволодінні монологічним мовленням на іноземній мові ці труднощі значно ускладнюються в зв'язку з тим, що учні не володіють вільно мовними засобами, які необхідні мовцю для висловлення думки. З лінгвістичної точки зору монологічне мовлення характеризується повноскладними пропозиціями, на відміну від еліптичності речень діалогічного мовлення і, як правило, розгорнутим викладом думок.

За комунікативною метою розрізняють наступні монологічні висловлювання:

монолог - опис (констатує тип монологічного висловлювання, в якому стверджується наявність чи відсутність будь-яких ознак в об'єкті); монолог - міркування (викладення умовиводів, побудованих на основі вихідної тези/судження); монолог - розповідь (опис розвитку подій, пригод, дій чи станів), в основі класифікації яких лежать категорії часу, причини та наслідку.

З мовної точки зору монологічне мовлення характеризується структурною завершеністю речень, відносно повнотою висловлювання, розгорнутістю та різноструктурністю фраз. Крім того, монологічному мовленню властиві досить складний синтаксис, а також зв'язність, що передбачає володіння мовними засобами міжфразового зв'язку. Такими засобами виступають лексичні та займенникові повтори, сполучники та сполучникові прислівники, прислівники або сполучення іменника з прикметником у ролі обставини місця та часу, артиклі тощо. Наприклад, обставини часу та послідовності:

later, then, after that, позже, затем, после этого, spaeter, dann, weiter;

обставини причини та наслідку:

why, that's why, so, at first, firstly, in the second place, secondly, so that, though, поскільки, вот почему, так что во-первых, во-вторых, так что, хотя, weil, deshalb, folglich, zuerst, anfangs, erstens, zweitens.

Як сполучні засоби в монологі вживаються також усномовленнєві формули, які допомагають почати, продовжити чи закінчити висловлювання:

to begin with, well, I'd like to tell you this, let's leave it at that, that reminds me, by the way, speaking of, also, начнем с, итак, я бы хотел сказать о, давайте закончим на, это напоминает мне, между прочим, говоря о, также, ich moegte, ich glaube, es waere;

а також показують ставлення до висловлювання того, хто говорить:

to my mind, there is no doubt, it's quite clear, I'm not sure, people say, therefore, that's why, because of that, in short, я вважаю, без сумнів, очевидно, я не впевнен, говорять, таким образом, поэтому, из-за этого, если кратко, ich glaube, ohne Zweifel, es ist klar, ich bin (nicht) sicher, man sagt, meiner Meinung nach.

Під початковим етапом розуміється період вивчення іноземної мови, що дозволяє закласти основи комунікативної компетенції, необхідні і достатні для їх подальшого розвитку та вдосконалення в курсі вивчення цього предмета. Щоб закласти основи комунікативної компетенції, потрібен досить тривалий термін, на думку деяких вчених-педагогів, не менше двох років, тому що ученикам потрібно з перших кроків ознайомитися з досліджуваною мовою як засобом спілкування. Це означає, що вони повинні вчитися розуміти іншу мову на слух (аудіювання), висловлювати свої думки засобами мови, що вивчається

(говоріння), читати (розуміти іномовний текст, прочитаний про себе), писати (навчитися користуватися графікою і орфографією іноземної мови при виконанні письмових завдань, спрямованих на оволодіння читанням і усним мовленням, або вміти письмово викладати свої думки). Дійсно, щоб закласти основи по кожному з перерахованих видів мовної діяльності, необхідно накопичення мовних засобів, що забезпечують функціонування кожного з них на елементарному комунікативному рівні, що дозволяє перейти на якісно новий щабель їх розвитку в подальшому.

Початковий етап важливий ще й тому, що від того, як іде навчання на цьому етапі, залежить успіх в оволодінні предметом на наступних етапах. Не можна не погодитися з англійським методистом Г. Пальмером, який надавав дуже великого значення початку у вивченні іноземної мови. Так, він писав: "Take care of the first two stages and the rest will take care of itself" (Подбайте про перші два етапи, а вже інші етапи самі про себе попідключуться). Хоча в цьому висловлюванні, крім елементарного щабля згадується і проміжний, це не знімає важливості першого, тобто початкового етапу.

Крім того, саме на початковому етапі реалізується методична система, покладена в основу навчання іноземної мови, що з перших кроків дозволяє викладачу увійти в цю систему і здійснювати навчально-виховний процес відповідно до її основних положень.

Ще в 1947 році І. В. Рахманов писав: "... більшість методів (мається на увазі напрямків, систем навчання) істотно відрізняються один від одного тільки на елементарному етапі навчання, а для вищого етапу або зовсім не розроблені, або відрізняються один від одного навіть у методистів, які належать до протилежних таборів ...". Саме тому необхідно дуже ретельно розробляти методи викладання іноземної мови з урахуванням психофізіологічних та вікових особливостей учнів.

Згідно з вищевикладеним при вивченні іноземних мов на початковому етапі на перше місце виноситься читання, розуміння тексту і переклад. Учні повинні:

- володіти правильною вимовою і вміти розрізняти на слух звуки, слова, словосполучення і речення;
- оволодіти найбільш уживаною лексикою у межах визначеної тематики і сфери спілкування;
- отримати уявлення про основні граматичні категорії мови, яка вивчається;
- розпізнавати відомий лексичний і граматичний матеріал під час читання та аудіювання та вміти використовувати його у процесі усного спілкування;
- розуміти на слух мовлення викладача, один одного, основний зміст текстів з використанням наочності;
- брати участь у діалогічному спілкуванні (вміти вести етикетний діалог і діалог-розпитування під час повсякденного спілкування);
- уміти коротко висловлюватись у межах тематики і сфери спілкування, що визначені для початкового етапу;
- оволодіти технікою читання вголос, читання про себе навчальних та нескладних текстів, використання прийомів ознайомлювального та навчального читання;
- правильно писати слова, словосполучення, речення і тексти;

- засвоїти елементарні відомості про країну, мова якої вивчається.

Переходимо до розгляду формування монологічного мовлення як мети навчання. На початковому етапі монологічна форма спілкування передбачає вміння описати предмет, особу, явище; зробити повідомлення з теми; розповісти про прослухане, прочитане і т. д.

Одиницями навчання монологічного вислову можуть бути пропозиція, надфразова єдність і зв'язний текст. Наприклад: "Это стол", або "Это стол. Он в классной комнате"; або текст типу "Наш университет".

Слід, однак, зауважити, що навчання монологічного мовлення здійснюється без штучного розмежування за типами висловлювання і класами при використанні названих одиниць. Іншими словами, пропозиція, надфразова єдність і текст мають місце і на початковій стадії навчання іноземної мови. Самі ці висловлювання можуть носити характер повідомлення, опису, розповіді.

В умовах вивчення іноземної мови можна говорити про різні рівні сформованості монологічного мовлення, в залежності від творчості і самостійності, які проявляє учень.

I рівень-репродуктивний. На цьому рівні не передбачається мовної творчості студентів, і, отже, він характеризується відсутністю самостійності як у виборі мовного оформлення (як сказати), так і у визначенні змісту (про що говорити), воно зазвичай задається ззовні.

II рівень-репродуктивно-продуктивний. На цьому рівні вже передбачаються деякі елементи творчості та самостійності висловлювання. Вони можуть проявлятися у варіюванні засвоєного мовного матеріалу, використанні його в нових ситуаціях, в послідовності і композиційній структурі викладу. Однак більша частина висловлювання буде мати репродуктивний характер. Варіювання буде залежати від ступеня володіння студентами розглянутими нами вище операціями підстановки, розширення і особливо трансформації та комбінування. Наведемо приклад висловлювання на основі зразка викладача, який можна розглядати як репродуктивно-продуктивний вислів:

П: Расскажите о своем друге.

С: Это Сергей. Он мой друг. Он учится в Сумском государственном университете на филологическом факультете. Он хороший студент. Сергей изучает иностранный язык и помогает мне изучать русский язык.

Аналіз наведеного вище висловлювання говорить про те, що в ньому видно елементи творчості, які проявляються в тому, що студент комбінує вивчені раніше мовні зразки, додає або змінює лексичні одиниці, а це передбачає "інвентаризацію" мовного матеріалу, що зберігається в пам'яті, і вибір того, що потрібно для виконання завдання. І, природно, студенту потрібно затратити певні зусилля та енергію, що характерно для творчості.

III рівень - рівень продуктивного монологічного мовлення. Він характеризується тим, що учень на основі свого мовного та мовленнєвого досвіду може висловити своє ставлення до фактів і подій, дати оцінку, побудувати висловлювання відповідно до свого задуму. Однак і в цій промові поряд з думками-продуктами міркування говорить користується і думками, які є думками-спогадами. Прикладом висловлювання цього рівня може бути:

Я живу в городе Сумы уже семь месяцев. Это маленький, но очень красивый город. В нем много красивых улиц и площадей. А еще в Сумах несколько парков и музеев. Центр города - это Покровская площадь. Тут есть красивый сквер и альтанка. Также в городе Сумы есть несколько университетов. Я учусь в Сумском государственном университете.

Аналіз наведеного висловлювання показує, що в ньому дійсно є нові комбінації засвоєного раніше мовного матеріалу, самостійність в логіці викладу, в підборі мовного матеріалу, в зв'язності висловлювання завдяки використанню таких слів, як уже, но, и, а еще, это, также та ін.

БУРНОС Е. Ю., ХАМЕД В.

### ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЕДИНСТВО И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ВОСПРИЯТИЯ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

В современной лингвистике существует большое количество определений текста, что свидетельствует как о множественности различных подходов к изучению понятия "текст", так и о сложности текста как объекта анализа и интерпретации. Превращение текста из материала в объект исследования, ознаменовавшее собой качественный подход в лингвистике, тем не менее находится еще в стадии становления и развития. Исследователи текста стремятся определить место текста в системе языка или речи и вычленилть собственно текстовые категории, присущие только этой единице.

Современные концепции текста достаточно разнообразны, но существует ряд типологических признаков, которые выделяются большинством лингвистов. До сих пор остается не вполне ясным вопрос, относится ли текст к системе языка или же он является производным речи, при этом большинство ученых склоняется к тому, чтобы считать его принадлежностью речи.

Главным признаком текста является его информативность. Информация предполагает не только ее производство, но и восприятие. Поэтому важным аспектом теории текста является проблема его восприятия. Текст рассматривается с точки зрения теории уровней языка. В этом плане исследователями сделаны интересные открытия о природе и соотношении текста и предложения, текста и высказывания. С точки зрения теории информации выделяются такие важные признаки текста, как связность и цельность, с одной стороны, и дискретность, с другой.

Важнейшей разновидностью текста является художественный текст. Современные концепции текста выделяют основные различия текста художественного и нехудожественного.

Они сводятся к тому, что в основе художественного текста лежит образное восприятие мира. Организации художественного текста свойственна особая сложность и полифункциональность, в нем активно используются те аспекты, которые в других видах речевой коммуникации остаются ненагруженными, иррелевантными, в результате чего структура художественного текста приобретает многослойность со специфическими



иерархическими отношениями между слоями, что требует больших творческих усилий со стороны интерпретатора. Лингвистический анализ и направлен на постижение глубинного смысла произведения.

Из современной концепции текста очевидно следующее: исследования в области текста не есть чисто лингвистическое рассмотрение его вербального наполнения. Теория текста аккумулирует в себе проблемы синтаксиса, стилистики, психологии восприятия. Но также очевиден и обратный процесс - ни грамматика, ни функциональная стилистика, ни художественный текст не могут быть поняты до конца без исследования текста. Художественный текст антропоцентричен, т. е. его субъектом и объектом по определению является человек.

В этом плане текст является универсальной единицей речи, тесно связанной с таким ее аспектом, как психология восприятия. Исследования связного текста традиционно проводятся на стыке грамматики, стилистики и поэтики; в дальнейшем для изучения восприятия текста стало привлекаться изучение всего дискурса и вырабатываться стратегии понимания текста.

В.В.Виноградов отметил конкретные пути объективного лингвистического анализа литературного произведения. Первое направление идет "от анализа и понимания целостного словесно-художественного произведения, как эстетического единства" [1:32]. Другой путь эстетико-стилистического изучения структур художественного творчества - "от самых первичных "непосредственно составляющих" их элементов" [1:40]. В его теории этапы анализа представляют собой не только методологию исследования, а являются проявлением взглядов ученого на универсальную организацию словесного произведения, основой теории организации текста.

Неотъемлемым аспектом организации художественного произведения Г.О.Винокур считал экстралингвистические факторы, которые связаны с историей общества и литературным процессом и учет которых требует филологического подхода к изучению художественного текста. Напоминая о сложных отношениях языка и мысли, он писал, что "понимание вообще" строится на двух типах интерпретации слова: точном и образном, или символическом понимании. "Разнообразие интерпретаций не субъективное, персонально свойственное нам разнообразие отношений к предмету, а лишь многообразие самого смысла, на который направлено наше сознание, открывающее в нем то одну, то другую стороны" [2:39].

М.М.Бахтин обозначил свой подход к анализу текста как "философский", поскольку его методология основывалась на стыке гуманитарных наук. В работах М.М.Бахтина выстраивается доказательная теория того, что в литературном тексте наиболее важной представляется его художественная значимость; эта значимость и определяет особенности организации текста словесного творчества: "Всякий истинно творческий текст всегда есть в какой-то мере свободное и не предопределенное эмпирической необходимостью откровение личности" [3:301].

В исследованиях последних лет отмечаются принципиально новые явления в синтаксической организации художественного текста, что связано с лингвокультурологической парадигмой. В художественный текст входит "вторая

парадигма" культуры, установки которой в сфере языка и текстообразования реализуются:

а) в стремлении к разрушению языковой иерархии, что проявляется во внутриуровневой синтаксической интерференции;

б) в таком использовании языковых средств, которое исключает референциальную отнесенность текста к внеязыковой действительности;

в) в стремлении разрушить единство текста.

В текстах второй парадигмы культуры проявляется намеренное разрушение целостности и связности текста в формах фрагментарности, неоднородности.

В последние годы в теории и практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) произошли существенные преобразования, связанные с изменением направления поиска новых подходов к обучению языку. Прежде всего, следует отметить усиление интереса к проблеме "человека в языке", что обусловило необходимость рассматривать проблему преподавания РКИ в системе координат антропоцентрической парадигмы. Это проявляется в конкретизации целей и задач обучения, среди которых особое значение приобретает обучение иноязычному общению в контексте диалога культур на основе пристального внимания к ментально-культурным особенностям обучаемых. Преподавателям становится все более очевидно, что для достижения успешной коммуникации необходимо включение элементов национальной языковой и ценностной картины мира в фонд общих знаний коммуникантов, поскольку речевое общение на иностранном языке предполагает восприятие не только буквальных, но и имплицитных смыслов.

Традиционное преподавание РКИ часто сводится к реализации информативной функции языка, т.е. акцент делается на совокупности информации, а не на духовном опыте носителей изучаемого языка. Однако в настоящее время, когда приоритетным становится культурологический подход к обучению иностранному языку, данное обучение должно осуществляться прежде всего с учетом когнитивной функции языка. Обучение в этом случае строится как процесс познания, понимания и, что самое главное, процесс формирования толерантности к культуре страны изучаемого языка.

Целостно-системный подход к работе с художественным текстом в иностранной аудитории предусматривает решение трех основных учебных задач.

Во-первых, сочетая разнообразные языковые аспекты и все основные элементы языковых стилей, литературное произведение представляет собой универсальную форму совершенствования речевых умений и навыков от лексико-грамматических до семантико-коммуникативных. Поэтому основной задачей на начальном этапе восприятия художественного текста является определение специфически организованных словесно-образных конструкций, выполняющих номинативно-изобразительную функцию (лингвистический аспект восприятия). При этом важна установка на осмысление лексико-грамматических форм не столько в их распространенном лексическом значении, сколько в специфически семантизированном художественном контексте. Иностранцы, воспринимающие литературное произведение, должны

быть сориентированы на то, что одно и то же слово, употребляемое в повседневной речи и в тексте художественного произведения, в последнем случае обладает более широким смыслом. Как элемент художественной речи, слово, сохраняя все формально-смысловые, грамматические признаки и синтаксические функции, вместе с тем является тем содержательным материалом, на основе которого возникает особый, художественный смысл как отдельного высказывания, так и произведения в целом.

Во-вторых, художественное произведение представляет неограниченные возможности для расширения культурологической компетенции студентов. В этом аспекте основной задачей является преодоление неизбежного первичного непонимания смысла не только отдельного художественного высказывания, но и прочитанного текста в целом. Непонимание это основано на субъективных трудностях восприятия иностранными студентами культуры страны, языком которой они овладевают (культурологический аспект восприятия). Преодоление культурологического барьера представляется наиболее эффективным, когда при подготовке к восприятию художественного текста преподаватель учитывает знания студентами культуры родной страны и степень владения фактами мировой культуры.

Лингвистический и культурологический аспекты восприятия художественного текста часто осложняются тем, что автор, как правило, переосмысливает традиционные элементы национальной культуры в соответствии со своей оригинальной концепцией. Вследствие этого часто невозможно на основе самого подробного лингвострановедческого комментария понять смысловую направленность образной системы и воспринять художественный текст.

Все это позволяет определить художественный текст как специфическое целостное языковое образование, возникшее в результате развития контекстуальной образной системы в соответствии с задачей воплощения оригинальной авторской концепции. И поскольку художественное произведение реализуется в художественном слове, то и исследование текста нужно проводить путем анализа его словесно-художественной организации (эстетический аспект восприятия). При этом необходимо учитывать, что каждое слово или высказывание в художественном контексте должно осознаваться не столько как лингвистическая единица, сколько как художественный элемент образной системы. Поэтому основной задачей анализа художественного текста должна считаться задача формирования у студентов специфического навыка осмысления литературного произведения в качестве художественной целостности. Преподаватель должен научить отделять различного рода информацию о предметах и явлениях реальной действительности (о чем рассказывается в произведении) от подлинно художественного содержания (что говорит нам произведение) [4, с. 16].

В рамках культурологического подхода в обучении РКИ художественный текст рассматривается как образец культуры, т.к. художественная литература обладает богатейшим запасом отобранных временем и самим языком образцовых текстов, в которых ментальные особенности представителей русской культуры получают наиболее яркое выражение.

К наиболее значимым свойствам художественного текста как материала для формирования умений восприятия и приобщения к культуре носителей языка в иноязычной аудитории можно отнести следующие:

1) текст подчиняется ряду общих закономерностей речевой деятельности и его можно рассматривать как определенную совокупную информацию, закодированную по системе данного языка;

2) текст обладает цельностью, связностью, информативностью, образностью, наличием подтекста и коммуникативной направленностью;

3) текст отражает суть историко-культурного временного периода, в который он был создан;

4) текст вбирает в себя этнокультурную информацию;

5) в тексте отражается авторское, также обусловленное культурой, отношение к описываемому материалу.

Для того, чтобы воспринять эту информацию, иностранным студентам необходимо не только владеть языком, но и обладать сформированными умениями восприятия иностранного художественного текста. Художественный текст отличается от других видов текста своей информационной насыщенностью, в силу этого он способен концентрировать очень большую информацию в сравнительно небольшом объеме. Такая особенность текста усложняет процесс его восприятия и делает необходимым рассматривать его не только с точки зрения лингвистики, но и психолингвистики, теории коммуникации и теории речевой деятельности.

Самая главная задача в преподавании художественной литературы в иностранной аудитории - научить постигать смысл слова, совершенствовать культуру речи, выработать бережное отношение к слову и настоящий вкус к чтению. Известно, что главная трудность заключается не столько в овладении грамматикой, фонетикой, лексикой или отдельными языковыми единицами, сколько в овладении сочетаемостью слов, в умении ощутить потенциальные возможности слова. Главная трудность восприятия русских художественных текстов иностранными студентами обнаруживается при погружении в другое языковое пространство, при постижении языковой логики. Изучение художественной литературы иностранцами требует качественно иного подхода к организации процесса обучения. Тщательная, обстоятельная работа с художественным текстом в иноязычной аудитории должна проходить в интерактивном режиме. Учебные ситуации должны строиться на основе интегрированного изучения русской литературы, русского языка, русской истории и культуры и быть направлены на формирование коммуникативно-речевой, лингвостилистической, литературоведческой, лингвокультурологической компетенции иностранных студентов. В традиционной методике преподавания литературы в иноязычной аудитории на первое место ставится работа по раскрытию идейно-тематического, сюжетно-композиционного своеобразия произведения. В практике преподавания литературы содержание произведения становится понятным через знакомство с различными средствами художественной изобразительности на уровне слов, словосочетаний, предложений. Другими словами, в иноязычной аудитории акцент делается на стилистический анализ, так уровень владения языком диктует

для восприятия инофона другой принцип работы - от словесной организации к идейно-образному содержанию. Необходимо четко структурированное распределение речевой деятельности иностранных студентов. Обычно процесс усвоения учебного материала распределяется на уровни восприятия. На первом уровне восприятия достигается самое основное в содержании прочитанного. На втором добывается не только общая, но и дополнительная информация, устанавливаются новые смысловые связи. На третьем - оценивается не только содержание, но и его языковое выражение. На четвертом, высшем уровне, осуществляется осмысление идеи художественного произведения.

Обучение русскому языку на примере произведений русской художественной литературы позволяет вести разговор о художественной образности. Иностранные студенты должны понимать, что разговорная речь и язык художественной литературы отличаются друг от друга. Между тем образность, изобразительные средства, особенности авторского стиля остаются традиционно сложными вопросами для понимания художественного произведения студентами-иностранцами. Слово в художественном тексте отличается многозначностью. Многократное наложение художественного образа затрудняет процесс восприятия в иноязычной аудитории. Работа над художественным стилем, совершенствование разговорного и письменного языка позволит сформировать у иностранцев метафорическое мышление.

Формирование коммуникативной языковой компетенции - одна из главных задач литературоведческих дисциплин в иноязычной аудитории. А речь - это сложнейшая человеческая деятельность, причем, творческая деятельность, включающая в себя умение наблюдать, мыслить, фантазировать, поэтому важно учить студентов речевому образному мышлению. Проводя со студентами анализ художественного произведения путем сопоставления зрительного образа и текста, достигается основная задача литературы - постижение глубинного смысла произведения. Использование разных приемов работы со словом на занятиях РКИ обогащает и углубляет понимание иностранцами художественного текста, а также усиливает эстетическое наслаждение от художественного произведения, вызывает интерес к русской художественной литературе.

#### Список литературы

1. Виноградов В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. - М.: Высш. шк., 1971 - 240 с.
2. Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика / Г.О. Винокур. - М.: Наука, 1990 - 452 с.
3. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / М.М. Бахтин. - М.: Художественная литература, 1986 - 543 с.
4. Гиршман М.М. Анализ поэтических произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева / М.М. Гиршман. - М.: Высш. шк., 1981. - 111 с.

ВЛАСЕНКО В. М., САПСАЙ О.

### ДО ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ЕМІГРАЦІЇ В РУМУНІЇ

Міжвоєнна українська політична еміграція в Європі - складне і багаторівневе суспільне явище. Важливою її складовою була військова еміграція. До неї належали генерали, старшини, вояки Армії УНР, Української Галицької Армії, а також члени українських партизансько-повстанських загонів. До української військової еміграції долучилася частина офіцерів і солдат Збройних Сил Півдня Росії генерала А. Денікіна та "Русской Армии" генерала П. Врангеля після кількох евакуацій з Півдня України, Криму та Північного Кавказу у 1919-1920 рр. У деяких країнах Європи військова еміграція складала абсолютну більшість всієї української еміграції. До таких країн належали Польща та Румунія. Проте якщо міжвоєнна військова еміграція у першій країні вже знайшла висвітлення у науковій літературі [1-4], то у другій вона досліджувалася лише на початковому етапі свого існування, тобто у таборах для інтернованих (1920-1924 рр.) [5-6]. Поза увагою дослідників залишилося питання існування військової еміграції після ліквідації таборів для інтернованих українських вояків (1924-1939 рр.). Саме тому автори ставлять собі за мету окреслити проблему об'єднання вояків у громадську організацію та навести маловідомі факти з історії створення такої організації.

Українська військова еміграція сформувалася наприкінці 1920 - на початку 1921 рр. внаслідок переходу окремими військовими частинами Армії УНР та групами партизансько-повстанських загонів румунського кордону. У Румунії вони були одразу інтерновані у таборах. Найбільші серед них були у містах Брашов, Орадя-Маре та Фегераш. Склад та життєдіяльність вояків у таборах були докладно охарактеризовані комендантом цих таборів, командиром 2-ї кулеметної бригади 1-ї кулеметної дивізії Армії УНР полковником Гнатом Порохнівським на сторінках військового журналу "Табір" [7]. Саме інтерновані українські вояки та старшини і склали абсолютну більшість української еміграції в цій країні. Питання щодо кількості української еміграції в Румунії є суперечливим. У науковий обіг кількісні показники еміграції були введені самими емігрантами. Так, за даними 3-го Президента УНР в екзилі Миколи Лівичького, на початку 1920-х рр. у Румунії перебувало близько 4-5 тис. українських емігрантів [8, с. 10]. У 1929 р. кількість зареєстрованих Громадсько-допомоговим комітетом (ГДК) емігрантів (без дружин і дітей) сягала 3 тис. осіб [9, с. 42]. Влітку 1939 р., за твердженням заступника голови ГДК Василя Трепке, у Румунії перебувало 3 тис. українців - власників "нансенівських паспортів", тобто осіб, які перебували під захистом Ліги Націй [10, с. 10]. І хоча за 10 передвоєнних років частина емігрантів репатріювала на Батьківщину, реемігрувала до інших країн, натуралізувалася (перейшла у румунське підданство) та померла, проте зменшення загальної кількості емігрантів не відбулося завдяки припливу до Румунії нових біженців з України під час Голодомору 1932-1933 рр.

Українська еміграція взагалі та військова зокрема опинившись за кордоном, спромоглася швидко самоорганізуватися. З ініціативи Надзвичайної дипломатичної місії (НДМ) УНР в Румунії та її голови професора Костя Мацієвича у 1922 р. повстала філія Українського товариства (прихильників) Ліги Націй, наступного року - Союз українських жінок-емігранток, Українське співоче товариство "Дума", Українське ощадно-позичкове товариство "Згода". У вересні 1923 р. відбулася I Конференція української еміграції в Румунії, яка і створила Громадсько-допомоговий комітет - керівний орган всієї еміграції взагалі та військової зокрема.

Перше об'єднання колишніх вояків Армії УНР у громадську організацію відбулося 1923 р. у Каліші (Польща). Наступні організації військових виникли одразу після вбивства С. Петлюри у травні 1926 р. Товариство б[увших] вояків Армії УНР з'явилося спочатку у Подєбрадах, потім - у Празі. Згодом був створений Союз товариств б. вояків Армії УНР, куди, крім згаданих організацій, увійшли Громада старшин 6-ї Січової стрілецької дивізії, Товариство імені Пилипа Орлика, Гурток імені М. Драгоманова у Болгарії та Товариство Запорожців. Через деякий час виникло Товариство б. вояків Армії УНР у Франції [11, с. 4-5]. У Румунії цього не відбулося. Оскільки формально наказ про призначення комендантом усіх таборів інтернованих українських вояків у Румунії полковника Гната Порохівського не був скасований, то він залишався керівником української військової еміграції у цій країні [12, с. 384-385].

До середини 1930-х рр. військова еміграція у справах громадсько-політичних цілком підпорядковувалася Громадсько-допомоговому комітету, членом якого був і Г. Порохівський, у справах військових - військовому міністру УНР в екзилі Володимиру Сальському, його представнику у Румунії полковнику Г. Порохівському, а на місцях (у групах) - "шефам" або командантам та виборним управам. Така схема збереження впливу Уряду УНР в екзилі на військову еміграцію у Румунії, на думку полковника, була ефективною і цілком відповідає умовам її існування у цій країні.

Проте за наполяганням центрального військового керівництва у 1934 р. місцева українська військова еміграція у складі 100 осіб об'єдналася у Товариство б[увших] вояків Армії УНР у Румунії. Навесні наступного року румунська влада легалізувала його. Тоді ж були створені філії Товариства у Бакеу, Бухаресті, Гавані (Гевані), Джурджу (Журжі) та Пятра-Нямц [12, с. 522]. Наприкінці 1937 р. організація вже мала близько 400 членів та нові філії у Брашові, Гімеш-Феджеті та Кишиневі. Головою Товариства був Г. Порохівський, членами його Головної управи - підполковник Д. Ліницький, сотник Д. Ігнатенко, хорунжі Г. Власюк та О. Деркач, ревізійної комісії - поручики В. Трепке, О. Коряко та М. Довгий [13, с. 8-11].

Головними напрямками діяльності Товариства були згуртування військової еміграції та матеріальна підтримка своїх членів. З цією метою щороку Г. Порохівський відвідував філії, надаючи поради щодо організації матеріальної допомоги колишнім воякам з боку ГДК та Товариства, отримання ними позичок на придбання землі, зведення будинків, започаткування власної справи, підтримки малозабезпечених емігрантів. Так, у 1936 р. Товариство видало своїм членам позички на суму 5547 лейв, надало фінансову допомогу воякам - 3130

леїв, іншим громадським організаціям - 3060 леїв [13, с. 9]. Кошти Товариства складалися з членських внесків та допомоги Громадсько-допомогового комітету.

Товариство вшановувало пам'ять померлих у Румунії своїх побратимів по зброї. Так, у жовтні 1937 р. на могилі (кладовище "Реінвієреа" у Бухаресті) колишнього хорунжого Армії УНР Гриця Олександрів був організований парастас у пам'ять С. Петлюри, українських старшин і козаків, які загинули у боротьбі за волю України, та померлих у Румунії, в тому числі і члена Товариства, старшини 2-ї кулеметної бригади Г. Олександрів (помер у 1934 р.). Службу правив румунський священник. З промовами виступили голова Товариства Г. Порохівський та голова Громади українських емігрантів у Бухаресті П. Семенко [14, с. 26].

Товариство брало участь майже в усіх акціях громадсько-політичного та культурно-освітнього характеру, що проводилися ГДК й іншими емігрантськими громадськими організаціями у Румунії. Спільно відзначали так звані "Шевченківські дні", День Незалежності України, День Соборності України, ювілеї історичних подій і постатей, вшанували пам'ять С. Петлюри, героїв битв під Крутами, Базаром, I і II Зимових походів Армії УНР та ін. Під час святкових заходів збиралися кошти на загальнонаціональні акції - Музей визвольної боротьби України у Празі, Бібліотеку імені Симона Петлюри у Парижі та інші.

Товариство б. вояків Армії УНР у Румунії відгукнулося і на трагічні події березня 1939 р. на Закарпатті. Внаслідок окупації Угорщиною Карпатської України до Румунії прибула велика кількість біженців з регіону, в тому числі півтисячі українців. Для надання їм допомоги до м. Сігет виїздив голова Товариства. 19 березня 1939 р. він особисто супроводжував транспорт з 200 осіб до м. Орадя-Маре, а звідти - до станції Жімболія, що на кордоні з Югославією [15, с. 12-14].

Отже, колишні вояки Армії УНР та члени партизансько-повстанських загонів, опинившись поза межами Батьківщини, самоорганізувалися. Вони об'єдналися у групи, які підтримували між собою зв'язок. У громадсько-політичних і культурно-освітніх справах вони підпорядковувалися Громадсько-допомоговому комітету української еміграції в Румунії, у військово-організаційних - представнику військового міністра УНР в екзилі у Румунії полковнику Г. Порохівському. У 1934 р. військові емігранти об'єдналися у Товариство б. вояків Армії УНР. Воно стало засобом адаптації українських емігрантів до нового етнічного і мовного середовища та вияву ними своєї національної ідентичності. Перспективними, на наш погляд, є дослідження військової і громадсько-політичної діяльності лідера військової еміграції в Румунії Гната Порохівського.

### Список літератури

1. Срібняк І. Українська військова еміграція в Польщі у 1921-1924 рр. / Ігор Срібняк // Українська діаспора / Ін-т соціології НАН України, Редакція Енциклопедії Укр. Діаспори; ред.: В. Євтух, В. Маркус. - К. -Чикаго, 1996. - Ч. 9. - С. 38-52.
2. Karpus Z. Jency i internowani rosyjscy i ukraincy na terenie Polski w latach 1918-1924: Z dziejow milit.-polit. wojny polsko-radzieckiej / Zbigniew Karpus, red. M. Kapla. - Torun: Wyd-wo Adam Marszalek, 1991. - 160 s.
3. Колянчук О. Українська військова еміграція у Польщі (1920-1939) / Олександр Колянчук;



- Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, Наукове т-во ім. Т. Шевченка. - Львів, 2000. - 278 с.
4. Wiszka E. Emigracja ukraińska w Polsce 1920-1939 / Emilian Wiszka. - Torun: Wyd-wo MADO, 2005. - 740 s.
  5. Павленко М. Українські військовополонені й інтерновані у таборах Польщі, Чехословаччини та Румунії: ставлення влади і умови перебування (1919-1924 рр.) / Микола Павленко; Ін-т історії України НАН України. - К., 1999. - 352 с.
  6. Срібняк І. Обеззброєна, але нескорена: Інтернована Армія УНР у таборах Польщі й Румунії (1921-1924 рр.) / Ігор Срібняк. - К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 1997. - 128 с.
  7. Порохівський Г. Українська військова еміграція в Румунії / Гнат Порохівський // Табор. - Варшава, 1929. - Ч. 11. - С. 76-86; Ч. 12. - С. 75-82; 1930. - Ч. 13. - С. 57-68; 1931. - Ч. 16. - С. 74-90; 1932. - Ч. 17. - С. 70-78.
  8. Лівіцький М.А. ДЦ УНР в екзилі між 1920 і 1940 роками / Микола Андрійович Лівіцький. - Мюнхен; Філадельфія: Вид-во Укр. інформ. бюро, 1984. - 72 с.
  9. Учасник конференції. Перша конференція української еміграції // Тризуб. - Париж, 1929. - Ч. 29-30. - С. 40-46.
  10. Геродот Д. Еміграційні справи у Румунії / Дмитро Геродот // Тризуб. - 1939. - Ч. 32. - С. 9-14.
  11. Филонович В. Пятнадцятиліття української військової еміграції / Василь Филонович / Гуртуймося. - Прага, 1935. - Ч. IV (XVI). - С. 2-5.
  12. Українська політична еміграція 1919-1945: Документи і матеріали / Ін-т політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України, Центральний державний архів громадських об'єднань України; редкол.: Ю.А. Левенець (співголова), В.А. Смолій (співголова) та ін. - К.: Парламентське вид-во, 2008. - 928 с.
  13. Присутній. Лист із Румунії // Тризуб. - 1937. - Ч. 9. - С. 8-11.
  14. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1937. - Ч. 43. - С. 26-27.
  15. Геродот Д. Лист із Румунії / Дмитро Геродот // Тризуб. - 1939. - Ч. 17-18. - С. 12-14.

ВЛАСЕНКО В. М., ХІЛЬКО Ю.

**СВЯТО НЕЗАЛЕЖНОСТІ  
МІЖВОЄННОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЕМІГРАЦІЇ В РУМУНІЇ  
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПАРИЗЬКОГО ТИЖНЕВИКА "ТРИЗУБ")**

Міжвоєнна українська політична еміграція - складне суспільно-політичне та культурне явище. Вона утворилася внаслідок поразки національно-визвольних змагань 1917-1921 рр. в Україні. Сотні тисяч українців у складі кількох хвиль еміграції вимушені були залишити Батьківщину. Більшість з них опинилася в Європі. Основними політичними центрами еміграції були Австрія, Німеччина, Польща, Франція та Чехословаччина. На Балканському півострові та в деяких країнах Західної Європи сформувалися її периферійні осередки. Посереднє місце між ними займала Румунія, де українська еміграція не була такою численною [1-2], ніж у політичних центрах, проте згуртованою й орієнтувалася переважно на уряд УНР в екзилі.

На відміну від інших країн українська еміграція у Румунії швидко самоорганізувалася, створивши цілу мережу громадських організацій. Це - філія Українського товариства (прихильників) Ліги Націй, Союз українських жінок-емігранток, Українське співоче товариство "Дума", Українське ощадно-позичкове товариство "Згода" та інші. Усі вони діяли під егідою єдиного керівного центру - Громадсько-допомогового комітету (ГДК) української еміграції в Румунії. Завдяки йому здійснювалися заходи громадсько-політичного та культурно-освітнього характеру. Важливу роль у згуртуванні еміграції відіграло

відзначення національних ("Шевченківські дні", День Соборності України), державних (вшанування пам'яті Симона Петлюри, проголошення Українською Центральною Радою IV Універсалу, заснування української армії, вшанування героїв битв під Крутами, Базаром та Другого Зимового походу Армії УНР), релігійних (Різдво Христове, Пасха, Покрова Пресвятої Богородиці, св. Миколай) та цивільних (Новий рік, дитяча ялинка) свят, ювілеїв історичних подій та постатей. Одним із найважливіших свят емігрантів був День Незалежності України (проголошення 9 (22) січня 1918 р. Українською Центральною Радою IV Універсалу). Якщо так звані Шевченківські дні (свята), приурочені до дня народження та роковин смерті Тараса Шевченка, вже знайшли висвітлення у науковій літературі [3-5], то відзначення українською еміграцією Дня Незалежності України залишилося поза увагою дослідників. Саме тому автори ставлять собі за мету висвітлити цей аспект історії української еміграції на прикладі Румунії крізь призму публікацій у емігрантському тижневику "Тризуб", який виходив у Парижі у 1925-1940 рр.

Більшість української еміграції в Румунії складала військові Армії УНР і вояки партизансько-повстанських загонів, які наприкінці 1920 - на початку 1921 рр. під тиском переважаючих сил Червоної армії змушені були перейти на територію Румунії, де і були інтерновані в таборах у містах Брашов, Фегераш, Орадя-Маре та інших. Саме там емігранти вперше відзначили День Незалежності України у 1922 р. [6, с. 280]. У грудні того ж року з ініціативи голови Надзвичайної дипломатичної місії (НДМ) УНР в Румунії професора Костя Мацієвича з метою відзначення свята наступного року була створена спеціальна комісія у складі Василя Трепке, Олександра Долинюка та Дмитра Геродота (Івашини). 22 січня 1923 р. у приміщенні НДМ відбулося урочисте засідання, присвячене 5-й річниці проголошення незалежності України. На початку заходу прочитали текст IV Універсалу УЦР, потім український хор виконав "Заповіт" на слова Т. Шевченка, національний гімн "Ще не вмерла Україна", шевченкове "Посланіє до мертвих, живих і ненароджених" прочитав Д. Геродот. Доповідь про головні віхи української історії від княжих часів до початку 1920-х рр. виголосив К. Мацієвич. Потім декламувалися вірші поета та виконувалися пісні на його слова. Наприкінці заходу було оприлюднено Універсал Уряду УНР в екзилі. Святкові заходи емігрантів відбулися і в інших містах, зокрема у Бакеу, Джурджу (Журжі) та Кишиневі. На сторінках часопису "Бюлетень Пресового бюро при Дипломатичній місії У.Н.Р. в Румунії" було опубліковано звернення Голови Директорії УНР Симона Петлюри та Голови Ради Міністрів УНР Андрія Лівіцького з приводу свята [7, арк. 66-68].

Українська еміграція в Румунії щороку відзначала День Незалежності України. Перші згадки про це на сторінках тижневику "Тризуб" датуються 1926 р. 23 січня у столичному концертному залі "Трансільванія" відбулася сімейна вечірка представників української еміграції, які проживали у Бухаресті. На її початку учасники традиційно виконали український й румунський національні гімни, потім колишній комендант таборів для інтернованих українських вояків полковник Гнат Порохівський виголосив доповідь на тему "Український народ та його змагання за державну незалежність", далі відбувся концерт за участю українських артистів та аматорів. Закінчився захід святковою вечерею, в якій

взяли участь і румунські громадські діячі [8, с. 27].

Того ж дня свято відзначили в одній з найбільших колоній української еміграції у м. Джурджу. Емігранти підготували виставу "Сватання на Гончарівці", яку схвально прийняли не тільки українці, але і гості заходу - болгари, румуни та чехи [9, с. 27].

Часто 22 січня емігранти відзначали одночасно два свята - День Незалежності і День Соборності України. У 1927 р. на такому заході виступив заступник голови ГДК, дослідник перебування гетьмана Івана Мазепи у Румунії В. Трепке з доповіддю "Мазепа і мазепинство" [10, с. 24]. Подвійне свято українці відзначали не тільки у столиці, але й у регіонах, зокрема у містечку Гавань (Гевань) [11, с. 29].

З нагоди 10-ліття проголошення незалежності України на сторінках "Тризуба" був опублікований розлогий матеріал про відзначення ювілею українською еміграцією у Румунії. Для залучення на свято якомога більшої кількості емігрантів ГДК вирішив 22 січня 1928 р. провести захід у столиці, а 29 січня - у регіонах. Урочисте засідання відбулося у столичному залі "Трансільванія", який був прикрашений українською символікою (тризубом, прапором, жовто-синіми стрічками) та портретами лідерів Української революції 1917-1921 рр. - голови Української Центральної Ради професора Михайла Грушевського, голови Генерального секретаріату Володимира Винниченка, гетьмана Української Держави Павла Скоропадського, голови Директорії Української Народної Республіки Симона Петлюри та президента Західноукраїнської Народної Республіки Євгена Петрушевича. Відкрив засідання, в якому взяли участь представники громадських організацій, української громади у Бухаресті та інших міст перебування еміграції, В. Трепке. За його пропозицією учасники заходу вшанували вставанням пам'ять загиблих за волю України. Після хвилини мовчання виконали гімн "Ще не вмерла Україна". Потім зачитали лист-звернення полковника Г. Порохівського, який через хворобу не міг прибути на захід, до учасників засідання. Докладну доповідь про події, що передували проголошенню Центральною Радою IV Універсалу, виголосив В. Трепке. Далі Д. Геродот прочитав власний вірш "Тернистий шлях", присвячений останнім 10 рокам боротьби України за свою незалежність. Закінчилося свято виконанням учасниками низки патріотичних пісень та оприлюдненням тексту привітання української еміграції в Румунії заступнику голови Директорії УНР й Головного Отамана військ УНР А. Лівіцькому та голові Ради Міністрів УНР В. Прокоповичу з нагоди свята [12, с. 16-20].

Приблизно за таким же сценарієм, проте в менших масштабах, відбулися святкування Дня Незалежності України у деяких регіональних українських громадах. У Гавані урочистості пройшли у приміщенні ідальні текстильної фабрики, на якій працювало півсотні колишніх вояків і старшин Армії УНР. У залі були розміщені портрети Тараса Шевченка і Симона Петлюри, написані емігрантом В. Маковкіним, та національна символіка. Промови виголосили голова місцевої Громади Григорій Олександрів, член Громади С. Паламарець та заступник голови ГДК В. Трепке. Український чоловічий хор під орудою С. Радзівєвського виконав український і румунський гімни, "Заповіт" Т. Шевченка та пісню "Журавлі", а Є. Паламарець задекламувала вірш Д. Геродота

"Тернистий шлях" [13, с. 17-18]. У м. Джурджу святкування відбулося в актовій залі фабрики. Напередодні вона була наново вибілена емігрантами. Урочистості розпочалися з панахиди за вбитим С. Петлюрою та загиблими у боротьбі за волю України, яку провів священник місцевої церкви отець Стефаній. Доповіді виголосили член ГДК Г. Порохівський та голова Української Громади поручик Василь Мельник. Потім відбувся концерт аматорів [13, с. 19]. Українська Громада у Бакеу організувала парастас у церкві с. Извор у пам'ять С. Петлюри та загиблих воїнів Армії УНР. Для цього з Бакеу привезли румунського священника отця Бужора. У своїй промові він згадав про сталі зв'язки румун з українцями ще з часів гетьмана Богдана Хмельницького. Далі відзначення свята відбулося у власній хаті колишнього українського партизана Григорія Шлапака. Чільний кут хати був прикрашений великим тризубом, оповитим квітами. Тризуб виготовив український емігрант Наум Покорський. З промовами виступили член ГДК Д. Геродот, член управи Громади С. Коханенко й о. Бужор [13, с. 20].

Світова економічна криза 1929-1932 рр. внесла певні корективи у відзначення Дня Незалежності України. Через брак коштів та безробіття багатьох емігрантів урочистості були скромнішими. Так, у 1932 р. Українська Громада у Гавані відзначила свято у помешканні одного емігранта, співробітника місцевої фабрики. Відкрив захід голова Громади Кузьма Антошко. Український хор під керівництвом Олекси Піки виконав український національний гімн. Далі промови виголосили хорунжі Іларіон Дробіт і Валентин Маковкін та колишній військовий урядовець Олекса Туржанський, були виконані пісні "Гей, ну, хлопці, до зброї", "Не пора", "Шалійте, шалійте", "Журавлі", "Я сьогодні щось дуже сумую", "Ой, у лузі червона калина", "Ой, сів пугач". Діти емігрантів декламували вірші, а О. Піка прочитав свій власний вірш "До України" [14, с. 20].

У 1935 р. українська еміграція в Румунії відзначила "22 січня" не тільки урочистими сходами та академіями, але і збором коштів на загальнонаціональні справи - до фондів Музею визвольної боротьби України у Празі (1426 леїв), Головної еміграційної Ради у Парижі (895 леїв), Громадсько-допомогового комітету української еміграції у Румунії (1350 леїв), Комітету імені Симона Петлюри (565 леїв), на будівництво притулку для дівчат у Перемишлі (495 леїв) [15, с. 25].

У 1936 р. у святкуванні Дня Незалежності та Соборності України, яке було організовано столичною українською колонією, взяли участь і представники татарської студентської організації. Від її імені з вітальним словом румунською мовою виступив її голова, "підкресливши спільність інтересів і конечної мети - національного визволення - українського й татарського народів" [16, с. 12].

Наступного року святкування "22 січня" відбулося у залі "Айнтрахт" у формі академії (урочистого засідання). Його організували ГДК і товариство "Буковина". Відкрив і закриття академію заступник голови ГДК В.Трепке, змістовну доповідь з історії України виголосив інженер Дмитро Ліницький, а хор товариства "Буковина" під керівництвом інженера С. Левінського виконав низку патріотичних пісень [17, с. 11-12].

20-ту річницю проголошення незалежності України і вшанування пам'яті героїв Крут, Базару та Другого Зимового походу Армії УНР українська колонія у Бухаресті відзначила 30 січня академією. У вступному слові В. Трепке

окреслив значення дати 22 січня в історії української нації та відзначив, що битви під Крутами, Базаром та Зимовий похід "українського вояцтва дорівнюють подіям, оспіваним у "Слові о полку Ігоревім" і творять поруч них найцінніше джерело для українських легенд, переказів та балад, що живуть і вічно житимуть в українському народі та в'яжуть міцним ланцюгом його минуле з сучасним і стають дороговказом на майбутнє" [18, с. 10]. Потім С. Кіммінічева виконала на піаніно першу частину "Патетичної сонати" Бетховена, а голова Товариства колишніх вояків Армії УНР Г. Порохівський виголосив доповідь на тему "Українське військо та дата 22 січня". Закінчилося перше відділення декламацією А. Кіммінічевою вірша Бориса Гомзіна "Боева пісня". У другому відділенні Д. Геродот прочитав вірш Бориса Лисянського "22 січня", а Д. Ліницький виступив з промовою "У двадцяті річницю". Промовець стисло охарактеризував основні віхи української історії від періоду Київської Русі і Галицько-Волинського князівства до подій січня 1918 і 1919 рр. А. Кіммінічева продекламувала вірш Олександра Олеся "Лебединій зграї", а С. Кіммінічева виконала на піаніно "П'яту героїчну рапсодію" Ліста. Заключне слово виголосив адвокат, доктор права, член ГДК, колишній український старшина і сенатор Румунії, один з лідерів Української національної партії в Румунії Денис Маєр-Михальський. В академії взяли участь та привітали українців зі святом члени "Вільного козацтва" на чолі з Сергієм Маргушиним та організації тюрксько-татарської молоді на чолі з Енвером Тагіром. Прихильні повідомлення про свято з'явилися на сторінках румунської преси [18, с. 11].

В останнє напередодні Другої світової війни День Незалежності України українська еміграція відзначила 22 січня 1939 р. Ініціатором заходу виступив ГДК. Змістовну доповідь, присвячену боротьбі України за свій державний суверенітет, виголосив його голова К. Мацієвич. Він зазначив, що світ стоїть на порозі великих подій, які можуть дати можливість українцям реалізувати своє право на самовизначення. Далі Д. Геродот оприлюднив текст листа голови Ради Міністрів УНР в екзилі В. Прокоповича з приводу свята "22 січня", а Г. Порохівський розповів про свої враження від відвідування Закарпаття (Карпатської України). У дискусії з означених тем взяли участь К. Антошко, Д. Геродот, І. Дробіт, Д. Ліницький, К. Мацієвич, Г. Порохівський, А. Тимочка та В. Трепке [19, с. 28].

Таким чином, завдяки паризькому тижневику "Тризуб", який поширювався в усіх країнах перебування української еміграції, читачі могли ознайомитися із відзначенням українцями в Румунії Дня Незалежності України, дізнатися про форми і сценарії їх проведення та контингент учасників. Інформація, що надходила до редакції тижневика від безпосередніх організаторів заходів, була достовірною. Найбільш інформативною була рубрика "Хроніка. В Румунії", в якій подавалися короткі відомості з життя емігрантських організації. Більш детальну інформацію про різноманітні заходи емігрантів у своїх розлогіх повідомленнях ("Листи з Румунії") та статтях, в тому числі і про відзначення свята "22 січня", подавав відомий журналіст, член ГДК Дмитро Геродот. Незважаючи на політико-ідеологічну спрямованість тижневика, опубліковані на його сторінках матеріали про святкування Дня Незалежності України в Румунії є репрезентативними. З них випливало, що відзначення Дня

Незалежності України було засобом адаптації українських емігрантів до нових умов життєдіяльності та виявом національної ідентичності в іншому етнічному та мовному середовищі.

### Список літератури

1. Власенко В. Формирование украинской политической эмиграции в Румынии в межвоенный период (первая волна) / Валерий Власенко // Русин. - Кишинев, 2014. - № 1 (35). - С. 105-120.
2. Власенко В. Вторая волна межвоенной украинской политической эмиграции в Румынии (зима-весна 1920 г.) / Валерий Власенко // Русин. - Кишинев, 2014. - № 2 (36). - С. 270-284.
3. Карась Г.В. Шевченківські святкування української еміграції у міжвоєнній Чехословаччині / Ганна Василівна Карась // Прикарпатський вісник НТШ: Слово / Наукове т-во ім. Шевченка; Івано-Франківський осередок. - 2010. - № 2 (10). - С. 13-23.
4. Власенко В.Н. Шевченковские дни украинской политической эмиграции в Болгарии в межвоенный период (по материалам парижского еженедельника "Тризуб") / В. Н. Власенко // Сумський історико-архівний журнал. - Суми, 2012. - № 18-19. - С. 18-24.
5. Власенко В. Н. Шевченківські свята міжвоєнної української еміграції в Югославії (за матеріалами парижського тижневика "Тризуб") / В. Н. Власенко // Величина малих язичких, книжкових, культурних і історичних традицій: збірник радова. - Нови Сад: Филозофски факултет, 2012. - С. 95-105.
6. Павленко М. Українські військовополонені й інтерновані у таборах Польщі, Чехословаччини та Румунії: ставлення влади і умови перебування (1919-1924 рр.) / Микола Павленко; Ін-т історії України НАН України. - К., 1999. - 352 с.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (далі - ЦДАВО), ф. 4465, оп. 1, спр. 9.
8. Хроніка. Д[митро] Г[еродот]. В Румунії // Тризуб. - Париж, 1926. - Ч. 18. - С. 27.
9. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1926. - Ч. 21. - С. 26-27.
10. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1927. - Ч. 1. - С. 24-26.
11. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1927. - Ч. 9. - С. 29-30.
12. Геродот Д. День незалежності України в Румунії (Лист з Румунії) / Дмитро Геродот // Тризуб. - 1928. - Ч. 9. - С. 16-20.
13. Геродот Д. В радісні дні (Листи з Румунії) / Дмитро Геродот // Тризуб. - 1928. - Ч. 12. - С. 17-20.
14. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1932. - Ч. 11. - С. 25-26.
15. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1935. - Ч. 23. - С. 25.
16. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1936. - Ч. 13. - С. 12-13.
17. Геродот Д. Недовершене - довершимо (Святкування дати "22-го січня" в Букарешті) / Дмитро Геродот // Тризуб. - 1937. - Ч. 7-8. - С. 11-13.
18. Свята двадцятиліття української державності. Д.Г. У Букарешті / Дмитро Геродот // Тризуб. - 1938. - Ч. 8. - С. 10-11.
19. Хроніка. В Румунії // Тризуб. - 1939. - Ч. 9. - С. 28.

ВОРОНА Н. О., ФИКРЕТ Є.

### МОВА ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ ФАКТОРІВ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ УКРАЇНЦІВ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ С. ЄФРЕМОВА)

За сто останніх років багато що змінилося в мовному і національному питанні в Україні. І якщо підходити до цього з формальної точки зору (статус української мови як державної, закон про мови в Україні і т.п.), то мовну проблему можна було б вважати вирішеною. Але об'єктивна реальність свідчить, що статус державної мови задекларовано, але повною мірою не забезпечено, українська мова так і не стала консолідуючим чинником для нації, а ставлення до неї в окремих регіонах сучасної України принципово не

відрізняється від колишнього імперського, продовжуються політичні спекуляції на мовному ґрунті, ставиться під сумнів необхідність функціонування єдиної державної мови і т.д. Все це є свідченням того, що вирішення мовно-національних проблем залишається надзвичайно актуальним.

Говорячи про поняття нації, слід звернути увагу, що не існує певної кількості обов'язкових для всіх націй чинників їх існування. Це пояснюється насамперед тим, що для різних націй процес формування відбувався на різних етапах їх суспільно-політичного розвитку і мав свої специфічні передумови.

Мова як етнічна ознака нації визнається переважно більшістю вчених якщо не обов'язковим, то одним із важливих чинників її існування (Йоган Гердер, Олександр Потєбня, Ернест Гелнер, Джон Гатчинсон, Ентоні Сміт, Ярослав Крейчі, Вітезслав Велімський, Ганс-Георг Гадамер і багато ін.), в тому числі і тими, для яких нація не є самодостатньою цінністю (Джон Мілль, Михайло Драгоманов).

З теоретичного погляду відсутність уніфікованих ознак нації дає підстави стверджувати, що мова не є обов'язковим чинником їх існування. З погляду практичного, оскільки національна свідомість дуже часто ґрунтується на етнічній мові, втрата цієї мови може зруйнувати і національну свідомість. Українська нація формувалась в умовах бездержавності, коли мова і культурні традиції залишались єдиними об'єктивними національними ознаками.

Видатний вчений, публіцист і літературознавець, політичний діяч, академік С. О. Єфремов постійно підкреслював в своїх роботах надзвичайну вагу етнічної мови і для окремої людини, і для цілої нації, головними ознаками якої він вважав мову, світогляд, спільну історію і традиції [8, с. 8]. За його словами, мова для народу - це "...як вираз його духовної істоти, як символ його опричності, як пам'ятка од минулого й надія на прийдущі, треба сподіватись - недалекі вже часи..." [6, с. 20].

Ті чи інші аспекти мовно-національної проблематики висвітлювались ним на сторінках різних видань ("Літературно-науковий вісник", журнали "Світло" і "Украинская жизнь", газета "Громадська думка", "Рада" та інші). Особливе місце в творчості С. Єфремова займає його публіцистика в газеті "Рада", де він був головним співробітником, який формував ідеологію часопису. Саме з погляду національної доцільності Єфремовим-публіцистом оцінювалися всі культурні й суспільно-політичні події. Ставлення до своєї нації, мови, культури було для нього визначальним і в оцінці тих чи інших діячів тієї епохи.

Попри те, що для С.Єфремова національне питання було одним із ключових, різними дослідниками розглядаються лише окремі його аспекти. Визначному внеску публіциста у створення національної освіти в Україні присвячені роботи Т. Самоплавської [14, с. 15]. І. Гирич, аналізуючи публіцистику Єфремова в газеті "Нова Рада", звертає увагу на його переконання про необхідність широкого запровадження української мови не лише в освіті, а й інших важливих сферах. [2, с. 337]. "Вся наукова, громадська і публіцистична діяльність Єфремова була підпорядкована доведенню того, що українська мова й українське живе слово - було, є і завжди буде", а його публіцистика і літературна критика "поєднувались на єдиній основі громадянської, національно-свідомої думки", - зазначає В. Шмельов [18, с. 78]. Високо оцінив Єфремова як борця

проти "російських українофобів і антисемітів" і захисника українського слова Петро Одарченко [16]. Визначну роль Єфремова і газети "Рада" в поширенні "національної свідомості і українського національного руху" підкреслював Петро Голубенко [3]. Про Єфремова "лицаря національного духу", чесного, принципового і безкомпромісного, а також про розуміння Єфремовим особливої ролі української мови у справі національного відродження читаємо у В. Чишка [17]. Але всебічного висвітлення мовно-національного питання в публіцистиці Єфремова ми не зустріли в жодній роботі.

Висвітлення зв'язку мовних і національних проблем на матеріалі публіцистики С. Єфремова в газеті "Рада" і становить мету цієї статті. В своїй статті ми намагаємось довести, що мова є важливим (а для української нації і обов'язковим) чинником її існування і розвитку.

Серед статей С. Єфремова, присвячених власне мовним проблемам, особливе значення мають публікації під рубрикою "З нашого життя", присвячені роботі відомого вітчизняного лінгвіста О. Потебні "Мова і народність". С. Єфремов поділяє основні ідеї мовознавця стосовно зв'язку своєрідності мови з особливостями національного характеру, визнає етнічну мову атрибутом нації. Оскільки не знайдеться й двох людей, щоб думали абсолютно однаково, так і кожна нація, що має свій, лише їй притаманний засіб спілкування, сприймає світ по-особливому. Коли зникає мова, зникає й народ, бо заміна етнічної мови чужою мовою, навіть розвиненішою, є "неповноцінною". Тому єдиний можливий шлях до мовного (а разом з ним і суспільно-політичного) розвитку нації - це шлях збереження й удосконалення етнічної мови. С. Єфремов підтримує висловлений відомим лінгвістом О. Потебнею протест проти так званої "денаціоналізації та асиміляції одного народу другим" [5, с. 2].

Коли зникає будь-яка мова - це втрата не лише для народу-носія цієї мови, а для всіх націй. "Щоб мала існувати людина, треба інших людей, щоб мала існувати народність - треба інших народностей. Послідовний націоналізм - це інтернаціоналізм" [5, с. 2].

Розмірковуючи над ідеєю О. Потебні про те, що втрата етнічної мови послаблює "енергію думки" і перериває зв'язок поколінь, С. Єфремов робить висновок, що повноцінна освіта кожного народу можлива лише за умов національної школи, у якій ведеться викладання етнічною мовою.

До питання про доступну для народу шкільну освіту зрозумілою й близькою йому мовою С. Єфремов звертався в багатьох статтях газети "Рада", розглядаючи його в комплексі з іншими національними проблемами. Але звернення переважно до шкільних проблем зовсім не свідчить про недооцінку публіцистом ролі науки й університетської освіти, якій він присвятив зокрема статтю "Становище українства в університетській справі" (1908). У цій статті автор наголосив на необхідності існування в Україні української вищої освіти і за формою (мова викладання), і за змістом. Перші кроки в цьому напрямку вже було зроблено, і хоча, як визнає С. Єфремов, вони поки що незначні, їх можна вважати "першим ступенем до майбутнього укладу університетської науки, коли українські дисципліни займуть належне їм по праву місце" [12, с. 1]. Стаття була написана з приводу реформаторських заходів Міністерства народної освіти в плані заборони будь-яких демократичних проявів в



університеті. С. Єфремов робить цілком вірогідне припущення, що після "реформування" передусім припиняться будь-які українізаційні рухи в університеті.

У своїй статті "Агітація навпаки" (1912) публіцист висловив упевненість, що українську науку не спроможні знищити ні заборони, ні агітація, спрямовані проти неї. Попередній досвід показав: заборона імперськими властями української мови на наукових з'їздах привернула ще більше уваги до української науки. С. Єфремов переконаний, що всупереч меті цих заборон програють від них передусім всеросійські наукові зібрання, а з часом і самі ініціатори таких обмежень.

Аналізуючи проблеми існування й розвитку української науки в цілому, публіцист не оминув увагою й українську мовознавчу науку. У статті "Ломоносов і Україна" (1908) автор наголосив на давніших, порівняно з російськими, українських мовознавчих традиціях. Звертаючись до історії виникнення і розвитку в XVII столітті української науки, автор показав потужний вплив цієї науки на менш розвинену в ті часи московську вченість. Це стосується і впливу на лінгвістичні дослідження М. Ломоносова досвіду його українських попередників, зокрема М. Смотрицького. С. Єфремов, посилаючись на історичний досвід російської мови, коли "першому діячеві великоруського письменства" М. Ломоносову доводилось "обороняти великоруську мову від тих закидів, якими скрізь і завжди стривають нерозумні люди початки письменства народною мовою" [7, с. 2], доводив типовість такого становища для будь-якої мови. "Теперішня російська мова... такої оборони вже не потребує" [7, с. 2], - говорить публіцист у висновках, отже, не потребуватиме з часом цієї оборони і мова українська, еволюційний розвиток якої був загальмований історичними обставинами.

Якщо говорити про повноцінний розвиток усього українського суспільства, то він, на думку С. Єфремова, можливий лише за умов запровадження української мови не лише в науку й освіту, але й в усі важливі сфери суспільного життя: у суди, у церковні справи, культуру і т. ін. Кожному з аспектів цієї проблеми публіцист присвятив окремі статті. Більшість з них можна вважати цілком досконалими й цікавими за змістом. Статті "Не з того кінця" (1911) і "Ще одна ліквідація" (1912) містять гостру критику на адресу православного духовенства, вкрай консервативного й вороже налаштованого до всього українського, духовенства, яке "одірвалося од народу, од своєї пастви, що воно в масі своїй з "пастирів стада словесного" давно переробилося в звичайнісіньких чиновників "духовного відомства", яким найбільш цікаві інтереси власної кишені і яких здебільшого зовсім обходять найпекучіші інтереси справжнього, живого життя народного" [13, с. 1].

За таких умов "зв'язане стома тисячами зовнішніх пут і догматів" духовенство навряд чи здатне стати об'єднавчою силою для української нації і посприяти її духовному зростанню. Такого висновку дійшов С. Єфремов, полемізуючи з п. Лукинським. Для духовенства в Україні наближення до народу "визначало б попереду всього повну українізацію, бо тільки тоді духовенство могло б мати вплив на народ, коли б воно пройнялося тими завданнями, які ведуть народ вперед, до розумного свідомого життя" [13, с. 1].

На думку С. Єфремова, ситуацію можна поліпшити, лише докорінно реформувавши систему духовної школи. Але великий опір реакційного семінарського начальства й навіть рядових викладачів семінарії, з їх ставленням до української мови як до "искаженого русского наречія" і "противного жаргона", навряд чи посприє позитивним реформам [11, с. 1].

Набагато більшу надію щодо об'єднання українського суспільства і підтримки його всебічного розвитку публіцист С. Єфремов покладав на українську пресу. Незважаючи на постійні утиски з боку владних структур, саме українська преса розвивається, за його думкою, найбільш динамічно, оперативно реагує на всі події суспільного життя, впливає на широку аудиторію.

Про велике значення і вагу рідного слова для кожної людини, про необхідність існування преси етнічною мовою, про завдання української преси, яка повинна висвітлювати життя об'єктивно, у всіх його проявах, йдеться зокрема в публіцистичній статті С. Єфремова "Українська преса і читачі" [10, с. 2]. "Окрім обов'язків перед читачами, преса має повинності й перед собою, і одна з найперших - дбати про добрий лад у літературній республіці, додержувати відомих літературних звичаїв і плямити все, що йде проти них" [10, с. 2]. Публіцист переконаний, що преса повинна бути в авангарді українського поступу, а не плестися позаду, намагаючись догодити всім без винятку. Несучи велику відповідальність перед громадою і літературою, вона "ніколи не повинна спускатись з деякої ідейної високості" [10, с. 3].

Німецький філософ XVIII ст., основоположник культурного націоналізму Йоган Гердер у праці "Мова і національна індивідуальність" довів тісний зв'язок розвитку мови й суспільства, зазначивши, що "цей закон природи очевидний: мова виникає й розвивається разом з родом людським..." [1, с. 43].

Безкінечна полеміка С. Єфремова з приводу цього визнаного видатним філософом об'єктивного взаємозв'язку показала, що далеко не всім такий закон видається очевидним. Полемізуючи з д. Кашкаровим і його однодумцями, які начебто обстоюють самостійний розвиток української культури, але виступають проти політичного розвитку України, С. Єфремов чітко визначив: відділити культуру (складовою якої є й мова) від політики неможливо. Намагання розглядати культуру поза зв'язками з політикою - це шкідлива для українського національного розвитку демагогія. У статті "Російський імперіалізм" (1912) С. Єфремов пише: "Культура, певна річ, не те саме що політика й має свої безпосередні завдання; але з другого боку нормальна, широка культурна робота не може бути без мінімуму політичних прав, та й сама раз у раз виявляється і політичними наслідками... Розірвати культуру й політику, значить і ту й другу позбавити самого живущого нерва, і як не можна уявити собі "безполітичної культури", так само не може й не повинно бути "безкультурної політики". Культура й політика неподільно зв'язані одна з однією тисячами живих ниток, які порвати неможливо без обопільної шкоди. Справжня культура вимагає й політичного розвитку, а останнього не буває без культури" [9, с. 1].

Продовжуючи важливу тему взаємозв'язку культури і політики в публіцистиці Єфремова, звернемось до його статті з рубрики "З нашого життя" (1910), яка присвячена аналізу українофільства і перспектив подальшого розвитку українського суспільства. Віддаючи належне українофілам за їх велику

увагу до української мови і національних традицій, С. Єфремов гостро критикує їх за половинчатість, відсутність "синтезу між теорією і практикою", брак системного підходу до вирішення національних проблем, нездатність робити відповідні сміливі висновки "з добре поставлених тез" і "дивитись у вічі життю" [4, с. 2]. Звідси і "дві руські народності", і невпевненість в своїх силах, і численні компроміси, коли "українські домагання та інтереси давано на жертву "общерусской культуре" [4, с. 2].

Зваживши всі позитивні і негативні риси українофільства, С. Єфремов дійшов висновку, що воно з об'єктивних причин було "більш впливом люблячого серця", ніж "твердого розуму і сердечні поривання тільки й могло переважно задовольнити" [4, с. 2].

Але для подальшого успішного розвитку українського суспільства одних "сердечних поривань" замало, потрібне ясне розуміння подальших перспектив і наявність чіткої практичної програми розвитку. Альтернативою українофілам С. Єфремов вважає "свідоме українство", з якого вже виділились "партійні українські організації, що свою національну свідомість угрунтовують і підтримують загальнополітичними постулатами, прищеплюючи до українського ґрунту загальнолюдські здобутки та досвід..." [4, с. 2].

Жодна нація, на думку Єфремова, не має перспективи окремого, непов'язаного з іншими націями подальшого розвитку, але найкращі культурні і політичні світові здобутки українці повинні пропустити через власну свідомість, пристосувати "до народного ґрунту". Враховуючи всі необхідні практичні народні потреби, все ж неможливо орієнтуватись на окрему протонародну культуру, бо це не відповідає більш високим вимогам інтелігенції. Єфремов пропонує не вигадувати якусь абстрактну культуру, а "загальнолюдську культуру з усіма її здобутками" перенести на народну основу і одягти її "в живу форму українського народного слова, щоб міг користуватися з їх увесь народ наш" [4, с. 3].

За цих умов українське суспільство зможе: по-перше, витримати конкуренцію і зберегти націю від зовнішніх асимілятивних впливів; по-друге, зберегти і залишити на батьківщині свою національну еліту ("розум і мозок нації"); по-третє, надати можливості для успішного розвитку власної нації [4, с. 2]. Для виконання таких складних суспільних завдань і мова українська повинна піднятися на вищий щабель, ставши "мовою публічного життя, мовою вищої культури" [4, с. 2].

Дослідження публіцистичного доробку С. Єфремова в газеті "Рада" та інших виданнях того часу переконливо доводить: автор не лише визнає мову чинником існування й розвитку нації, але й накреслює можливі шляхи цього розвитку. Аргументуючи необхідність існування етнічної мови як чинника існування і розвитку нації, С. Єфремов посилається насамперед на лінгвістичну працю професора Харківського університету О. Потебні "Мова і народність".

Необхідною умовою повноцінного розвитку нації публіцист вважав запровадження етнічної мови в усі важливі сфери суспільного життя: культуру, освіту, суд, церковні справи і т. д. С. Єфремов підкреслював особливу роль преси в цьому процесі як для окремої людини, так і для суспільства в цілому. Він доводив неможливість культурного розвитку нації окремо від політичного. Доробок провідного публіциста й неформального редактора газети "Рада" з

мовно-національної проблематики цікавий не лише з історичної точки зору, але й сприяє кращому розумінню цих проблем у сучасному українському суспільстві; він корисний сучасникові й з погляду практичного використання автором продуктивних риторичних прийомів та аргументації своєї позиції.

### Список літератури

1. Гердер Й. Мова і національна індивідуальність // Націоналізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. - К.: Смолоскип, 2000. - С. 37-45.
2. Гирич І. Публікації С. О. Єфремова в газеті "Нова Рада", 1917-1919рр. // Український археологічний щорічник. - Вип. 2.: Укр. археологічний сб. - Т. 5. - К., 1993. - С. 336-375.
3. Голубенко П. На варті українського відродження: С. Єфремов як публіцист // Сучасність. - 1983. - №6. - С. 36-48.
4. Єфремов С. З нашого життя // Рада. - 1910. - 23 квітня. - С. 2-3
5. Єфремов С. З нашого життя // Рада. - 1911. - 21 грудня. - С. 2-3.
6. Єфремов С. Історія українського письменства. - К.: Феміна, 1995. - 688 с.
7. Єфремов С. Ломоносов і українство // Рада. - 1911. - 22 листопада. - С. 2.
8. Єфремов С. Національне питання в Норвегії. - Львів: Друкарня наукового товариства ім. Шевченка, 1902. - 66 с.
9. Єфремов С. Російський імперіалізм // Рада. - 1912. - 15 травня. - С. 1-2.
10. Єфремов С. Українська преса і читачі // Рада. - 1908. - 17 липня. - С. 2-3.
11. Єфремов С. Ще одна ліквідація // Рада. - 1912. - 9 липня. - С. 1.
12. С. А. (Єфремов С.) Становище українства в університетській справі // Рада. - 1908. - 22 жовтня. - С. 1.
13. С. А. (Єфремов С.) Не з того кінця // Рада. - 1911. - 1 листопада. - С. 1.
14. Самоплавська Т. Єфремов Сергій Олександрович // Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. - К.: Либідь, 2005. - С.100-108.
15. Самоплавська Т. Сергій Єфремов у журналі "Світло" // Шлях освіти. - 2001. - №4. - С.32-35.
16. Одарченко П. Життя і наукова діяльність С. Єфремова // Сучасність. - 1976. - №10. - С. 16-32.
17. Чижко В. Лицар духу // Історичний календар'97. - К., 1996. - С. 63-64.
18. Шмельов В. Повернення з небуття // Вісн. міжнар. асоціацій українців. - 1991. - № 2. - С.76-79.

ВОРОНЕЖЦЕВА А. А., ЧЕРНАЯ О. В.

### ПРИЧИНЫ СОЦИОПРАГМАТИЧЕСКИХ НЕУДАЧ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Студенты-иностранцы в процессе межкультурного взаимодействия сталкиваются с трудностями, которые обусловлены не столько культурными различиями, сколько незнанием социальных правил поведения в иноязычной стране. В частности, знание грамматики и лексики без социальных условий функционирования языка (социальный статус, расстояние между участниками беседы, их права и обязательства в процессе общения) в иноязычной социокультурной действительности приведет к использованию лингвистических форм, несоответствующих социальному контексту общения. Т.е. трудности проявляются при условии, когда студент-иностранец не осознает различий в выражении своих намерений по отношению к представителю страны пребывания.

В языковой педагогике трудности, связанные с приспособлением к социальным условиям в иноязычной социокультурной действительности, обозначены как социопрагматические неудачи (sociopragmatic failure)[1,2].

Социопрагматические неудачи являются результатом влияния социальных правил одной культуры на коммуникативное поведение в ситуации, где социальные правила другой культуры являются более подходящими [3].

Внимание ученых привлекает как теоретическое обоснование возникновения и решения социопрагматических неудач, так и частные практические аспекты данной проблемы. Рассмотрим одно из них более подробно. Так, Т.С. Павлидоу провел исследование телефонных разговоров представителей греческой и немецкой культуры с целью определения отличительных признаков на всех трех этапах телефонного разговора (начало, основная часть, завершение). Выяснилось, что греки обычно отвечают на телефонный звонок "да", в то время как немцы обычно называют фамилию. Если греки затягивают приветствие, то немцы стараются быстрее перейти к основному содержанию предмета телефонного разговора. Также происходит и с завершением телефонного разговора. [4]. В нашей культуре проведение телефонных разговоров обычно более близко к греческой культуре, с чем также могут столкнуться студенты- иностранцы.

Определенный интерес для данной работы представляет исследование Е.В. Смирновой в области социокультурных особенностей полилогического общения. Исходя из этого можно выделить следующие особенности общения в русскоязычной среде, которые необходимо учитывать студентам-иностранцам в процессе взаимодействия с русскими: а) характер соперничества; б) мотивация ориентирована на создание и поддержания собственного имиджа, навязывания своей точки зрения; в) высокая степень информативности; г) высокая степень искренности, что выражается в готовности обсуждать темы, потенциально чреватые конфликтами (политика, религия, нравственность); д) низкая толерантность; е) использование критических замечаний и советов, как проявление заботы и внимания; ж) наличие резких форм возражения, элементов спора в разговоре, не предполагающего дискуссионности; з) нужны дополнительные стимулы, чтобы не выразить свое несогласие (разница в возрасте, статусе, личной неприязнь и т.п.); и) высокий эмоционально-экспрессивный тон [5].

При этом будет справедливо отметить, что вышеперечисленные особенности русскоязычного общения не являются эталоном и не отражают все особенности общения в нашей стране. Поэтому целесообразно выделить следующие общие рекомендации социопрагматического характера для успешного общения студентов-иностранцев в иноязычной социокультурной действительности: 1) воспринимать и оценивать ситуационное использование языка, особенно по отношению к аспектам вежливости (например, установление контакта с другими людьми); 2) распознавать речевые намерения и оценивать их взаимодействие с последующими (например, предложить что-либо); 3) понимать последовательность высказываний в речи.

Однако, кроме выделения социопрагматических рекомендаций, видится важным также определить те факторы, которые могут привести к социопрагматическим неудачам в процессе взаимодействия студентов-иностранцев в иноязычной социокультурной действительности.

В языковой педагогике традиционно особое внимание уделяется лингвистическому фактору. Так, язык, который является родным для студента-

иностранца, будет обуславливать неверное использование лингвистических форм языка страны пребывания, что приведет к неудачам в процессе общения. Поэтому в рамках данного вопроса интерес представляют "социальные" факторы, которые являются непосредственными источниками социопрагматических неудач.

Многие ученые отмечают в своих исследованиях [1,5], что возникновение социопрагматических неудач обусловлено незнанием социальных и культурных ценностей иноязычной страны, т.е. отсутствием социокультурных знаний. Таким образом, социокультурный фактор заключается в различиях между родной и чужой культурами, что приводит к использованию негативных культурных стратегий.

Однако социопрагматические неудачи не ограничиваются только неверным использованием лингвистических форм и отсутствием знаний о различиях между культурами, т.е. лингвистическими и социокультурными факторами. Зачастую у студентов-иностранцев уже имеются сформированные взгляды на социальные и культурные ценности иноязычной страны до начала обучения. Как известно, данные понятия и образы формируют взгляды на социальные и культурные ценности иноязычной страны до начала обучения. Как известно, данные понятия и образы формируются посредством таких вторичных источников, как телевидение, журналы, книги или истории из опыта других людей. Показательным является пример об особенностях обращения иностранных студентов к преподавателям. Обращение по имени в отношении преподавателей заставляет последних чувствовать к себе меньше уважения в сравнении с их коллегами, работающими с нашими студентами. "Преподавателей часто удивляет стремление студентов-иностранцев обращаться к ним, называя профессию и имя ("преподаватель Ольга")" [6]. В данном случае происходит нарушение социопрагматических правил коммуникации.

Как видно из вышеприведенного примера, у студентов-иностранцев присутствуют неверные представления о культуре и обществе страны, которые также способствуют возникновению социопрагматических неудач. Подобные социокультурные недопонимания и недоразумения, а в ряде случаев и иллюзии о чужой стране составляют социопсихологический фактор.

При этом следует отметить, что ряд исследователей дополняют социопсихологический фактор таким аспектом, как нечувствительность (insensitivity) [4]. Неоднозначность среди ученых относительно данной категории обусловлена определенной сложностью последней, т.к. подразумевает осознание собственных высказываний на иностранном языке. Т.е. в конкретной ситуации студент-иностранец может и не воспринимать такие чувства, как смущение, тогда как эти эмоции там присутствуют.

В своем исследовании Х. Спенсер и Дж. Ксинг приводят следующие примеры социопрагматических ошибок из-за "нечувствительности" в электронных сообщениях представителей Китая с английской компанией. Сообщения "fire me if you don't need you anymore" и "I got extremely hurt because you never responded to me" вызвали недоумение у сотрудников компании ярко выраженной эмоциональностью и невежливостью по отношению к ним. Подобный пример касается оценки преподавателем работы студентов -

иностранцев на занятии. Для представителей азиатских стран (Китая, Вьетнама) характерно умаление своих знаний. Преподаватель может похвалить студента за правильный ответ или успешно выполненное задание, сказав: "Вы умный студент" и услышать в ответ: "Нет, я не умный, я плохой студент". В дальнейшем преподаватель затрудняется в выборе фраз для высокой оценки знаний и предпочитает не выделять данного студента [6]. Интересно заметить, что подобные выражения были бы использованы представителями китайской культуры в их собственной стране. Таким образом, можно сделать вывод о том, что "нечувствительность" как составляющая социально-психологического фактора также является источником социопрагматических неудач, даже если студент-иностранец будет использовать выражения, которые не содержат никаких отрицательных значений в его собственной культуре.

Подводя итог рассмотрению социопрагматических неудач, следует отметить, что как лингвистический, так и социопсихологический факторы могут являться результатом не только знания культуры и общества чужой страны, но и свойствами родной культуры. Более того, как уже было показано в ряде примеров, социопрагматические неудачи могут быть соотнесены сразу с несколькими факторами. Таким образом, студентам - иностранцам необходимо прививать социопрагматические навыки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Thomas J. Applied Linguistics. - 1983. - V.4. - P. 91-112.
2. Leech G.N. Principles of pragmatics. - NY: Longman Group Limited, 1983.
3. Riley P. Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company, 1989.
4. Pavlidou T.S. Telephone conversations in Greek and German: Attending to the relationship aspect of communication. - L.: Continuum, 2000.
5. Смирнова Е.А. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей русского языка: дисс.... - М, 1999.
6. Черная О.В. Особенности педагогической коммуникации преподавателя и студента-иностранца как основа разработки образовательной технологии // Педагогические технологии в подготовке кадров для социальной сферы: Материалы Международной интернет-конференции / Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. - Тамбов: ООО "Центр-пресс", 2009.

ГЕЛЕТЮК Т.

#### ВОЛОДИМИР ДУРДУКІВСЬКИЙ І ПЕРША УКРАЇНСЬКА ГІМНАЗІЯ

Актуальність теми зумовлена тим, що питання про становлення та розвиток Першої української гімназії, а також дослідження діяльності її директора і натхненника Володимира Федоровича Дурдуківського, сьогодні є мало вивченим. Дослідження постаті цього педагога-новатора довгий час несправедливо знаходилося під забороною. Тож сьогодні вказана тема потребує ретельного дослідження.

Мета розвідки - дослідити діяльність В. Дурдуківського на чолі Першої української гімназії, що у Києві. Для реалізації мети були поставлені наступні завдання:

- 1) проаналізувати організацію навчальної діяльності у Першій українській

гімназії за часів Володимира Дурдуківського;

2) виокремити особливості навчання та виховання учнів у гімназії.

Володимир Дурдуківський (псевдонім - В. Коновченко, В. Мировець, Скавло, В. М.) - український педагог, громадський діяч, літературознавець, директор школи, вчитель та дитячий письменник.

Володимир Федорович - одна з найцікавіших постатей українського Відродження 1900-1920-х років. Йому належить крилатий вислів: "Школа, яка не хоче бути безсилою, має бути народною". Звідси виходить, що школа має бути перш за все національною. Ця теза актуальна й нині.

Сьогодні історики й педагоги дедалі активніше звертаються до постаті Володимира Федоровича з метою дослідити, виокремити його особливий підхід до процесу навчання, до особистості кожного учня. Серед них - В. Даниленко [2], Г. Іваниця [4], Ю. Хорунжий [5].

Перша українська гімназія, з якою безпосередньо пов'язане ім'я Володимира Федоровича, була заснована в березні 1917 р. як приватна установа. Їй було присвоєно ім'я Т. Г. Шевченка. Програми цієї гімназії, зміст, напрями навчально-виховного процесу, підручники визначали педагогічні комісії, спеціально створені при Товаристві шкільної освіти. Першим директором гімназії був П. Холодний, визначний громадський і політичний діяч. Володимир Федорович з першого дня існування гімназії працював учителем української мови і літератури, а невдовзі став її беззмінним директором.

Спочатку перед колегією гімназії виникла проблема наявності постійного приміщення і декілька разів вони змушені були переїздити з місця на місце, доки остаточно не облаштувалась у приміщенні колишньої амбулаторії лікарні при Покровському монастирі.

Вражає склад педагогічного колективу гімназії. Про це йдеться у праці історика В.М. Даниленка: "Перша українська гімназія збрала кращих педагогів, вчених, громадських діячів, які працювали там вчителями: історію викладав В. Прокопович, а пізніше Йосип Гермайзе, релігію - майбутній митрополит Василь Липківський, природознавство - Левко Чикаленко, французьку мову - Софія Русова, музику - донька Миколи Лисенка Мар'яна, українську мову і літературу деякий час викладав Леонід Білецький" [2, с. 258].

"Душею школи" був В. Дурдуківський. Його однаково любили і найменші, і найстарші. Кожну свою промову він починав "Любі, мої дорогі діти!" [2, с. 258].

Велику увагу у школі приділяли самоврядуванню та самостійній діяльності учнів. Володимир Федорович намагався навчити своїх вихованців любити життя, розумітися на творчості, вивчати мистецтво. Був керівником драматичного та літературного гуртків.

При школі у 1920-ті роки тривалий час діяв дитячий науковий клуб із кількома десятками гуртків, тут уперше в радянській Україні почав діяти дитячий кооператив, постійно виходила дитяча газета, регулярно проводилися дитячі свята. Оригінально і цілком по-новому було поставлено в школі музичне і фізичне виховання, діяв зразковий дитячий хор [2, с. 259].

Гордістю школи був єдиний не тільки в Україні, а й у СРСР музей дитячої творчості. "Школі й дітям я віддав усі свої сили, знання й енергію, без школи не жив і не знаю чи зможу жити... Школа то є найкраща, найдорожча й найцінніша для мене - вона моє життя..." - писав Володимир Федорович [2, с. 259].



Важливо, що учні школи поглиблено вивчали творчість Тараса Шевченка. В. Дурдуківський уклав для кожного класу, відповідно до їх вікових особливостей, спеціальні невеличкі збірочки, де були вміщені вірші Кобзаря, відповідно до загальної теми самої книги. Школу В. Дурдуківського по праву можна назвати школою радості, школою життя, про що свідчать спогади учнів, які там навчалися, до прикладу додаємо уривки із спогадів учениці цієї школи Наталії Левитської [3, с. 67].

Перша українська гімназія зовсім не випадково носила ім'я Т.Г. Шевченка, бо для її вихованців і директора Шевченко це - "наш геній", "сонце нашої літератури", "батько нашої поезії", "могутній оборонець нашого рідного слова, великомученик за волю і долю України", "натхненний пророк і апостол нашого національного відродження", "наша краса, слава, гордощі й святощі" [1, с. 147].

У своїх публікаціях педагог не просто описував роботу школи, а висловлював свій погляд на мету діяльності школи взагалі, ставив перед нею програмні вимоги. Володимир Федорович поєднував педагогічну роботу з науково-популяризаторською. Володимир Федорович співпрацював із часописом "Вільна українська школа", був членом редколегії, висвітлював діяльність своєї школи на його сторінках (часто під рубрикою "З щоденника вчителя"). З 1919 р. працював у Всеукраїнській академії наук (ВУАН): виконував обов'язки голови термінологічної комісії, члена-редактора "Комісії словника живої мови". Пізніше, 14 травня 1925 р., при ВУАН було засновано Науково-педагогічне товариство, утворене з науково-педагогічної комісії, очолюваної В. Дурдуківським. Друкувався на сторінках першого українського педагогічного журналу "Світло" [4, с. 56].

Найповніше свою систему роботи Володимир Федорович виклав у статті "Шевченківська школа - Шевченкові (3 досвіду Київської 1-ї трудової школи ім. Т. Шевченка)", яка вийшла у 1924 р. [5, с. 248].

Таким чином, Володимир Федорович надавав великого значення самовихованню та розвитку творчої, мислячої особистості, приділяв увагу вивченню творчості Тараса Шевченка. Прищеплював своїм вихованцям любов до прекрасного і запалював у їхніх очах незгасимий вогник віри у добро, який вони проносили крізь усе життя. В. Дурдуківський був для своїх учнів не лише хорошим учителем, але й наставником, який не дивлячись на усі життєві негаразди, що випали на його долю, умів завжди привітно посміхатися і ніколи не відмовляв у проханні допомогти. Напевно, таким і має бути справжній учитель - дарувати дітям не лише свої знання, але і своє життя, бо ж учитель - це посланець Бога на землі. Учителями не стають - ними народжуються.

### Список літератури

1. Вільна українська школа. - 1918. - № 7. - С. 147.
2. Даниленко В. Один із 45-ти. Дурдуківський В.Ф. // З архівів ВУЧК, ГПУ, НКВД, КГБ. - 1998. - № 1/2 (6/7). - С. 253-261.
3. Дурдуківський В. Жовтень переміг (Українська школа під час Денікінщини) // Радянська освіта. - 1927. - № 11. - С. 67.
4. Іваниця Гр. В. Ф. Дурдуківський: 3 нагоди 25-х роковин його діяльності // Рад. освіта. - 1926. - № 2. - С. 56.
5. Хорунжий Ю. Педагог Володимир Дурдуківський і його школа // Хорунжий Ю. Мужі чину: історичні парсуни / Ю. Хорунжий. - К., 2005. - С. 232-250.

ГОЛОВАНЕНКО Е. А., ДУНЬ Н. Л.

**К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ  
УЧАЩИХСЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

Актуальность обучения студентов-иностранцев русской интонации предопределяется значимостью самого явления интонации в речевом акте: при порождении речи интонационное оформление высказывания служит одним из основных показателей коммуникативного намерения говорящего наряду с логико-грамматическими средствами.

Лингвистическая значимость интонации не вызывает сомнений. Существует мнение, что интонация субъективна, что каждый человек интонирует по-своему. Действительно, индивидуальные особенности имеют место в интонации, но они обычно накладываются на то общее, что составляет специфику языка в целом. Все говорящие (с их индивидуальными особенностями) пользуются средствами, объективно существующими в данном языке. Именно поэтому независимо от того, кто говорит, мы его понимаем, ибо связываем с той или иной интонацией определённый смысл. Это значит, что интонация имеет объективное лингвистическое значение: независимо от функциональной нагруженности интонация всегда объединяет слова во фразы и без интонации фразы не существуют. Субъективные же различия в интонации фразы не имеют лингвистической значимости.

Следует немного сказать об акустической характеристике интонации, о том, что такое интонация. Интонация представляет собой совокупность просодических (суперсегментных) средств языка: мелодики (изменение тона голоса по высоте), интенсивности (силы, громкости произношения отдельных слов или слогов), длительности (общий темп речи и относительная длительность отдельных элементов речи), тембра, паузации. Все компоненты интонации выступают в единстве и тесном взаимодействии между собой [2].

В русском языке, по классификации Е.А. Брызгуновой, выделяется семь типов интонационных конструкций (ИК), каждый из которых имеет свою фонетическую характеристику и способен выражать несовместимые в одном контексте смысловые различия. На начальном этапе обучения достаточно усвоить пять типов ИК, так как они составляют основу звучащей речи [1].

Как известно, каждая ИК может состоять из трёх частей: интонационного центра (ударный слог главного по смыслу слова), предцентральной и постцентральной частей (наличие двух последних частей необязательно). Различительными признаками ИК являются движение тона на гласном центра и соотношение уровней тона составных частей ИК.

Один и тот же тип интонационной конструкции может употребляться для передачи разных значений, например, ИК-3 - при выражении вопроса, вежливой просьбы, перечисления и т.п. Например:

3                    3                    3                    3                    1

Это твоя книга? Подайте книгу! Тут лежат книги, ручки, тетради.

Функции интонации в речи многообразны. Одной из важнейших, как уже

было отмечено, является коммуникативная функция интонации. Предложение, как и слово, вне контекста многозначно, а интонация конкретизирует смысл предложения. Например, в предложении Она поехала в Киев с помощью изменения места интонационного центра предложения могут актуализироваться разные значения:

1 1  
 места - Она поехала в Киев, действия - Она поехала в Киев, субъекта

1  
 Она поехала в Киев. С помощью интонации различаются типы предложений по цели высказывания - повествовательные, вопросительные, побудительные:

1 3 2  
 Сделаем. Сделаем? Сделаем!

Интонация служит и для выражения отношения субъекта к высказываемому (чувства, оценки и т.п.):

5 5 6  
 7  
 Какая у вас машина! (новая, красивая); Как мы хорошо танцуем! (ирония),  
 7  
 Какая там машина! (плохая, старая).

На начальном этапе обучения описание суперсигментных средств языка не является продуктивным. Главное место в формировании интонационных умений и знаний отводится тренировке в употреблении языкового материала [3]. В процессе изучения конкретной интонационной конструкции целесообразно заучивать со студентами коммуникативные фразы-эталоны изучаемых интонационных конструкций (ИК-1,2,3,4), использовать схемы движения тона в ИК, применять кинестетические приёмы (дирижирование), целесообразно использовать также мимику и жесты. Все это быстро дает ожидаемый методический результат - автоматизацию интонационных навыков.

Необходимо заметить, что во время освоения курса вводной фонетики изучаемый учебный материал должен быть строго дозирован, а интонационные навыки следует доводить до автоматизма на коммуникативно ценном речевом материале. Практикой доказано, что многократное повторение малозначимых фраз, которые не имеют коммуникативной направленности, снижает мотивацию обучения.

При обучении интонации следует учитывать и другие интонационные средства выражения значения, а именно: наличие и место синтагматического членения предложения и размещение интонационных центров в синтагмах. Роль этих интонационных средств неодинакова в разных функциональных стилях. Ориентация на функционально-стилевую дифференциацию современного русского языка осуществляется с самого начала обучения иностранных учащихся в связи с тем, что русский язык выступает не только как средство общения, но и как средство, с помощью которого осуществляется общеобразовательная и профессиональная подготовка. Если в разговорном стиле речи средством выражения значения служат типы ИК, то в учебных текстах научного стиля, построенных из повествовательных предложений как

простой, так и сложной структуры, наибольшая нагрузка падает на синтагматическое членение и интонационные центры. В качестве единиц обучения здесь предлагаются семантико-интонационные модели перечисления, противопоставления, пояснения и т.д. [4].

Особое значение при обучении произношению ИК на начальном этапе и созданию звукового эталона имеет использование современных компьютерных технологий. Для активизации долговременной памяти очень важно постоянство воспринимаемого звукового образа, которое надёжнее всего обеспечивается с помощью аудиозаписи, когда один и тот же материал (причем без каких-либо изменений качества звучания, что невозможно обеспечить в живой речи) можно прослушивать необходимое количество раз. Не менее важно записывать речь самого учащегося, так как прослушивание записи своей речи помогает ему услышать собственное произношение со стороны, обнаружить несоответствие образцу и начать работу над коррекцией.

Для того, чтобы выработать правильное произношение ИК, необходимо проанализировать наиболее часто встречающиеся ошибки: нарушение слитности произношения слов в синтагме, неверное определение центра ИК, неправильное повышение или понижение тона голоса при произнесении фраз. В процессе работы над интонацией в простом повествовательном предложении (ИК-1) учащиеся вместо понижения тона в постцентральной части могут усиливать словесное ударение, приближаясь к ИК-2, в результате чего наблюдается повышение тона на гласном центра. В таких случаях следует предложить упражнение на противопоставление ИК-1 и ИК-2:

1                                 2  
Антон математик.     -   Антон математик.

Понижение тона отрабатывается в предложениях, состоящих из одно- и двусложных слов или двух-трех коротких слов. Правильное произношение начинаем отрабатывать со слова, находящегося в конце фразы и одновременно являющегося интонационным центром, поэтапно добавляя входящие во фразу слова:

1                 1                 1  
Стол.     Мой стол.     Это мой стол.

В процессе такой работы снимается и трудность слитного произношения слов в синтагме.

При произношении ИК-2 у учащихся возможны ошибки, связанные с повышением тона голоса в постцентральной части, с недостаточным усилением словесного ударения, что ведет к смещению ИК-2 и ИК-1. Также возможно отсутствие слитности произношения. Ошибки устраняются во время работы с фразами, в которых постепенно увеличивается постцентровая часть:

2                 2                 2  
Кто?     Кто читал?     Кто читал текст вчера?

Наибольшие трудности у учащихся вызывает ИК-3. Отклонение от русской интонации могут быть связаны: 1) с нерезким повышением тона на центре ИК; 2) с усилением словесного ударения на гласном центра, что сближает с ИК-2; 3) с понижением тона на гласном центра или повышением

тона на постцентральной части, как в ИК-4. Важно, чтобы учащиеся могли правильно найти центр интонационной конструкции, который всегда определяет предикат вопроса.

Отклонения устраняются в упражнениях на противопоставление ИК-3 и ИК-1, ИК-3 и ИК-2, ИК-3 и ИК-4:

1 2  
Иван доктор. Иван доктор (а не преподаватель).  
3 4

Иван доктор? Иван доктор?

При этом следует обратить внимание учащихся на то, что артикуляционные ошибки могут привести к неразличению смысла между предложениями, выражающими утверждение (ИК-1, ИК-2) и вопрос (ИК-3), к неразличению синонимичных фраз, выражающих требование (ИК-2) и вежливую просьбу (ИК-3):

2 3  
Ваш паспорт! (утверждение); Ваш паспорт? (вопрос);  
2 3

Закройте дверь! (требование); Закройте дверь! (просьба).

Для выработки правильного произношения ИК-3 и правильного темпа речи предлагается система упражнений на постепенное увеличение пост- или предцентральной частей ИК (а) и на изменение центра ИК (б):

3 3 3  
а) Ты звонил? Ты звонил вчера? Ты звонил вчера вечером?

3 1 1  
б) Ты звонил вчера в Киев? - Да, я.

3 1 1  
Ты звонил вчера в Киев? - Да, звонил.

3 1 1  
Ты звонил вчера в Киев? - Да, вчера.

3 1 1  
Ты звонил вчера в Киев? - Да, в Киев.

Такого рода задания можно применять для совершенствования слуховых навыков и формирования коммуникативной компетенции. Используя учебные компьютерные программы, студенты слушают вопросы и в заданные временные интервалы отвечают на них в зависимости от предиката вопроса в звучащей фразе (ИК-3).

Ошибки в произношении ИК-4 обычно проявляются в недостаточном повышении тона в конце гласного центра и на следующем слоге, а также в отсутствии слитности произношения частей ИК. Эти отклонения устраняются в упражнениях с постепенным увеличением постцентральной части ИК-4:

1 4 4 4

Я учусь в университете. А Том? - А Том где? А Том где учиться?

Рекомендуется при произношении ИК-4 немного растягивать центральную часть ИК. При этом преподаватель обращает внимание на то, что в данной конструкции нет резкого повышения тона голоса на конечном гласном центра (при отсутствии постцентральной части) или на постцентральной части.

Для интенсификации процесса усвоения правильного произношения интонационных конструкций рекомендуются следующие приемы:

1) чтение на три голоса (один учащийся произносит предцентровую часть ИК, второй - центр ИК, а третий - постцентровую часть);

2) произношение с разной громкостью (предцентровая часть произносится нормальным голосом, центр - громко, постцентровая часть - очень тихо);

3) увеличение темпа речи: сначала фраза звучит в замедленном темпе, который легче воспринимается учащимися на слух, затем - в нормальном и, наконец, - в ускоренном;

4) использование движений руки (преподаватель рукой показывает изменение тона, учащиеся повторяют за ним это движение во время произношения);

5) произношение предцентральной части тонким, высоким голосом, центральной части - с переходом от высокого голоса к низкому, постцентральной части - низким голосом или басом;

6) пропевание фразы в сопровождении музыкального инструмента с изменением тона голоса, что можно реализовать, используя современные мультимедийные средства.

Как известно, учащиеся привыкают к голосу преподавателя, поэтому аудиоупражнения рекомендуется проводить с поэтапным усложнением задания: "Слушайте фразы и смотрите на преподавателя", "Слушайте фразы и не смотрите на преподавателя", "Слушайте фразы, которые говорит преподаватель, в записи", "Слушайте фразы в записи диктора (т.е. другой голос)".

При выполнении учащимися постановочных упражнений полезно делать аудиозаписи с тем, чтобы потом иметь возможность прослушать и сопоставить звучащий образец носителя языка и учащегося. Как отмечалось выше, этот прием очень эффективен, так как помогает учащимся осознавать свои ошибки в произношении тех или иных типов ИК и ускоряет процесс их исправления при интонировании фраз. Упражнения на закрепление изучаемого материала более разнообразны. Их целью является поэтапная работа над произнесением и чтением сначала знакомого, а потом незнакомого материала. Такая тренировка не должна быть серией однообразных упражнений на отработку правильного произношения ИК. В задании должна содержаться коммуникативная установка: "Спросите своего товарища", "Согласитесь с моим мнением", "Возразите мне", "Обратитесь с просьбой к другу" и др. Такие упражнения максимально приближают учащихся к естественному общению в конкретных жизненных ситуациях.

Очень эффективны упражнения, имеющие ситуативные задания, например: "Вы посмотрели новый фильм и хотите обсудить его с другом. Узнайте, смотрел ли он этот фильм". В процессе выполнения данного задания учащийся будет использовать ИК, произношение которой на этом этапе уже автоматизировано. При этом его внимание будет направлено на смысл задаваемых вопросов, продиктованных заданной ситуацией.

Одним из способов повышения эффективности процесса обучения

правильному интонированию является использование современных образовательных мультимедийных технологий (интерактивных досок, специальных компьютерных лингвопрограмм, компьютерного тестирования и т.д.). Мультимедийные средства обучения нового поколения соответствуют тому способу восприятия информации, которым отличаются современные учащиеся, выросшие на компьютерах и смартфонах. У них гораздо выше потребность в темпераментной визуальной информации и зрительной стимуляции. Таким примером активизации закрепления материала может служить просмотр сценки "В кафе". К столику в кафе, за которым сидит девушка, подходит иностранец. Желая узнать, есть ли рядом с ней свободные места, он говорит: "Все места заняты." Девушка встает и уходит. Студенты быстро анализируют ситуацию, живо реагируя на происходящее, и исправляют интонационное оформление фразы. При необходимости можно вернуться к просмотру концовки сценки, где возникла ложная ситуация.

Активизируют процесс закрепления интонационных навыков и упражнения, содержащие ситуативные задания, при выполнении которых преподаватель сначала разыгрывает ситуацию сам с кем-нибудь из учащихся в виде маленькой сценки, а потом предлагает студентам выполнить это упражнение в парах перед группой.

Целесообразно в процессе выполнения таких упражнений подключать выполнение неречевых действий, например, выйти из аудитории, а затем, постучав в дверь, зайти и спросить: "Можно? Можно войти?" Группа реагирует на просьбу ответом "да" или "нет" или молчанием в зависимости от того, насколько правильно учащийся проинтонировал.

Итак, развитие навыков интонирования на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному успешно осуществляется с помощью четко выстроенной системы упражнений по постановке и автоматизации главных интонационных единиц русского языка, составляющих основу звучащей русской речи. Такая система упражнений направлена не только на отработку общего фонетического облика синтагмы и фразы, но и способствует повышению коммуникативной компетенции учащихся.

### Список литературы

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. Лингафонный курс для иностранцев / Е.А. Брызгунова. - М.: Прогресс, 1969. - 252 с.
2. Логинова И.М. Развитие навыков интонирования и техники чтения / И.М. Логинова. - М.: УДН, 1981. - 72 с.
3. Методические рекомендации по обучению иностранцев русскому произношению / [П.С. Вовк]. - К.: КГУ, 1982. - 78 с.
4. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / [Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Барабанова и др.]. - М.: Рус. яз., 1990. - 230 с.

ДЕГТЯРЕВА Т. О.

**УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНОГО  
МЕТОДА ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ  
"ВВОДНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА"  
ДЛЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ОТДЕЛЕНИЙ**

Процесс обучения русскому языку как иностранному - это процесс совместной деятельности преподавателя и учащегося. По словам А.Н. Щукина, "...обучение иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному, - очень сложный и многоаспектный процесс, и, упуская из виду какие-то его компоненты, мы тем самым обрекаем обучение на неуспех"[5, с. 7].

У преподавателя должны быть методические знания, умение употреблять эти знания, реализовать принятое решение. Учитель ищет такие пути, способы, при которых обучение будет эффективным и полезным для каждого. Как писал С.Ф. Шатилов: "Методика должна располагать всем разнообразием приемов, способов и видов работы, быть гибкой и дифференцированной, учитывать все факторы, влияющие на успешность обучения" [4, с. 50].

Методы обучения языку имеют тесные связи с психологией, которая занимается процессами и механизмами учебной деятельности, исследует оптимальные, наиболее эффективные пути к освоению языковых знаний, формированию речевых навыков и умений [1].

Инновационный подход к обучению позволяет реализовать современные цели обучения - формирование коммуникативной компетенции студентов и воспитание толерантности в мультикультурном обществе. Новый подход к обучению русскому языку, как иностранному, опирается на методы и приемы, способствующие эффективному обучению [2].

Характерной чертой последних десятилетий является все возрастающий интерес к коммуникативному подходу в обучении иностранным языкам. Цель коммуникативного обучения - овладение изучающими иностранный язык коммуникативной компетенцией, позволяющей практически реализовывать усвоенные ими умения и навыки для успешного разрешения коммуникативных задач.

Особенность коммуникативного подхода заключается в сходстве процесса обучения с реальным процессом общения: процесс обучения моделирует процесс коммуникации, сохраняя при этом адекватность по всем параметрам. Владение языком как средством общения предполагает создание таких условий, при которых усвоение языкового материала осуществлялось бы естественным путем, в процессе коммуникации [3].

С учетом особенностей коммуникативного метода обучения на кафедре языковой подготовки иностранных граждан Сумского государственного университета было разработано учебное пособие "Вводный курс русского языка" для студентов-иностранцев подготовительных отделений (авторский коллектив: Дегтярева Т.О., Шевцова А.В., Дунь Н.Л., Скварча О.Н., Шевченко И.М., Несторенко Т.А.).

Вводный курс состоит из 18 уроков и условно делится на два раздела:



вводный фонетико-грамматический курс (уроки 1-10) и вводный грамматический курс (уроки 11-18). Каждый урок заканчивается словарем и заданиями для самостоятельной работы учащихся (домашними заданиями).

В состав учебного пособия входят также алфавитный русско-английский словарь, материалы для самостоятельной работы студентов и приложения: краткий словарь лингвистических терминов и обобщающие грамматические таблицы. В учебнике большое количество иллюстраций (рисунков, фотографий), которые служат средством семантизации вводимых языковых единиц, выполняют роль зрительной опоры в общей системе упражнений, а также знакомят студентов с реалиями страны и города проживания (Украина, Сумы).

В первом разделе основное внимание уделяется постановке звуков, овладению ритмико-интонационными особенностями русского языка. Включенные в курс лексические единицы содержат только отработанный фонетический материал. В соответствии с принципом коммуникативности учащиеся знакомятся с элементарными типами предложений, построенных на строго отобранном запасе слов и связанных с ними темами и ситуациями общения.

Авторы пособия разработали систему фонетических упражнений, которые позволяют не только презентовать русские звуки, но и снимать трудности при их постановке и воспроизведении. В течение двух лет эти упражнения апробировались в интернациональных группах подготовительного отделения и продвинутого этапа обучения (англоязычный проект) и дали положительный результат.

Приведем пример упражнений, которые помогают вводить трудные для иностранцев твердые шипящие [ш], [ж]:

шку	ушк	кшу-шу	жгу	гжу-жу
шко	ошк	кшо-шо	жго	гжо-жо
шка	ашк	кша-ша	жга	гжа-жа

В процессе постановки используются звукосочетания с согласными [к], [г], которые способствуют оттягиванию языка назад и помогают избежать ошибок при воспроизведении звуков [ш] и [ж].

Во вводном фонетико-грамматическом курсе студенты также получают представление о роде, числе имён существительных, прилагательных и притяжательных местоимений, начальные сведения о глаголе и грамматико-функциональных значениях некоторых падежей. Лексическое наполнение уроков отвечает коммуникативным потребностям иностранных учащихся первого года обучения. Учебное пособие предполагает различные способы семантизации новой лексики: средства наглядности (рисунки, фотографии), контекст, перевод.

Все морфологические формы подаются на синтаксической основе и предъявляются студентам в виде речевых образцов, которые служат минимальной единицей обучения. Речевые образцы представлены в учебнике различными структурами простого и сложного предложений, а также диалогами.

Например: Это Антон. Он дома.

- Я учусь в университете. Сейчас я изучаю русский язык.

- Откуда ты приехал?

- Я приехал из Нигерии.

- Я очень хорошо говорю по-английски, потому что это мой родной язык.

Вводный грамматический курс (уроки 9-18) предусматривает закрепление фонетических знаний, активизацию отобранных языковых единиц. В объеме фонетического материала на этом этапе входят: согласные и гласные в разных позиционных условиях, сочетания согласных, ритмические модели многосложных слов, слитность произношения слов в синтагме, закономерности синтагматического членения, центры интонационных конструкций (ИК) и их место в предложении. На данном этапе уроки фонетики имеют сопроводительный характер и включают в себя задания, которые обеспечивают тренировку в произношении отобранного лексико-грамматического материала и текстов.

Во втором разделе расширяются сведения о предложно-падежной системе русского языка. Дается понятие о видовременных формах русского глагола.

Введение нового грамматического материала происходит с помощью схем, рисунков, таблиц. Презентация грамматики в виде таблиц помогает более прочному запоминанию и исключает использование родного языка учащихся или языка-посредника.

Таблицы способствуют произвольному и произвольному запоминанию правил образования форм и значений, составляющих ту или иную категорию. Главное их назначение - создать в сознании учащихся целостное представление об изучаемом языковом явлении. Экономичность, четкость, возможность к быстрому их восприятию и запоминанию делают таблицы незаменимыми при обобщении грамматического материала в коммуникативно-ориентированном обучении.

Следует отметить, что в таблицах за каждым окончанием в начальной форме закрепляется и заучивается определенная модель. Например: м.р. - журнал, музей, санаторий, словарь; ж.р. - книга, семья, тетрадь, аудитория; с.р. - окно, море, здание.

Модель глагола, группа, неправильный глагол указываются в соответствии с разработанным на кафедре языковой подготовки иностранных граждан Сумского государственного университета учебно-методическим пособием "Глагольная тетрадь" (авторы: Волкова О.Н., Гнаповская Л.В., Голованенко Е.А., Завгородний В.А., Киселева А.И.). Например:

читать1Е	говорить2И	писать3Е	житьНГ4
я читаю	я говорю	я пишу	я живу
ты читаешь	ты говоришь	ты пишешь	ты живёшь
они читают	они говорят	они пишут	они живут

Распределение глаголов по моделям и группам в значительной степени облегчает усвоение трудной для иностранцев темы "Спряжение русских глаголов". Учащиеся, используя словарь русских глаголов, где указаны модель и группа, могут самостоятельно изменять новый глагол и правильно использовать его в речи.

Учебное пособие "Вводный курс русского языка" имеет коммуникативную, практическую направленность, представленные в нём материалы носят страноведческий характер.

Принцип коммуникативности обеспечивается отбором языкового материала, который формировался с учетом функционирования в сферах, характеризующих обучение и проживание студентов-иностранцев в Украине, и организацией этого материала в общей системе ситуативных упражнений. Каждый урок предполагает введение и активизацию грамматических структур, формирование и развитие определенных навыков и умений и строится по такой схеме: презентация нового материала - тренировочные упражнения (имитация, подстановка, трансформация) - коммуникация (выход в речь).

Страноведческий аспект учебника определяется характером включенных в него информативных материалов: студенты уже на начальном этапе получают сведения об Украине, о городе, в котором они учатся, а также представление о соответствующем речевом поведении в ситуациях повседневного общения в новой для них языковой среде.

Например, микротексты из урока 6, где презентуется имя прилагательное: Это город Сумы. Вот кинотеатр. А тут киоск.

Вот город Сумы. Это красивый украинский город. Здесь новые и старые дома, красивые парки.

Меня зовут Виктор. Сумы - мой родной город. Вот центр. Тут новые и старые дома, красивые парки, театры и музеи.

Я знаю, где хорошее кафе. Мы там обедаем. Там всегда хороший кофе. А тут кинотеатр "Дружба". Это красивое здание.

Практическая направленность обеспечивается тематико-ситуативным принципом отбора и организации учебного материала, комплексной подачей языковых единиц, что способствует выработке и развитию речевых навыков и умений. Некоторые упражнения, направленные на формирование навыков говорения, аудирования, чтения и письма, обращены к личному опыту самих студентов или их собеседников.

Например: - Посоветуйте другу обратиться за нужной ему информацией к Вашему общему знакомому.

Образец: - Ты не знаешь, где живёт Ахмед?

- Не знаю. Может быть, Хасан знает. Спроси его.

- Спросите, где можно купить интересующие Вас вещи или продукты.

Образец: - Анна, скажи, пожалуйста, где можно купить телевизор?

- В универмаге "Киев".

- Спасибо

- Скажите, куда Вы идёте и зачем.

Образец: - Куда ты идёшь?

- Куда ты едешь?

- В магазин. Хочу купить

- В кинотеатр. Хочу

свежий хлеб и молоко.

посмотреть фильм.

В разделе "Материалы для самостоятельной работы студентов" темы "Я и моя семья", "Мой друг", "Моя группа", "Общежитие - родной дом студента", "В супермаркете", "Учеба" разработаны с учетом ситуаций общения, необходимых для удовлетворения коммуникативных потребностей студентов-иностранцев первого года обучения. Каждая тема содержит тексты и диалоги. К текстам предлагаются разные задания. Например: поставьте вопросы к тексту и задайте их товарищу; прочитайте текст и составьте рассказ о своей семье, о своем друге, о своей группе. Эти задания способствуют активизации

выученных лингвистических единиц в речи.

Диалоги раздела моделируют реальные ситуации и помогают обучающимся практически реализовывать усвоенные ими умения и навыки.

Например:

- Скажите, пожалуйста, это общежитие № 3?
- Нет, это общежитие № 1.
- А где общежитие № 3?
- На Замостянской.
- Спасибо.

- Покажите, пожалуйста, куртку.
- Какой размер?
- Сорок шестой (46).
- Пожалуйста. Вот ваш размер.
- Спасибо.

В связи с задачами интенсификации обучения в раздел введены упражнения, направленные на формирование у студентов потенциального словаря. Новая лексика в текстах и диалогах выделяется подчёркиванием и переводится. К каждой теме даны русские пословицы с переводом на английский язык, что значительно оживляет восприятие информации студентами-иностранцами. Например, к теме "Мой друг" приводятся следующие пословицы:

Не имей сто рублей, а имей сто друзей. - One who has many friends never needs a full purse.

Одежда лучше новая, а друг - старый. - It's better to have new clothes and old friends.

Нет друга - ищи, а нашёл - береги. - If you have no friend search for one, when you have found one, keep him.

Особое внимание в пособии уделяется формированию и развитию всех видов речевой деятельности. Лексико-грамматические явления подаются в связном высказывании, что способствует более эффективному усвоению нового материала (студент отрабатывает языковые единицы во фразах, микротекстах, грамматических и лексических упражнениях, диалогах, обобщающих текстах).

Учебник удачно соединяет системную подачу материала и принцип коммуникативности. Задания пособия имеют разноаспектный характер. Это позволяет не только презентовать материал, но и формировать умения студентов идентифицировать, осмысливать, систематизировать дидактические единицы, определять последовательность речемыслительных действий при совершении той или иной интеллектуальной операции.

Таким образом, структура учебного пособия, предложенная подача языкового материала, система заданий и упражнений, учитывающая коммуникативные потребности учащихся, отвечает требованиям коммуникативно-ориентированного обучения и повышает эффективность формирования языковой компетенции студентов-иностранцев начального этапа обучения.

### Список литературы

1. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. - М.: Просвещение, 1985.-165 с.
2. Митрофанова О.Д. В поисках новой парадигмы методики преподавания русского языка как иностранного / О.Д.Митрофанова // Русский язык в центре Европы. - 2000. - №2. - С. 45-52.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
4. Шатилов С. Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе. / С.Ф. Шатилов / Иностраный язык в школе, 1990. - №2. - С. 46-50.
- 5.Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Шукин. - М.: Высшая школа, 2003. - 334 с.

**ЗАВГОРОДНІЙ В. А.**

### **ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ТА ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед усіма типами навчальних закладів завдання підготовки фахівців, здатних:

- адаптуватися до життєвих ситуацій, що змінюються, самостійно отримуючи необхідні знання, вправно застосовуючи їх на практиці для вирішення проблем, що виникають, щоб упродовж усього життя мати можливість знайти в ньому своє місце;

- самостійно і критично мислити, уміти побачити проблеми, що виникають у реальній дійсності, і шукати шляхи раціонального їх вирішення, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і в якій спосіб знання, що були отримані, можуть бути застосовані в соціумі; бути здатними генерувати нові ідеї, творчо мислити;

- грамотно працювати з інформацією (уміти збирати необхідні для вирішення певної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв'язання проблем, робити необхідні узагальнення, аргументовані висновки, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, застосовувати отримані висновки для виявлення й вирішення нових проблем);

- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, уміти працювати спільно в обраній професійній сфері, запобігаючи або уміло долаючи будь-які конфліктні ситуації;

- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня.

Таким чином, висуваються певні вимоги й до освітніх систем та викладачів. Ще нещодавно вирішити весь комплекс цих завдань (коли студент стає не стільки об'єктом, скільки суб'єктом навчального процесу) не було можливим через відсутність реальних умов для їх виконання при традиційному підході до освіти, традиційних засобів навчання, переважно орієнтованих на аудиторно-урочну систему занять. За останні 10-15 років такі умови якщо не створені повністю, то створюються в різних країнах з різним ступенем успішності.

На веб-сайтах університетів, ресурсних і навчальних центрів сьогодні

розміщено велику кількість курсів, семінарів, лекцій і посібників з різних аспектів комп'ютерної лінгводидактики, розроблених для системи підготовки у ВНЗ в режимах стаціонарного і дистанційного навчання. У спеціалізованих журналах (багато з яких надають на своїх веб-сайтах інформацію про зміст кожного номера, анотації статей і самі статті), так само як і на спеціально створених сайтах дослідницьких проєктів, обговорюються теоретичні та прикладні проблеми використання комп'ютерних технологій у навчанні мови.

Серед величезної кількості публікацій, присвячених проблемам використання комп'ютерних технологій щодо навчання мови, для викладачів-практиків особливий інтерес становлять ресурсні посібники і матеріали. У них пропонуються детальні методичні описи завдань і плани уроків для різних вікових груп учнів, з різним рівнем володіння мовою. Ресурсні посібники і матеріали можуть бути орієнтовані як на використання програм різних типів, так і на певний тип програм, наприклад, мультимедійні засоби навчання, пошукові системи Інтернету або електронну пошту.

Яскравими прикладами таких матеріалів для викладача можуть служити ресурсні посібники видавництва Oxford University Press "CALL" (Windeatt, Hardisty, 1989-1994) і "The Internet" (Windeatt, Hardisty, Eastment, 2000), останній з яких підтримується спеціальною сторінкою на веб-сайті видавництва. На ній оновлюються посилання до завдань, описаних в книзі, пропонуються посилання на веб-ресурси для викладачів і електронна версія дидактичних матеріалів посібника.

Матеріали із завданнями і планами уроків на основі веб-ресурсів й іншу корисну інформацію можна знайти на багатьох сайтах, зокрема на сайтах урядових і професійних організацій, видавництв навчальної літератури і виробників програмних продуктів, а також отримувати за допомогою електронної розсилки як додатки до навчальних посібників або самостійних електронних видань.

До лідерів у сфері професійної підтримки викладачів можна віднести Британську Раду і видавництво "Macmillan", які пропонують безліч корисних ресурсів: систематизовані посилання, веб-сторінки з додатковими матеріалами до навчальних посібників й інтерактивними завданнями, електронні журнали, електронну розсилку планів уроків до навчальних посібників і т. ін. Один з електронних журналів для викладачів, що випускається видавництвом "Macmillan", присвячений використанню Інтернет-технологій у навчанні мови. На сайті видавництва окремо існує розділ "Методика".

У викладачів, як і в інших користувачів Інтернету, є можливість обговорювати професійні проблеми. Засобами професійної комунікації викладачів в Інтернеті також служать спеціалізовані дискусійні групи, форуми, відеоконференції і т. п. Прикладами можуть бути дискусійні групи з проблем прикладної лінгвістики LINGUIST, APPLIX, дистанційного утворення DEOS-L, використання Інтернету в навчанні англійської мови NETTEACH-L; форум на сайті Федерації Інтернет-освіти та ін. Подібне спілкування дозволяє обговорювати широкий спектр професійних проблем, а також отримувати необхідну інформацію за індивідуальними запитами.

Серед інформаційних ресурсів, корисних для викладачів російської мови

як іноземної (РМІ), перш за все слід назвати такі ресурси:

1. Сайт МАПРЯЛ ([www.margyal.org](http://www.margyal.org)), на якому представлено інформацію про діяльність Міжнародної асоціації викладачів російської мови і літератури, її членів, про основні події в житті цієї організації, конгреси і конференції. Саме тут можна ознайомитися з матеріалами офіційного органу МАПРЯЛ "Вісника МАПРЯЛ".

2. Сайт РОПРЯЛ ([www.gorpyal.ru](http://www.gorpyal.ru)), де можна ознайомитися з діяльністю організації, в інтерактивному режимі перевірити свої знання з російської мови і культури мовлення, дізнатися про поточні семінари і конференції з російської мови, скористатися "Службою російського слова", де можна отримати довідку про вимову, написання і походження російських слів, про особливості їх значення і правила вживання.

3. Сайт Державного інституту російської мови ім. О. С. Пушкіна ([www.pushkin.edu.ru](http://www.pushkin.edu.ru)), на якому можна знайти не лише інформацію про діяльність інституту, навчальні програми, конференції, а й спеціальний методичний розділ, де обговорюються актуальні питання методики викладання, подані відомості про новинки науково-методичної літератури. На сайті Державного інституту російської мови ім. О. С. Пушкіна презентується дистанційний курс підвищення кваліфікації викладачів російської мови як іноземної.

4. Портал Грамота.ru ([www.gramota.ru](http://www.gramota.ru)) - це провідний довідково-інформаційний портал, присвячений російській мові і російській словесності. На порталі публікуються статті про культуру мовлення, реформу орфографії, даються відомості з історії російських слів і виразів, публікуються статті з журналів "Русская речь" та "В мире русского слова". У рамках порталу працюють інтерактивні словники, які дають можливість перевірити правопис слова, познайомитися з його значенням: 11 словників сучасної російської мови, з яких 9 об'єднані єдиною системою пошуку.

5. Сервер [www.learnrussian.com](http://www.learnrussian.com), [www.masterrussian.com](http://www.masterrussian.com), на яких розміщуються інші типи дистанційних курсів з російської мови. Ці сайти надають інформацію з різних розділів викладання російської мови як іноземної, є звуковий супровід вправ з фонетики і вимови.

Серед Інтернет-курсів з РМІ привертає увагу сайт [www.uchim.ru](http://www.uchim.ru), на якому цікаві матеріали для себе може знайти не лише студент, а й викладач. Іноземцям, які бажають вивчати російську мову в режимі on-line, можна порекомендувати сайти [www.linguarus.com](http://www.linguarus.com), [www.learningrussian.com](http://www.learningrussian.com). Особливий інтерес і для тих, хто вивчає російську мову, і для викладачів РМІ викликає курс "Русский язык и культура - дистанционно", який раніше називався "Новости из России" і був розроблений в ЦМВ МДУ під керівництвом А. М. Богомолва.

6. Портали ФПКВ РМІ РУДН [www.langrus.ru](http://www.langrus.ru), [www.fortheacher07.ru](http://www.fortheacher07.ru). Рекомендації для викладача, які розміщені тут, можуть бути корисними при роботі з будь-якими Інтернет-курсами. Крім того, викладачеві надається можливість спробувати себе як тьютор, порівняти традиційну методику роботи в аудиторії з роботою викладача Інтернет-курсу.

Компетентність викладача у сфері комп'ютерної лінгводидактики є одним з основних чинників ефективного використання комп'ютерних технологій у навчанні мови. Можна вважати, що вимоги до викладача мови в сфері

використання комп'ютерних технологій набагато вищі, ніж вимоги до викладачів інших предметних дисциплін, оскільки програмне забезпечення навчання мови охоплює дуже широкий діапазон програмних засобів і навчальних матеріалів, орієнтованих на різні рівні, етапи, аспекти й профілі навчання.

Зрозуміло, що наразі все частіше постає питання щодо застосування таких інноваційних технологій для підвищення ефективності навчального процесу. І йдеться не лише про нові технічні засоби, а й нові форми та методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Нові технології розвиваються дуже швидко. Стали доступними для всіх такі інформаційно-комунікативні технології, як E-mail, спілкування за допомогою Skype, а також у соціальних мережах, на різних форумах, використання різних серверів. З'явилися нові способи організації інформації (вікі-технології), ресурси для зберігання відео- і фотоінформації (youtube, picassa) і навіть електронні щоденники (blogs і live-journals). Звичайно, найшвидше освоює нове молоде покоління. Для неї комп'ютер - засіб розваги, середовище спілкування з однолітками, джерело інформації, інструмент, що дозволяє реалізувати свій творчий потенціал [1].

Багатьма методистами зазначається, що Інтернет-технології мають значні освітні можливості і великий лінгводидактичний потенціал [3,4]. І, звісно, що в РМІ як предметній ділянці у межах освітньої системи потреба у використанні комп'ютерних технологій досить велика.

При цьому можливості викладача в застосуванні найрізноманітніших навчальних засобів розширюються. При навчанні іноземних студентів немовних спеціальностей російської мови за допомогою комп'ютерних технологій можна забезпечити комплексний, інтегрований підхід до навчання мови; справжню комунікативність дидактичних матеріалів на будь-якому етапі навчання, навіть на початковому; також на всіх навчальних етапах повноцінну самостійну роботу іноземних учнів в індивідуальному режимі; функціонування гнучких моделей навчання, що повною мірою враховують індивідуальні особливості іноземних студентів [2].

Аналізуючи весь спектр різних освітніх електронних ресурсів і видань, їх можна поділити на інформаційно-довідкові, навчальні і загальнокультурного характеру [3]. У сфері навчання мов можна виділити такі види ІКТ: електронні підручники, інтерактивні навчальні посібники (тренажери), віртуальні середовища (музей, клас, екскурсія, подорож), презентації, довідкові джерела (електронні перекладачі, словники), електронні колекції. Названі види Інтернет-технологій формують так званий електронний (віртуальний) освітній простір для всіх, хто вивчає РМІ. Він містить велику кількість електронних ресурсів, порталів, сайтів. Є також електронні технології, які раніше не були розраховані на вивчення іноземних мов, але їх лінгводидактичний потенціал дозволяє знаходити їм місце у викладанні іноземної мови, зокрема РМІ. Наприклад, комп'ютерний сервіс Youtube, за допомогою якого можна розміщувати й зберігати відеоінформацію, або все більш популярні останнім часом подкасти - звукові або відеофайли, які створюються в стилі радіо- і телепередач і розміщуються в системі Інтернет, за допомогою яких можливе навчання аудіюванню як одному з провідних видів мовленнєвої діяльності (ВМД). Актуальність навчання аудіюванню через систему Інтернет набуває дедалі



більшої значущості. Система Інтернет розглядається як одна з провідних сучасних технологій навчання, оскільки її навчальні й освітні можливості безмежні. У контексті навчання іноземних студентів аудіюванню Інтернет надає такі можливості: організація та планування процесу навчання; пошук потрібної інформації для викладача і для учня; підбір текстів для іноземних учнів з різним рівнем володіння російською мовою, що дозволяє інтенсифікувати навчально-виховний процес, використати особистісно-орієнтований підхід [4].

Як приклад можна навести систему роботи з Youtube-ресурсом Russian World [5]. Пропонується три безкоштовні відеокурси. Кожний складається приблизно з сімдесяти відеоуроків тривалістю 30-45 хвилин. Значне різноманіття матеріалу, який згруповано за принципом зростаючої складності, надає можливість диференційовано використовувати ці уроки. Методично доцільно продумана система дозволяє значно підвищити ефективність роботи в різнорівневих групах, а також у групах, які формуються досить тривалий час. Певна річ, треба критично ставитися до наданого контенту, вибираючи тільки необхідне. Більшість уроків потребує також досить значної підготовчої роботи зі складання додаткових завдань і контрольних запитань. Однак робота з цим ресурсом підвищує мотивацію студентів і полегшує роботу викладача.

Цікавою і ефективною виявляється робота з іншим ресурсом - блогом та каналом Youtube - FunRussian [6]. Граматичні відеоуроки можна використовувати на початковому етапі як додатковий до основного дидактичний матеріал, в якому в стислій жвавій формі подаються ключові граматичні явища російської мови, складні для іноземних студентів немовних спеціальностей, зокрема категорія виду. Та найбільш привабливими для іноземних студентів виявляються уроки, в яких дуже цікаво, з використанням малюнків та анімації аналізується вживання найбільш поширених серед молоді слів молодіжного сленгу. Це не дивно, оскільки, спілкуючись з російськомовними однолітками, вони дуже часто чують ці слова і вирази. І навіть студенти, які серйозно ставляться до вивчення російської мови, почувають в цих випадках комунікативний дискомфорт. І тому, якщо за допомогою цих відеоуроків семантизувати для них "не грузи", "прикольнo", "обалденно", "кайфово", "навороченный", "класный", "догонять" або "давай" при прощанні, студенти одержують додатковий стимул для вивчення такої складної, але цікавої мови. Ці матеріали використовуються як додаткові, як правило, наприкінці заняття, але учні завжди з нетерпінням чекають цього етапу уроку.

Характерною особливістю навчальних подкастів є те, що вони начитуються значно повільніше, більш виразно; для кращого розуміння матеріалу використовуються тільки прості фрази і вирази, оскільки творці аудіоподкастів вважають, що учні отримують максимальну користь з прослуховування тих аудіоматеріалів, які вони розуміють практично повністю. Навчальний подкаст зазвичай складається з двох частин. Перша частина - це короткий діалог або історія (текст, що звучить) тривалістю дві-три хвилини. У другій частині пропонується повний лінгвoseмантичний коментар з дефініціями слів і виразів з першої частини і використанням цих лексичних одиниць в мові. Однією з переваг навчальних подкастів є те, що текст подкасту в ході прослуховування можна простежити за скриптом, що додається (файлом у форматі PDF або DjVu, що

містить повний текст аудіоподкасту, додатковий словник з прикладами вживання слів і виразів, а також іншу необхідну для кращого засвоєння інформацію).

З навчальним подкастом можна працювати як в індивідуальному режимі, так і в групі. Алгоритм індивідуальної роботи з подкастом може бути таким:

- прослуховування запису з метою загального охоплення змісту;
- друге прослуховування запису для глибшого розуміння;
- при повторному прослуховуванні використання tapescript (скрипту) (за необхідності можна робити паузи і звертати увагу на незнайомі слова в доданому словнику);
- повторення тексту за диктором, самостійне використання "паузи";
- прослуховування без використання tapescript (скрипту).

При роботі з подкастом у групі доцільніше наслідувати традиційну методику навчання аудіюванню, здійснювану в три етапи: дотекстовий; текстовий; післятекстовий. Ця послідовність передбачає виконання дотекстових завдань, спрямованих на зняття труднощів (мовно/лінгвістичних: фонетико-, лексико-, граматичних і змістовних) цього тексту, з подальшою установкою на прослуховування тексту. Наступний етап - саме прослуховування. Якщо метою цього етапу заняття є тільки вироблення уміння аудіювання як такого, то текст прослуховується учнями тільки один раз, без зняття труднощів, і відразу після прослуховування тексту здійснюється контроль його розуміння. Вироблення навичок мовлення передбачає використання іншої методики, де аудіювання є лише засобом навчання іншого ВМД. У цьому разі текст подається студентам двічі, при цьому перед другим прослуховуванням необхідно обов'язково змінити установку. Після цього за допомогою післятекстових завдань контролюється розуміння прослуханого тексту.

Аналізуючи результати роботи з навчання аудіюванню за допомогою Інтернет-подкастів, можна зробити висновок про те, що цей вид діяльності розширює можливості розвитку навичок аудіювання і мовлення в іноземних студентів немовних спеціальностей. При використанні різних подкастів іноземні студенти мають можливість аудіювати мовлення різного тембру, темпу і інтонаційних особливостей, що надає ширший спектр сприйняття інформації на слух і вироблення навичок аудіювання.

Зазначені вище моменти з точки зору методики викладання роблять актуальним використання Інтернету в системі навчання РМІ і забезпечують більш ефективну роботу з усіх видів мовленнєвої діяльності.

Загалом навчання РМІ з використанням Інтернет-технологій має багато переваг:

- підвищення мотивації студентів і активізації їх мовленнєво-розумової діяльності;
- індивідуалізація навчання;
- оперування значними обсягами інформації;
- комплексна дія на канали сприйняття;
- підвищення темпу роботи без втрат обсягу засвоєння знань;
- необмежена кількість звернень до завдань;
- ефективне засвоєння навчального матеріалу;
- формування цілісної системи знань.

При навчанні аудіюванню кожен учень має можливість чути іншомовну мову, при навчанні мовленню кожен студент може вимовляти фрази на іноземній мові в мікрофон, при навчанні граматичних явищ кожен учень може виконувати граматичні вправи, домагаючись правильних відповідей і т. д.

Незважаючи на ряд переваг використання комп'ютерних технологій, не можна не зазначити і недоліки:

- відсутність "живого" спілкування;
- досить значний за обсягом часу підготовчий етап.

З огляду на викладене, можна дійти таких висновків:

- оптимальний результат в навчанні РМІ студентів немовних спеціальностей досягається за умови інтегрованого використання Інтернет- і традиційних технологій;

- ефективність навчання залежить від способів і форм застосування цих технологій, від того, наскільки викладач є компетентним у сфері комп'ютерної лінгводидактики, які Інтернет-ресурси використовує.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Н. В. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному/ Н. В. Гончаренко // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан: [Сборник материалов III международной научно-практической конференции. Том 1] / Москва. - 2012. - С. 69-73.
2. Гальскова Д. Н. Теория обучения иностранным языкам / Д. Н. Гальскова, Н. И. Гез // Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. - 4-е изд., стер. - М. : Издательский центр "Академия", 2007. - С. 161-189.
3. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникативные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы / Э. Г. Азимов // Русский язык за рубежом. - 2011. - № 6. - С. 45-55.
4. Колчина А. И. Принципы обучения аудированию через систему Интернет / А. И. Колчина // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам : [сб. научн. тр.] / СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. 2005. - Вып. 2 - С. 174-177.
5. Russian World. A free online Russian language course for everyone [Electronic resource] / Russian World. // - Access mode : <http://www.youtube.com/watch?v=HHqkENJFAkw/>. - Title from screen.
6. Learn Russian the Fun Way. Russian online at [www.funrussian.com](http://www.funrussian.com) [Electronic resource] / Learn Russian the Fun Way. // - Access mode : <http://www.funrussian.com/sitemap/>. - Title from screen.

ЗВАГЕЛЬСЬКА О. В.

#### ПОСТАТЬ ВЕЛИКОГО КОБЗАРЯ У КОНОТОПСЬКІЙ МІСЬКРАЙОННІЙ ГАЗЕТИ "РАДЯНСЬКИЙ ПРАПОР" 60-Х- 80-Х РР. ХХ СТ.

Літературне краєзнавство є одним з важливих компонентів у пізнанні історії краю, його традицій та досягнень. У цьому контексті преса Сумщини 50-80-х рр. ХХ ст. - важливе джерело дослідження розвитку літературного краєзнавства в Україні.

Краєзнавчі матеріали формують історичне мислення, логіку історичного пізнання та розуміння історичного процесу на конкретних прикладах регіональної, близької читачам історії Малої Батьківщини. На основі конкретних історичних фактів і прикладів вони мають можливість оцінювати минуле, зберігати

історичний досвід попередніх поколінь і робити прогнози на майбутнє.

Життя Тараса Григоровича Шевченка невід'ємно пов'язане з історією нашого краю, і ці знаменні події знайшли відображення у місцевій періодиці. Відзначення шевченкових річниць завжди ставало поштовхом у дослідженнях та популяризації життєвого і творчого шляху Великого Кобзаря.

Для дослідження серед районних газет нами було обрано "Радянський прапор" (м. Конотоп), оскільки перебування на теренах Сумщини Т. Г. Шевченка було тісно пов'язане з Конотопщиною.

Газета "Радянський прапор", нині "Конотопський край", видається з 1917 року. У 1964 році - орган парткому Конотопського виробничого колгоспнорадгоспного управління і районної Ради депутатів трудящих, Конотопського МК КП України і міської Ради депутатів трудящих, у 1989 році - орган Конотопських міськкому і райкому Компартії України, міської і районної Рад народних депутатів Сумської області.

Нами опрацьовано двісті вісім (№№ 1-208) номерів за 1964 р. та двісті вісім (№№ 1-208) номерів за 1989 р. газети.

У таблиці наведено перелік тем, які висвітлювалися у цьому виданні з приводу 150-ї та 175-ї річниць від дня народження Т. Г. Шевченка.

Основні теми газетних матеріалів	1964 р.	1989 р.
1. Життя і творчість Т. Г. Шевченка	12	3
2. Перебування Т. Г. Шевченка на Сумщині	-	2
3. Зв'язки Т. Г. Шевченка з уродженцями Сумщини	3	1
4. Т. Г. Шевченко в творчості митців Сумщини	12	1
5. Матеріали про культурно-масові заходи, присвячені Т. Г. Шевченкові	16	8
6. Вшанування пам'яті Т. Г. Шевченка	14	5
7. Шевченко в житті Сумчан	6	2
Всього публікацій	63	22

Як бачимо, у зазначені періоди по-різному приділялася увага наведеним темам. Святкування 150-річчя поета було більш масштабним, відзначалося на загальнодержавному рівні. У газетах опубліковано низку матеріалів про події, що відбувалися не лише на Сумщині, а й за її межами і навіть за межами СРСР. Т. Г. Шевченко у цей час показаний здебільшого як революціонер-демократ, співець боротьби за свободу і братерство народів, більшість матеріалів присвячені пропаганді комуністичного ладу.

У газеті зустрічаємо переважну кількість повідомлень про урочисті заходи з нагоди 150-річчя від дня народження Т. Г. Шевченка (теми 5, 6 - 30 повідомлень) у порівнянні з матеріалами краєзнавчого характеру (теми 1, 2, 3 - 15 повідомлень). Найвне значне зменшення загальної кількості матеріалів про поета у 1989 році (22 повідомлення) порівняно з 1964-м (63 повідомлення), спостерігається зменшення матеріалів майже за всіма наведеними темами.

Серед авторів краєзнавчих матеріалів зустрічаємо імена І. П. Рябенка, В. В. Терлецького, М. Стожка, І. Москальова, Ю. Гончаревського, В. Гарячої, І. Корнющенко та ін.

У газеті за 1964 рік ми нарахували вісім публікацій І. П. Рябенка. У статті "Тарасів заповіт" (07.01.1964 р.) краєзнавець розповідає про листопад-грудень 1845 року, проведені Тарасом Шевченком у Переяславі та у с. В'юнищах, про те, який слід залишив цей період у житті й творчості митця.

Стаття цього ж автора "Лісова красуня" (28.01.1964 р.) розповідає про те, як Т. Г. Шевченко гостював у Лазаревських у 1859 році. Дорогою до Петербурга Ф. М. Лазаревський та Т. Г. Шевченко заїхали відпочити до Платона Колодчевського (село Гути Конотопського району). Поет із задоволенням слухав історії про видатні події нашого краю.

В іншій статті "Шевченківські місця в Оренбурзі" (25.07.1964 р.) краєзнавець розповідає, де і коли поет познайомився з Лазаревськими.

У номері газети, присвяченій ювілею, опублікована ще одна стаття І. П. Рябенка "Сторінки життя" (09.03.1964 р.), в якій наведені головні події з життя і творчості Кобзаря. Характерно, що у цьому ж номері опубліковано статтю правнучки поета А. Красицької "Музейна кімната в Знаменці" (14.03.1964 р.) де висловлюється подяка І. П. Рябенку за збірку ювілейних матеріалів "У вінок Кобзареві".

І. П. Рябенко вивчав життя та творчість не лише Т. Г. Шевченка, а й митців, котрі присвятили свої твори поету. У статті "Шевченкіана художника" (29.05.1964 р.) краєзнавець розповідає про нашого земляка художника В. І. Масика, котрий створив багато робіт, присвячених життю та творчості Великого Кобзаря.

У іншій статті про прихильників творчості Т. Г. Шевченка - "Натхнений творчістю Кобзаря" (09.09.1964 р.) автор розповідає про видатного українського письменника-революціонера М. М. Коцюбинського, котрий "все своє життя із захопленням вивчав творчість Т. Г. Шевченка".

У статті "Безсмертні пісні Великого Кобзаря" (14.07.1964 р.) розповідається історія створення музики до "Заповіту", а також широко відомої нині пісні "Реве та стогне Дніпр широкий" та перше її виконання.

Переглянувши матеріали І. П. Рябенка, ми бачимо, що він усебічно вивчав життя і творчість Т. Г. Шевченка, та знайомив читачів із цією видатною людиною.

Про знайомство Кобзаря з Лазаревськими писав також І. Москальов у статті "Тарасові друзі" (17.01.1964 р.). Під час заслання до Оренбурга Лазаревські допомагали поетові. "Клопотання Лазаревських і друзів дало можливість полегшити долю поета - слушно зауважує автор - У засланні Тарас Григорович листується з російськими друзями: художником О. Чернишовим, В. Рєпніною, А. Лизогубом, братами Лазаревськими". Пропрацювавши майже тридцять років директором Конотопського краєзнавчого музею, в якому представлено багато експонатів, пов'язаних з іменами Т. Г. Шевченка та Лазаревських, І. Москальов доклав багато зусиль для відновлення краєзнавчої справи на Конотопщині у післявоєнні часи.

Не можна не згадати статтю крелевецького автора М. Стожка "З

родинного листування Лазаревських" (28.02.1964 р.) про дружбу Т. Г. Шевченка та Лазаревських, їхнє листування. Брати Лазаревські у листах до сестри завжди згадували про поета: "Тараса Григоровича родина Лазаревських завжди згадувала як свого щирого друга і брата".

Зовсім з іншого боку показано Т. Г. Шевченка у статті Ю. Гончаревського "Наречена Тараса Григоровича" (28.02.1964 р.). Автор розповідає про зустріч Шевченка з Ликерою Полусмаковою. Однак "сувора дійсність жорстоко розбила мрії поета про сімейне щастя".

Ім'я І. П. Корнющенко добре відоме на Сумщині, а особливо на Конотопщині, де він тривалий час працював редактором міськрайонної газети "Радянський прапор", згодом присвятив своє життя літературній творчості. Він - журналіст за професією і літературний дослідник за покликанням. Разом із цим літературознавець, фольклорист, художник, фотограф, письменник-прозаїк, член Національної спілки письменників України.

Відзначення 175-річчя від дня народження Т. Г. Шевченка у газеті "Радянський прапор" у 1989 р. починається з великого матеріалу І. П. Корнющенко "Відлуння тої слави (Образ поета в устах народу, в творчості земляків. Погляд зблизька)" (21.01.1989 р.).

В іншій статті І. Корнющенко "Жива пам'ять" (07.03.1989 р.) наведені спогади про Т. Г. Шевченка, які передаються із уст в уста жителями села Гути Конотопського району про перебування поета у їхньому селі.

На сторінках газети знаходимо також дві статті І. П. Рябенка "Зустріч із Кобзарем" (25.02.1989 р.) та "Ленін про великого співця" (07.03.1989 р.), щоправда, схожі матеріали з деякими змінами та іншими назвами ми вже зустрічали у "Радянському прапорі" за 1964 р. та у "Ленінській правді" за 1989 р., але з огляду на просторову та часову відстань ці матеріали не втратили своєї актуальності.

Тема дружби Т. Г. Шевченка з Лазаревськими продовжує цікавити краєзнавців Сумщини. Науковий співробітник Конотопського краєзнавчого музею В. Гаряча у статті "Великий Кобзар і брати Лазаревські" (04.02.1989 р.) розповідає про дружбу поета з Лазаревськими, про його перебування у Гирівці. В Конотопському краєзнавчому музеї є окрема кімната, де експонується чимало документів, картин та інших експонатів про ці події.

У "Радянському прапорі" опубліковано дослідницьку статтю В. В. Терлецького "З любов'ю до Кобзаря" (07.03.1989 р.) про вивчення праці відомого бібліографа та літературознавця С. І. Пономарьова (1828-1913 рр.), уродженця Конотопщини, щодо вшанування і пропаганди творчості Т. Г. Шевченка.

В результаті дослідження можна зробити висновок, що під час святкування 150-річчя від дня народження Т. Г. Шевченка в газеті більше приділялося уваги пропаганді соціалістичного ладу в країні, Т. Г. Шевченко здебільшого був зображений як революціонер-демократ, мало приділялося уваги його творчій натурі як письменника і художника. Втім, було вміщено багато матеріалів про святкування на загальнодержавному рівні.

Святкування 175-річчя від дня народження поета у 1989 році мало значно менші масштаби, аніж святкування 150-річчя у 1964 році. Але з'являються матеріали про зв'язки поета із Сумщиною та її уродженцями. Т. Г. Шевченко постає перед нами не лише як революціонер-демократ, але й як художник, поет-

лірик, людина з мріями та бажаннями, не позбавлена суто людських якостей: кохання, почуття дружби, поваги до старших, підвищеного інтересу до минулого України.

ЗУЄНКО Т. М., ЛОСИЦЬКА К., ШАПОШНИЧЕНКО А.

### ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ В ГАЛУЗІ ЕКОНОМІКИ

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її у європейський та світовий простори, нові політичні, соціально-економічні та культурні реалії вимагають радикальних змін у галузі навчання іноземних мов, статус яких у нашій країні постійно зростає. Сучасне суспільство ставить нові вимоги до особистісних і професійних якостей людини - рівня її соціальної адаптації, загальноосвітньої і спеціальної підготовки, творчих здібностей. Успішність перетворень у перехідних суспільствах значною мірою залежить від спроможності молоді конструктивно реалізувати себе в умовах трансформаційних процесів. Тут головним є формування навичок роботи з традиційними та віртуальними інформаційними джерелами, знаходження креативних рішень, вміння працювати в команді, користуватися знаннями для вирішення практичних завдань, вміти реалізовувати проектні технології, презентувати себе та свої результати в умовах тендерів і конкуренції, мати постійну потребу в самоосвіті, відчувати свою перспективу в житті громади. У викладанні іноземних мов основною вимогою часу стає формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного спілкування в усній та писемній формі.

Зміст навчання науковій комунікації іноземною мовою має забезпечити досягнення головної мети навчання, спрямованої на удосконалення студентами вмінь та навичок практичного оволодіння іноземною мовою; вмінь одержувати та передавати іншомовну інформацію за фахом; здатності вирішувати проблеми і задачі наукової діяльності, використовуючи інформаційні технології та іншомовну інформацію; застосування усних контактів у ситуаціях наукового та професійного спілкування; здійснення письмових контактів у ситуаціях наукового та професійного спілкування; здійснення читання і осмислення професійно орієнтованої та наукової іншомовної літератури, використання її в соціальній та професійній сферах; анотування наукових статей та обґрунтування свого наукового дослідження іноземною мовою.

На сьогоднішній день питання перекладу економічних текстів не вивчалось досконально. Цей тип перекладу завжди розглядався в рамках науково-технічного перекладу, але протягом декількох останніх років переклад економічної літератури відокремлюється від науково-технічного перекладу. Все вищевикреслене дає можливість вважати розкриття особливостей перекладу економічних текстів актуальним, потрібним і необхідним при вивченні англійської мови фахового спрямування.

Питанням особливостей перекладу економічних текстів займалися такі дослідники, як А.М. Єгорова, Т.А. Козакова, Ж.А. Голікова, В.Н. Комісарова, В.І. Карабан, Г. Наконечна та багато інших, що становить теоретичне підґрунтя для поставленого завдання.

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей економічної літератури та основних проблем, які виникають при її перекладі. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних завдань: 1) аналіз проблем та способів перекладу економічних текстів; 2) виявлення та встановлення граматичних труднощів перекладу текстів в галузі економіки; 3) аналіз особливостей перекладу економічних термінів.

Переклад як вид духовної діяльності людини існував ще у глибокій старині. Він завжди відігравав істотну роль в історії культури окремих народів та світової культури в цілому [1, с.9]. У наш час - з середини ХХ століття - перекладацька практика у всіх своїх різновидах здобула великих масштабів завдяки все зростаючій інтенсивності міжнародних контактів. Науково-технічна революція, яка охоплює все нові сфери життя та міжнародне наукове співробітництво, призводять до розвитку усіляких контактів між державами і іншими різномовними суспільствами. За цих умов істотно зростає роль перекладу, який впливає на економічні, суспільно-політичні, наукові, культурно-естетичні та інші відносини народів. Відповідно до наукового підходу, що склався в останні десятиліття, переклад являє собою паралельну мовну реалізацію думки засобами двох мов. Викладаючи своє розуміння перекладу, В.Н. Комісаров пише, що в процесі перекладу "функціонують дві мовні системи, але вони функціонують незалежно одна від одної, а у співвіднесенні з паралельним використанням комунікативно рівноцінних одиниць" і визначає переклад як "особливий процес співвіднесеного функціонування мов" [9, с.27].

Особливо важливу роль у наш час посідає переклад економічної літератури. Майже всі установи співпрацюють з установами інших держав. Переклад економічного тексту - комплексний процес. Перекласти означає "виразити вірно та повно засобами однієї мови те, що вже виражено засобами іншої мови" [1, с.10].

Розходження в семантичних системах різних мов - незаперечуваний факт, який є джерелом багатьох труднощів. Мова економічної літератури відрізняється від розмовної мови або мови художньої літератури певними лексичними, граматичними та стилістичними особливостями. Отже, при перекладі економічних текстів виникають певні проблеми [7, с. 317].

Фахові терміни, як мовні знаки, що репрезентують поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки, становлять суттєву складову економічних текстів і одну з головних труднощів їх перекладів з огляду на свою неоднозначність, відсутність у мові перекладу відповідників нових термінів, а також певні відмінності процесу термінотворення в англійській та українській мовах. Переклад спеціальної галузевої термінології, в тому числі й економічної, здійснюється різними способами, а саме за допомогою таких міжмовних трансформацій: лексичних, лексико-семантичних та лексико-граматичних. Головне завдання полягає у вірному виборі того чи іншого прийому в ході процесу перекладу, щоб якнайточніше передати значення кожного терміна [10, с. 327].

Безперечно, переклад термінів - дуже відповідальне завдання, яке потребує високого ступеня володіння обома мовами, багатогранного сприйняття мовної картини світу, а також відмінних знань тієї галузі науки або техніки, якої власне стосується переклад. Адже попри розширення міжнародних культурних й



економічних зв'язків у світі, використання сучасних засобів комунікації, на кшталт світової мережі Інтернет, і пов'язане з цим взаємозбагачення різних мов і культур, перекладач повинен рахуватися з тим, що кожна мова - унікальна і розвивається самостійно. Їй притаманні власні мовні реалії, у ній закріплені власні культурно-історичні реалії, а також з'являються нові реалії та поняття, які ще не мають еквівалентів на момент перекладу їх на інші мови. Саме тому перекладач і виступає в ролі міжмовного посередника, який допомагає реципієнтам отримати необхідну для них інформацію, і в той же час укорінює нові термінологічні лексичні одиниці у словниковому складі своєї рідної мови [2, с.5].

У процесі перекладу англійських економічних термінів досвідчені перекладачі зазвичай обирають той чи інший спосіб перекладу, виходячи зі змісту контексту, у якому вжито даний спеціальний галузевий термін, а іноді комбінують усі вищезгадані прийоми, аби якомога точніше і вдаліше передати їхнє лексичне значення у мові перекладу, зберігши при цьому, наскільки це є можливим, звукову форму та морфемну структуру вихідної термінологічної одиниці. І зважаючи на те, що сучасна англійська економічна терміносистема є мовою-продуцентом нових міжнародних економічних термінів, адекватний переклад фахової термінології набуває особливо важливого значення для успішного становлення та нормалізації української фінансово-економічної термінології у відповідності до міжнародних стандартів [5, с. 97].

Отже, питання перекладу економічної літератури неодмінно повинно бути досліджене глибше, бо в теорії перекладу не вистачає саме теоретичних основ економічного перекладу. З іншого боку, випускається багато матеріалу з перекладу економічних текстів прикладного характеру. Ця стаття висвітлює лише ази теорії перекладу економічної літератури, розглядаючи такі питання, як проблеми перекладу, типи економічних текстів, специфіку та методи їх перекладу.

### Список літератури

1. Аристов Н.Б. Основы перевода / Н.Б. Аристов. - М., 1959. - 150 с.
2. Бархударов Л.С. Грамматика английского языка / Л.С. Бархударов, Д.А. Штелинг. - М., 1973. - 375 с.
3. Глоба О.В. Принципи утворення навчальних словотворчих термінологічних словників (на матеріалі англ. економ. термінології) : автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / О.В. Глоба. - Одеса, 2002. - 20 с.
4. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский : [пособие] / Ж.А. Голикова. - М. : Новое знание, 2003. - 287 с.
5. Егорова А.М. Пособие по переводу экономической литературы с английского на русский / А.М. Егорова, В.К. Морозов. - М. : Высшая школа, 1973. - 151 с.
6. Казакова Т.А. Практические основы перевода с английского на русский / Т.А. Казакова. - СПб. : Союз, 2001. - 320 с.
7. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В.І. Карабан. - Вінниця : Нова книга, 2002. - 458 с.
8. Коваленко А.Я. Общий курс научно-технического перевода : [пособие по переводу с англ. языка на рус.] / А.Я. Коваленко. - К. : ИНКОС, 2003. - 320 с.
9. Комиссаров В.Н. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / В.Н. Комиссаров. - М., 1978 - 275 с.
10. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : [підручник] / І.В. Корунець. - Вінниця : Нова книга, 2001. - 448 с.

ИВАНОВА И. Б.

### ПОДГОТОВКА К ВОСПРИЯТИЮ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ДРАМАТУРГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

В учебных программах общеобразовательных школ Украины в классах с разным уровнем филологической подготовки предусмотрено изучение произведений драматического рода. Их образовательное и воспитательное значение объясняется рядом причин. Одна из них заключена в самой природе этих произведений, стимулирующих творческие возможности школьников, развивающих самостоятельность их мышления, способствующих совершенствованию устной и письменной речи. Не менее важна и другая сторона этого вопроса. Современная драма, широко представленная массовыми средствами информации, отличается необычностью, сложностью своих формообразований и требует для правильного интеллектуального и эмоционального восприятия глубокого теоретического осмысления, специальной эстетической подготовленности. От умения читать драму, вникать в лаконичные, но ёмкие приёмы драматургического письма, от знания законов жанра зависит уровень художественного восприятия современного театрального искусства.

Однако плодотворное усвоение идейно-художественного своеобразия произведений русской литературы может быть осуществлено в том случае, если будут учтены традиционные особенности национального творчества, художественного мышления, установлены ассоциативные связи с явлениями родной национальной литературы.

Преподавание русской литературы в иноязычной аудитории имеет достаточно ярко выраженную специфику, заключающуюся в том, что русская литература изучается в нерусской языковой и культурно-исторической среде, отражающей своеобразие социально-исторического развития нации и национального видения мира. "Национальная специфика опосредовано влияет на восприятие русской литературы нерусскими учащимися", - отмечает автор одной из ведущих методических систем изучения русской литературы М. В. Черкезова [7].

Проблемы, связанные с различием в восприятии литературного произведения в родной или неродной культурной среде, поднимаются в трудах многих учёных (М. П. Алексеев, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Н. М. Шанский, М. В. Черкезова). Ведущие положения их исследований лежат в основе преподавания русского языка и литературы в украинской средней и высшей школе.

Опираясь на выводы психологов о том, что всякое произведение искусства представляет собой "систему раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчётом, чтобы вызвать эстетическую реакцию" [3, с. 40], методисты подчёркивают важность работы, формирующей правильное восприятие художественного произведения. Художественное восприятие принадлежит к одной из самых актуальных и сложных проблем. В качестве его основных признаков учёные называют целостность, активность, творческий

характер. Идя вслед за О. Ю. Богдановой, Т. Ф. Курдюмовой, Н. Д. Молдавской, О. И. Никифоровой, П. М. Якобсоном, мы рассматриваем восприятие не как сиюминутное событие, а как сложный психический процесс, "развёртывающийся во времени" (Н. Д. Молдавская), опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика (О. Ю. Богданова).

Психологи говорят о восприятии в узком и в широком смысле слова, под последним подразумевая "различные акты мышления, истолкования, нахождения связей" [8, с. 12]. Таким образом, применительно к литературе мы имеем в виду "не восприятие в гносеологическом смысле, а по сути осознание произведения, различая восприятие первичное и вторичное, являющееся результатом анализа" [1, с. 13]. В учебных целях нам представляется удобной классификация стадий восприятия, данная О. И. Никифоровой: непосредственное восприятие, где ведущим является процесс воображения; понимание идейного содержания произведения, где уже мышление играет доминирующую роль, и, наконец, влияние произведений художественной литературы на личность читателя [5, с. 7-8].

Являясь одним из трёх основных литературных родов, драма обладает рядом особенностей, отличающих её от эпоса и лирики. В качестве её ведущих черт выступают действие, драматический конфликт, черту своеобразия несут драматический характер и сюжет. Отсутствие авторской речи, диалогичность построения также определяют специфику этих произведений. Ряд требований, предъявленных к ним, диктуется сценической предназначенностью.

Методикой преподавания литературы в школах Украины должны учитываться как общие черты, составляющие родовую сущность драматических произведений, так и их своеобразное проявление в каждой национальной литературе.

Психологи отмечают сложность восприятия драматических произведений, необходимость у читателей не только высоко развитого воссоздающего, но и творческого воображения. Опираясь на выводы психологов о том, что всякое произведение искусства представляет собой "систему раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчётом, чтобы вызвать эстетическую реакцию" [3, с. 40], методисты подчёркивают важность работы, формирующей правильное восприятие и пробуждающей воображение [1].

В системе методических приёмов освоения драматического произведения в школе начальная стадия знакомства с драмой связывается со вступительными занятиями. Именно здесь закладываются основы подготовки школьников к первичному, непосредственному восприятию художественного произведения, возбуждается интерес к постижению текста.

Разные методисты определяют свой круг требований к начальному этапу знакомства с драмой. При всём многообразии этих требований в основном исследователи единодушны в раскрытии содержания и методики первоначального этапа ознакомления с драматическими произведениями: история жизни пьесы в театре, опыт различных трактовок её содержания, характеристика репертуара в период выхода пьесы, время создания драмы,

её прочтение разными режиссёрами, предварительный историко-бытовой комментарий, анализ репродукций с картин, воссоздающих колорит эпохи.

Особенно возрастает роль вводных занятий, когда драматическое произведение является иноязычным и инациональным. В таком случае этап предварительной подготовки к чтению пьесы приобретает ярко выраженную специфику, обусловленную национальной и жанровой принадлежностью пьесы. Современная методическая наука высказала ряд суждений об отдельных приёмах проведения вступительной беседы, характерных для знакомства с драмой на втором языке. Проведенный нами анализ рекомендаций методистов, изучение передового опыта учителей и собственная практическая деятельность позволили выделить отличительные черты вступительной беседы, предваряющей восприятие драмы:

- расширение её границ в связи с потребностью более подробного комплексного комментирования, диктуемого законами драмы и включающего в себя, в частности, сведения, связанные с фоновыми знаниями, т. е. знаниями, "общими для участников коммуникативного акта", - сведениями этнографического, историко-бытового и этико-эстетического характера, "которыми располагают все члены определённой этнической и языковой общности" [2, с. 93];

- вводная часть урока в украинской школе может включать в себя специальную подготовку школьников к осмыслению своеобразия того или иного драматического жанра, особенно тех из них, которые не свойственны национальной драматургии.

Отдельно следует остановиться на преодолении языковых трудностей, возникающих на всех этапах работы. В процессе подготовки к восприятию творчества того или иного писателя в ходе вступительной лекции, как правило, используются элементы лингвистического комментирования. Необходимо отметить, что, к сожалению, за последние года резко ухудшился уровень владения русской речью учащимися украинской средней и высшей школы, причем не только в "плане содержания", но и в "плане выражения" (Н. М. Шанский). Имеется в виду, что проблемы возникают как в понимании смысла отдельных слов, выражений, как и в способе передачи своих мыслей. В первом случае можно говорить о помощи языковой догадки на основе смысловых, контекстуальных связей, на основе словообразовательного анализа и т. д. (Именно здесь большую роль обязан сыграть лингвистический комментарий).

Еще в начале 80-х гг. украинские ученые [6, с. 47] предупреждали, что близкое родство русского и украинского языков, спонтанное овладение значительным пластом русской лексики создает у учащихся-украинцев иллюзию легкости восприятия русских слов, полного и правильного их понимания, часто приводит к тому, что у них формируется привычка удовлетворяться поверхностным восприятием текста и в значительной мере произвольным пониманием значения многих слов.

Поэтому словарную работу целесообразно проводить в двух формах: в форме, условно названной нами экспресс-разъяснением новой лексики, и в форме углубленной работы над отдельными словами [4, с. 68-69].

Принципами отбора материала этих двух групп должны быть следующие

положения:

-экспресс-разъяснения требуют слова, которые употребляются в прямом значении, свободные от эмоционально-оценочной окрашенности, не несущие дополнительные оттенки значения, обусловленного контекстом. Чаще всего это термины, лексика иностранного происхождения, архаизмы и историзмы. Например, в "Ревизоре" такого попутного разъяснения требуют слова, обозначающие чины, звания и титулы в Российской империи; в "Вишневом саде" - терминология банковских операций и т. п.;

-в углубленной работе нуждаются отдельные слова, употребленные в несвойственном им значении, многозначные слова, синонимы, выбор которых необходимо мотивировать. В этих случаях речь идет не о простой семантизации, а о выявлении эстетической функции слова, его роли в создании художественного образа. Углубленная работа над словом в курсе русской литературы в инонациональной аудитории чаще всего имеет характер лингвистического комментирования: предшествующего чтению текста (на вводной лекции, во время консультаций, индивидуальных занятий), сопутствующего ему и последующего за ним (практическое занятие).

При таком подходе экспресс-разъяснение слов служит начальным этапом работы над словом и обычно предваряет первичное чтение произведения.

Вступительная беседа, предшествующая работе над драматическим произведением, также предполагает:

-создание дополнительных условий для возникновения у школьников положительной мотивации к изучаемому тексту. Ведущими психологами (М. Арнаутов, Р. Арнхейм, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, О. И. Никифорова) доказано, что восприятие - не просто пассивный приём информации. Огромную роль в этой активной деятельности играют положительная мотивация, потребность и интерес. Достижению этого внутреннего состояния школьников, стимулирующего выработку мотивов к углубленному прочтению произведения, интереса к аналитическому его постижению способствуют ознакомление школьников с жизненной и творческой судьбой художника слова, введение учащихся в историческую обстановку эпохи, показ путей становления личности, нравственного выбора писателя;

-в связи с вышесказанным особое значение приобретает изложение фактов краеведческого характера, повествующих о внимании автора к истории родного края учащихся, его интересе к народному творчеству, быту, искусству, что также служит цели подготовки к полноценному восприятию изучаемого произведения;

-пристальный интерес школьников вызывает также сообщение о сценической истории пьесы (например, борьба драматурга за сценическую постановку пьесы, запрещаемой царским самодержавием как подрывающей устои царизма);

-для украинских школьников этап предварительной подготовки к чтению текста интересен и раскрытием моментов типологического сходства в замысле авторов, общей проблематике пьес национального и русского драматургов.

Опора на типологически однородные процессы и явления в русской и родной литературах способствует усвоению произведений русской драмы,

помогають більш глибокому і осмисленому їх вивченню.

Таким образом, родовые особенности драматического произведения обуславливают необходимость применения специальных форм и приёмов их изучения, охватывающих все этапы работы над пьесой, среди которых важнейшая роль принадлежит подготовке к её непосредственному восприятию.

#### Список литературы

1. Богданова О. Ю. Методика преподавания литературы : учеб. для студ. пед. вузов / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов ; под ред. О. Ю. Богдановой. - 5-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр "Академия", 2008. - 400 с.
2. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Русский язык, 1983. - 269 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Искусство, 1986. - 576 с.
4. Иванова И. Б. Совершенствование устной и письменной речи учащихся в процессе работы над пьесой А. П. Чехова "Вишнёвый сад" / И. Б. Иванова, О. Н. Волкова // Русский язык и литература в учебных заведениях. - 2011. - № 5. - С. 62-71.
5. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. - М.: Книга, 1972. - 152 с.
6. Пашковская Н. А. Развитие речи учащихся : пособие для учителя / Н. А. Пашковская, Г. М. Иваницкая, Л. И. Симоненкова. - К.: Радянська школа, 1983. - 199 с.
7. Черкезова М. В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде : метод. пособие / М. В. Черкезова. - М.: Дрофа, 2007. - 320 с.
8. Якобсон П. М. Психология художественного восприятия / П. М. Якобсон. - М.: Искусство, 1964. - 86 с.

КАЗАНДЖИСВА М. С.

#### МЕТОДИЧНІ РЕЗЕРВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Однією з головних вимог, що висуваються до випускників вищих навчальних закладів, є формування мовної особистості майбутнього фахівця, його комунікативної компетентності й у тому числі - належного рівня володіння професійним мовленням. Під професійним мовленням зазвичай розуміють комунікацію як самостійний або допоміжний вид діяльності, що забезпечує спілкування на професійні теми [2; 3; 5].

Складність та багатоаспектність професійної діяльності людей пояснює значну варіативність форм мовленнєвої комунікації (передусім це стосується представників гуманітарної сфери знань), і в цьому розумінні професійне мовлення є багатожанровим. Так, наприклад, картину професійного юридичного мовлення утворюють тексти численних жанрів, що належать до різних сфер судочинства: тут і процесуальні акти попереднього слідства, і різні види адвокатської та прокурорської практики, в тому числі взірці юридичного красномовства, і різноманітні кодекси тощо. Лише до зразків ділової юридичної документації належить близько двохсот видів текстів канонізованої структури. Відтак зрозуміло, що чи не найактуальнішим є одне з провідних завдань навчання російської (української) мови як іноземної - навчання професійно орієнтованого мовлення.

Основною передумовою успішності навчання мови професійного

спілкування є наближення змісту і методів її викладання до практичних потреб студентів. Поза всяким сумнівом, для цілей формування умінь професійно орієнтованого мовлення основоположними є три основні аспекти курсу мови професійного навчання - нормативний, мовленнєзнавчий і кругозірний. Охарактеризуємо в загальних рисах ці аспекти.

Нормативний аспект передбачає такий напрям в освоєнні змісту курсу російської мови як іноземної, що реалізується в процесі активного "приспосовування" тих, хто навчається, до норм літературного мовлення. З огляду на це основою нормативного аспекту курсу є поняття "норма мови", а метою навчання - засвоєння цих норм студентами.

Завдання, спрямовані на засвоєння норм мови (орфоепічних, акцентологічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних), можуть бути запропоновані студентам-іноземцям, що вивчають російську мову, залежно від їх рівня знань. Так, наприклад, для акцентологічного практикуму можна вибрати нескладні пари слів, що відрізняються наголосом, а звідси і значенням (а'тла - атла'с, клу'бы - клубы', за'мки - замки', о'рган - орга'н и под.). Для студентів просунутого рівня завдання може бути складнішим - на самостійний підбір подібних пар слів.

Можливий вид роботи, пов'язаний з лексичним аналізом слів, - виявлення помилок, пов'язаних із багатослів'ям. Наведемо один з варіантів завдання: Укажите слова, ставшие причиной тавтологии. 1. К понедельнику я должен написать свою автобиографию. 2. В лаборатории разработаны новые методики и разработки по этой проблеме. 3. Больной был немедленно госпитализирован в больницу. 4. Директор призвал всех к совместному сотрудничеству. 5. Фирма объявила о свободной вакансии главного бухгалтера. 6. Это свойство свойственно всем артистам, и т.д.

У межах нормативного аспекту можливий і такий вид роботи, як виправлення помилок, пов'язаних із порушенням порядку слів у реченні (1. Он поступил в больницу после вызова бригады "скорой помощи" в тяжелейшем состоянии. 2. Врач больше внимания посоветовал уделять здоровью. 3. Заведующий больницей прохладно нас встретил. 4. Лекции были не только прочитаны в школах, но и в университетах.), з неправильним уживанням слів (1. Присутствующие поставили вопросы докладчику. 2. Ученики пристально слушали выступление артиста. 3. Поступок соседа привел меня в неясность. 4. Руководитель проекта призвал воплотиться в единую группу для более эффективной работы. 5. Все изложенное и рисует представление о наших задачах) або з порушенням межі лексичної сполучуваності (1. Особенный интерес учащиеся проявили к компьютерной выставке. 2. Большая половина пути осталась позади. 3. Такая работа играет большое значение в развитии детей. 4. Подавляющее количество заданий было выполнено. 5. Все студенты страшно образовались).

Наступним завданням може бути робота з паронімами з метою з'ясування значення, подібності та відмінності у словах (двуликий - двуличный, эмиграция - иммиграция, экскаватор - эскалатор, дипломни - дипломант - дипломат, претендент - прецедент и т.д.). Студентам, які володіють мовою навчання в достатній мірі, можна запропонувати більш складні завдання, наприклад:

Выберите из приведенных паронимов тот, который необходим в данном контексте. 1. Перед нами (стал - встал) вопрос ... 2. Отчет (представляется - предоставляется) в трех экземплярах. 3. Этот актер играл (главную - заглавную) роль. 4. Девочка (одела - надела) маскарадный костюм. 5. Учитель (провёл - произвёл) опрос учащихся.

Мовленнєзнавчий аспект (його можна назвати також діяльнісним) стосується формату роботи з текстом. Йдеться про вміння читання і слухання (аудіювання) як види сприйняття текстової інформації та її фіксації у формах, зручних для відтворення в навчальних та пізнавальних цілях, і про письмо та говоріння як види текстотвірної діяльності (продукування інформації).

Основу мовленнєвої компетентності (уміння застосовувати мовні засоби у процесі мовленнєвої взаємодії) становлять знання, уміння, готовності, що забезпечуються сферою мови. Правильність, точність, ясність мовлення багато в чому визначають успішність спілкування. Мовленнєву компетентність (знання, що належать до теорії тексту та текстотворення, і уміння текстової діяльності) можна вважати своєрідною "надбудовою". Відтак мовна (нормативна) і мовленнєва компетенція в сукупності становлять текстову компетентність, яка, разом із прагматичною компетентністю, забезпечує комунікативну компетентність.

Відомо, що текстова компетентність є одним з ключових понять сучасної освітньої парадигми. І хоча її статус остаточно не встановлений, деякі дослідники вважають її частиною комунікативної компетентності, деякі - мовної. Проте загально визнаним є те, що складовими текстової компетентності виступають: 1) знання про текст; 2) уміння текстової діяльності. Звідси текстова компетентність - це комплекс знань про текст як форму комунікації", а також сукупність (в ідеальному варіанті - система) знань, навичок і вмінь особистості здійснювати текстову діяльність; прогнозований результат навчання - достатній рівень текстової компетенції - є комплексною структурою, заснованою на "взаємодії" філологічних компетентностей: мовної (лексичної, граматичної, синтаксичної) та мовленнєвої (теорія тексту та текстотворення). З огляду на викладене стає зрозумілою актуальність навчання іноземних студентів не тільки лексики, граматики, синтаксису мови, а й цілісного сприйняття текстів, уміння бачити механізми текстотворення, формувати навички інтерпретації готових текстів і продукування нових. Одним з варіантів вирішення цього завдання може бути метод системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовної наукової інформації, типів і різновидів вправ і завдань). Так, наприклад, навчання читання може базуватися на спеціальних текстах, систематизованих на основі типу їх комунікативної організації та метатемного підходу, який є ефективним методом презентації логіко-сміслової структури і змісту навчальних текстів, оскільки дозволяє коректно організувати спеціальну інформацію.

Навчання професійно орієнтованого мовлення якнайтісніше пов'язане з розвитком інтелекту і формуванням кругозору особистості. Сучасна криза освітньої системи яскраво засвідчила необхідність зміни парадигми навчання, причому не тільки у шкільній, а й в університетській системі. Однією з найбільш актуальних вимог, що висуваються до організації навчального процесу вищої



школи, стала інтелектуалізація освіти.

Загальновідомо, що основною метою для студента було і наразі є розв'язання "класичного" подвійного завдання: це, по-перше, засвоєння предметного змісту навчальних курсів, а по-друге - оволодіння професійними вміннями. Наведене в сукупності становить професійну компетентність. Якщо розуміти компетентність як інтелект, обмежений формами професійного функціонування, то інтелект у такому випадку можна визначити як компетентність, доповнену широким (загальним) кругозором та обов'язковою гнучкістю та глибиною мислення.

Зважаючи на викладене, особливий інтерес становить саме кругозірний аспект підготовки майбутнього фахівця, головним концептом якого є професійний і загальнокультурний тезаурус. Під терміном тезаурус у широкому смислі розуміється спеціальна термінологія, корпус відомостей спеціальної сфери знання або сфери діяльності, що слугує забезпеченню коректної лексичної корпоративної комунікації; у вузькому значенні (йдеться насамперед про теорію інформації) поняття використовується на позначення сукупності всіх відомостей, якими володіє суб'єкт. Тезаурусна технологія (тезаурусний підхід) дозволяє оперувати поняттями, визначеннями і термінами спеціальної галузі знань або сфери діяльності, аналізувати, класифікувати, включати їх до більш широкого контексту функціонування тощо. Звідси постає завдання формування не просто культури мовлення (як уміння ефективно використовувати мовні можливості відповідно до ситуації, сфери й завдань спілкування), а екстралінгвістичної, тезаурусної культури, і ширше - культури інтелектуальної діяльності як необхідної складової теоретичної підготовки сучасного фахівця.

Проблема особистісного тезаурусу сьогодні є надзвичайно актуальною з огляду на зниження рівня освіченості сучасних студентів, у тому числі й іноземних. У більш широкому контексті проблема може бути сформульована у такий спосіб: вища освіта екстенсивно поширюється, втрачаючи при цьому колись притаманну їй якість. Відтак дуже важливим джерелом розширення не тільки професійного, а й загальнокультурного тезаурусу наразі стає робота зі словниковими статтями.

Оволодіння вміннями роботи зі словниками в цілому передбачає обов'язкове ознайомлення із номенклатурою і цільовим призначенням найпопулярніших із них. Найбільш використовуваними для цілей навчання російської мови як іноземної є тлумачні словники, словники іншомовних слів, фахові термінологічні словники (в нашому випадку йдеться про юридичну термінологію). З названими словниками переважна більшість студентів хоча б приблизно знайома. Проте є і більш "екзотичні" для середньостатистичного студента варіанти, як, скажімо, тлумачно-комбінаторний словник. Це видання нового типу, де містяться відомості про слова, необхідні для переходу від заданого смислу до всіх синонімічних текстів, правильних з точки зору даної мови, а також від заданого тексту - до множини висловлюваних ним смислів, що дає змогу грамотно і усвідомлено працювати з текстами різних жанрів.

Проілюструємо можливості роботи в цьому напрямі на прикладі деяких вправ. Однією з найефективніших вправ можна вважати роботу з визначення і використання в мовленні термінів - як загальнонаукових, так і суто професійних.

Студенти не тільки опановують нові слова, а й вчаться конструюванню дефініцій (визначень) - одній з основоположних операцій мовленнєвомислительної діяльності.

Крім того, можна запропонувати студентам пояснити сучасний смисл образних висловів і встановити їх походження. (Пример задания. Определите источники, объясните современный смысл образных выражений: Сизифов труд, Ахиллесова пята, Авгиевы конюшни, Дамоклов меч, Нить Ариадны, Прокрутово ложе и т.д.). Більш складним є завдання на введення цих висловів у речення, бажано пов'язаного з майбутнім фахом.

Усі охарактеризовані вище аспекти роботи - нормативний, мовленнєзнавчий, кругозірний - можуть бути поєднані в межах одного заняття. Наведемо приклад. Студентам пропонуються різні види завдань, які ми об'єднали в рубрику "Словничок". Групи з двох-трьох студентів почергово готують словникові матеріали з кожної літери алфавіту, враховуючи акцентологічні, орфографічні, орфоепічні, лексичні, фразеологічні, граматичні та синтаксичні особливості презентованого навчального матеріалу. До нормативного аспекту можна віднести завдання правильного написання, вимови, тлумачення лексичного значення певної кількості загальноживаних слів і термінів, що починаються, скажімо, з літери А. У межах мовленнєзнавчого аспекту основним завданням може стати аналіз поданих слів з точки зору їх використання в більш широких (мовленнєвих) контекстах, у різних стилях і жанрах мовлення, а також створення (або аналіз) невеличких текстів, у яких використовуються презентовані слова. Завдання, які можна віднести до кругозірного аспекту, спрямовані на часткову пошукову діяльність (аналіз крилатих слів і висловів) і забезпечують можливість розширення кругозору, знайомства студентів-іноземців з культурою інших країн. Такі завдання, на нашу думку, полегшують сприйняття навчального матеріалу студентами-іноземцями і сприяють закріпленню нових знань.

Не применшуючи значення освоєння лексики, граматики і синтаксису, умінь іншомовної комунікації, зазначимо, що процес вдосконалення професійного мовлення майбутніх фахівців неможливий без урахування в практичній діяльності викладача мови всіх трьох наведених аспектів - нормативного, мовленнєзнавчого та кругозірного, що в остаточному підсумку має сприяти формуванню професійної компетентності й культури майбутнього фахівця і в подальшому - професійному становленню особистості.

#### Список літератури

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. - К. : Ленвіт, 2003. - 273 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
3. Зиннурова Ф. М. Формирование профессионально-языковой компетентности студентов ССУЗ в полиэтническом регионе (на примере строительных специальностей): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук / Ф. М. Зиннурова. - Йошкар-Ола, 2006. - 25 с.
4. Ключевые компетенции 2000. Программа. OCR, RECOGNIZING ACHIEVEMENT. - OCR Recognising Achievement. Oxford Cambridge and RSA Examinations. Key Competences 2000 Program (2000).

5. Радомський І. П. Професійне спілкування в юридичній діяльності // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук.праць. - К. : ІВЦ "Політехніка", 2006. - № 2 (17). - С. 30-134.

**КОНЕК О. П., ШЕВЦОВА А. А., МЕДИЕВ Р.**

### **КОНЦЕПТ "СОВЕСТЬ" В РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ ПОСЛОВИЦАХ**

В формировании национальной языковой картины мира важную роль играют пословицы и поговорки. По своей значимости они очень часто приближаются к правилам и аксиомам. В них отражены основные концепты культуры - как национальной, так и общечеловеческой. Как справедливо замечает А.В. Свиридова, пословица является мыслительно-культурным образованием, аккумулирующим ценностные категории, относящиеся к самосознанию нации, закрепленным средствами языка по принципу симметрии и по закону экономии языковых средств и речевых усилий, максимально выражающим апеллятивную функцию [4].

Представляя систему ценностей, к которой в конкретный исторический период обращено национальное сознание, пословицы содержат оценку социально значимого поведения личности, выявляют идеал и антиидеал жизни для носителей конкретного языка, содержат универсальные и национальные концепты.

Понятие "совесть" и относится к тем понятиям, которые можно назвать универсалиями человеческого сознания. Совесть представляет собой внутреннее чувство справедливости, руководящее поступками человека.

Концепт "совесть" является одним из центральных концептов русской культуры. И это "не потому, что русский человек более совестлив, чем другие, но потому, что совесть занимает большое место в его сознании, что находит выражение во всей русской художественной литературе и в русском языке". Заметим, что понятие "концепт" мы понимаем вслед за Ю. Степановым как "фрагмент культуры в сознании говорящего; то, в виде чего культура попадает в ментальный мир человека" [6].

Исследователи концепта "совесть" отмечают, что она выступает в разных социальных ролях:

- 1) совесть как главный советник в принятии решений;
- 2) совесть как свидетель всех поступков и помыслов человека, который сам призывает ее в качестве гаранта справедливости своих намерений;
- 3) совесть как обвинитель, оценивающий поступки человека, обличающий его.

Совесть регулярно обращается к человеку, указывая на несоответствие его поступков традиционным этическим нормам. Обличение человека его совестью является более значимым, нежели осуждение окружающих.

После вынесения приговора совесть приводит его в исполнение, принимая на себя, таким образом, функции судебного исполнителя. Она жжет человека подобно огню [3].

В свете сказанного рассмотрим смысловое наполнение концепта "совесть"

в национальных культурах на примере русского и туркменского пословичного фонда.

Вначале определим содержание и объем собственно понятия "совесть".

Малый академический словарь русского языка определяет совесть как "чувство и сознание моральной ответственности за свое поведение и поступки перед самим собой, перед окружающими людьми, обществом; нравственные принципы, взгляды, убеждения.

Упреки совести. Голос совести. Совесть мучает. Совесть нечиста. Не иметь ни стыда ни совести. Потерять совесть" [5].

В Толковом словаре русского языка Ушакова совесть определяется как "внутренняя оценка, внутреннее сознание моральности своих поступков, чувство нравственной ответственности за свое поведение" [7].

Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона содержит следующую дефиницию: "совесть - нравственное сознание человека, выражающееся в оценке собственных и чужих поступков, на основании определенного критерия добра и зла" [8].

В "Толковом словаре живого великорусского языка" В.И. Даля указывается: "совесть - нравственное сознание, нравственное чутье или чувство в человеке; внутреннее сознание добра и зла; тайник души, в котором отзывается одобрение или осуждение каждого поступка; способность распознавать качество поступка; чувство, побуждающее к истине и добру, отвращающее ото лжи и зла; невольная любовь к добру и к истине; прирожденная правда, в различной степени развития" [2].

Общим у всех этих определений является то, что совесть характеризуется как нравственное сознание человека, как способность различать добро и зло.

Анализ русского и туркменского пословичного фонда показал, что концепт "совесть" чаще всего выступает в паре с каким-либо другим концептом. Это объясняется тем, что большая часть пословиц обращена к нравственной сути человека и определению таких категорий, как добро, зло, стыд, честь и др. Пословицы прежде всего свидетельствуют о тех духовных началах, которые регламентировали жизнь человека, начиная с колыбели.

С концептом "совесть" в русской культуре напрямую связаны концепты "душа" и "сердце", причем связь прослеживается очень тесная и многогранная. Как отмечает Э. Грейдо, "совесть" по отношению к "душе" может быть эквивалентом, а может находиться в оппозиции. В первом случае совесть является некоей функцией души: "С совестью не разминуться: душа не сосед, не обойдешь", а во втором случае она равноправна с душой, но может противоречить ей, отсюда возникает оттенок трагизма и поучительное значение пословицы усиливается: "Душа христианская, да вот совесть цыганская" [1].

Проходя красной нитью сквозь большинство пословиц и поговорок русского народа, сопутствуя темам чести, верности, любви, веры, тема человеческой совести передает многовековые итоги осмысления народом понятия совести как чувства ответственности за свое поведение перед окружающими людьми и обществом.

Русские пословицы, содержащие в своем составе лексему "совесть", носят сентенционно-дидактический характер. Часть пословиц о совести представляет

собой прямые сентенции (нравоучительные изречения), благие пожелания, правильные советы: Говори по делу, живи по совести; От человека утаишь, от совести не утаишь; За это дело ответит грешное тело; С совестью не разминуться: душа не сосед, не обойдешь; Деньги потеряешь - можно нажить, а совесть потеряешь - беду узнаешь; Без совести и при большом уме не проживешь; Надо и совесть знать; Робка совесть, поколе не заглушишь её; Напала совесть и на свинью, как отведала полена!

Другая группа русских пословиц о совести представляет собой скрытые поучения, тематика которых многоаспектна: Друг - Враг, Смелость - Трусость, Свое - Чужое, Голод - Нужда - Бедность, Семья, Сила - Слабость, Правдивость - Лицемерие, Закон - Право - Правосудие, Лень, Вор - Воровство, - но так или иначе касается совестливого или бессовестного поведения человека в социуме (Бывает и палач с совестью, бывает и судья без совести; Если в верхах люди с совестью, низам живется спокойно; Кто у власти, тот и ест сласти; Менять веру - менять и совесть; Подпись судейская, а совесть лакейская; У него совесть в рукавичках ходит; Других не суди - на себя посмотри; На языке мед, а на сердце лед; Когда лиса читает проповеди, загоняй своих гусей).

Отличительной особенностью анализируемой группы русских пословиц является то, что совесть в народном понимании, являясь нравственным законом, написанным прямо на сердце человека, действует во всех людях, независимо от их возраста, расы, воспитания и уровня развития. Каждый человек, кто бы он ни был, чувствует мир, радость и удовлетворение, когда делает добро, и, напротив, чувствует беспокойство, скорбь и тесноту, угрызения совести, когда творит зло.

Совесть не только говорит человеку о том, что само по себе хорошо или дурно в нравственном отношении, но и обязывает его непременно делать хорошее и избегать совершать дурное, сопровождая добрые действия чувством радости и удовлетворения, а действия порочные - чувством стыда, страха, душевной муки. В этих проявлениях совести обнаруживаются познавательная, чувственная и волевая стороны.

В связи с изложенным русские пословицы, относящиеся к совести, можно объединить в несколько тематических групп:

1. Свобода выбора: Совесть не повесть - в архив не сдашь; Лучше жить бедняком, чем разбогатеть со грехом; Худые дела не доведут до добра; Жизнь дана на добрые дела; Вольному воля, спасенному рай; Как ни живи, только Бога не гневи; Кто огня не бережется, тот скоро обожжется; Неправдой свет пройдешь, да назад не воротишься.

2. Угрызения совести: Злая совесть стоит палача; Кривой зеркала не любит; Правда, как оса, лезет в глаза; Стыдливый покраснеет, а бесстыжий побледнеет; У каждого плода свои семена; Каков строитель, такова и обитель; Без причины нет кручины; Верно-то верно, а все-таки скверно; Погодка прекрасная, да думка ненастная.

3. О раскаянии: Есть слезы - есть и совесть; Упавшего не считай за пропавшего; И конь спотыкается, да поправляется; Кайся, да опять за то не принимайся; Тому тяжело, кто помнит зло; Умел грешить - умей каяться; Простота, чистота, правота - наилучшая лепота; В простых сердцах Бог

почивает.

4. О лицемерах: Что лживо, то и гнило; Глаза лучистые, да мысли нечистые; Речами тих, да сердцем лих; Кто Бога не боится, тот и людей не стыдится.

Как видим, совесть в народном понимании - понятие духовное, абсолютно независимое от социального положения человека, его материальных возможностей. Народное сознание глубоко уверовало: совесть - основополагающее в человеческой душе. Нет совести - нет человека: "Глаза - мера, душа - вера, совесть - порука".

Следует отметить, что лексема "совесть" характерна именно для русской пословичной картины мира, в то время как в туркменском пословичном фонде она практически отсутствует, представления же о совести реализуются через категории "добро", "зло", "стыд", "честь". Эту особенность предположительно можно объяснить "размытостью" понятия о чувстве или ощущении совести у туркмен и определенностью понятия совести у носителей русской лингвокультуры.

Понятие о добре в туркменских пословицах представлено в оппозиции его антиподу - злу. При этом в прямых сентенциях провозглашается ценность не просто творения добрых дел, а добрых дел в ответ на зло как проявление высшей мудрости: Доброе намерение - половина счастья; На добро отвечать добром дело каждого, а на зло - дело отважного; Добром добро оплатишь - молодец, на зло добром ответишь - ты мудрец; Делаеть добро - делай до конца; Забудь зло, запомни добро; От доброго останется сад от скверного - ссадина; Добра не ценишь, когда его сам не заработаешь; Доброе слово слаще меда; Кто не способен на зло - тот не способен и на добро.

Сопоставление объема и содержание концепта "совесть" в русской и туркменской пословичной картине мира важно не только в языковом отношении, оно формирует представление об уникальности каждой культуры, каждого языка. Функционируя как средство хранения и передачи народного опыта, пословицы обнаруживают органическую связь с концептами как культурно-специфическими вариантами понятий, которые составляют когнитивный базис национально-языковой картины мира.

#### Список литературы

1. Грейдо Э. Концепт "душа" в русской языковой картине мира [Электронный ресурс] / Э. Грейдо. - Режим доступа : <http://filologia.livejournal.com/4800.html>.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / В. И. Даль. - СПб., 1863-1866. - Режим доступа : <http://slovardalja.net>.
3. Кондратьева О. Н. Концептуальная метафора "совесть - второе "я" человека" в Библии и древнерусской культуре и национальной культуре: Межвуз. сб. науч. ст. / Кондратьева О. Н. ; отв. ред. Н. С. Бочкарева. - Пермь, 2005. - 168 с.
4. Свиридова А. В. Аксиологические концепты Совесть и Conscience в русской и французской лингвокультурах, представленные в пространстве паремии: сравнительно-сопоставительный аспект [Электронный ресурс] / А. В. Свиридова. - Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/7\\_NITSB\\_2012/Philologia/3\\_103665.doc.htm](http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Philologia/3_103665.doc.htm).
5. Словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. А. П. Евгеньевой. - 4-е изд., стер. - М. : Рус. яз. ; Полиграфресурсы, 1999. - Режим доступа : <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>.
6. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. - М., 2001.

7. Толковый словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. - Режим доступа : <http://slovar.com.ua/ushakov.html>.

8. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона : в 86 т. [Электронный ресурс]. - СПб. : Издательство Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона), 1890-1907. - Режим доступа : <http://www.vehi.net/brokgauz>.

КОРОЛЬ В. М.

**ПОВІСТЬ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА "ВОГНИК ДАЛЕКО В СТЕПУ"  
ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПОВСЯКДЕННОГО ЖИТТЯ УЧНІВ  
ТРУДОВИХ РЕЗЕРВІВ ВІДБУДОВЧОГО ПЕРІОДУ**

На відміну від пересічних читачів історики, зазвичай, доволі критично ставляться до белетристики, у якій змальовуються події минулих епох. Це дозволяє їм уникнути небезпеки потрапити у полон яскравих, але деформованих образів і хибно описаних фактів.

Водночас велику цінність для дослідників являють собою твори, написані свідками та безпосередніми учасниками описуваних подій. Вони не тільки з великою достовірністю відображають певну історичну добу і дозволяють відчутти її справжній дух, але й часто містять детальні описи і характеристики конкретних осіб, явищ і процесів, а також оцінку їх з боку сучасників. Через це такі автобіографічні твори розглядаються як важливе історичне джерело. Звичайно, йому деякою мірою властива суб'єктивність. Але усі письмові джерела, зрештою, так чи інакше є суб'єктивними.

Найвідоміший художній твір, присвячений темі навчання у закладах системи трудових резервів, - це повість Григора Тютюнника "Вогник далеко в степу", що побачила світ 1979 р. У 1980 р. за цю повість письменника було удостоєно Літературної премії імені Лесі Українки [1, с. 34].

Видатний український майстер слова Григор Михайлович Тютюнник відомий тим, що намагався максимально правдиво передати навіть найдрібніші особливості повсякденного життя звичайних людей у своїй прозі. Більшість його творів спираються на автобіографічну основу. Зокрема, відображення у його творчості знайшов і досвід навчання у трудових резервах.

Система державних трудових резервів (ДТР) - це централізована структура, що займалася професійно-технічною підготовкою молодих робітників. Система ДТР створена у 1940 р. Найпотужнішого розвитку вона набула в повоєнний відбудовчий період. До даної системи входили ремісничі і залізничні училища, школи фабрично-заводського навчання, а також установи інших типів. Надання всім учням статусу мобілізованих було особливістю перебування у цих закладах, а самовільне їх залишення розглядалося як кримінальний злочин ("дезертирство") і каралося ув'язненням.

Трудові резерви зіграли величезну роль у долі Тютюнника. Після війни він навчався у ремісничому училищі (РУ №7) у Зінькові на Полтавщині. Пайок хліба, який отримував підліток в училищі, допоміг вони покинути навчання у школі і подалися до трудових резервів? Ніде в тексті не говориться про

примусовий призов. Усі учні прийшли добровільно. Але з'ясуємо, з чого складалася та "добра воля".

"Він слухняненький, роботящий, не дивіться, що такий ото малий. Він підросте. І вчиться ловко, самі ловкі оцінки. Якби було за чим далі учитися, то хіба я його привела б оце... А то таке, наче збуваю дитину..." - вмовляє директора прийняти Павла до училища його мачуха [3, с. 407]. Тобто хлопець з радістю ходив би далі до школи, але не має жодних засобів для цього. Вони з мачухою фактично голодують. З одягу у нього одне лахміття. Йому немає в чому ходити до школи чи на роботу в колгосп. Щоб фізично пережити зиму, є тільки один вихід - потрапити до ремісничого училища, бо учнів трудових резервів держава бере на "повне забезпечення".

І для більшості інших вихованців не бажання отримати робітничу професію, а саме жахливі матеріальні нестатки є найвпливовішою мотивацією для приходу до РУ. Згадаємо також, що лєвова частка групи, в якій навчається головний герой, складається з дитбудинківців, а у тих взагалі немає жодного вибору. Хіба що втекти жити на вулиці. Те ж стосується і дівчат-"сороковок". Для сиріт їхній навчальний заклад став і сім'єю, і порятунком, і єдиним доленосним шляхом.

Але за державний хліб, одяг і професійну підготовку підлітки мали розплачуватися. На кілька років вони потрапляли у розпорядження держави. Для "добровольців" зворотного шляху більше не було. Покинути РУ вони не мали права, а після навчання мусили відпрацювати встановлений термін за направленням в межах цілої країни. На цей час їм давали відстрочку від армії, але після відпрацювання, як правило, їх чекала ще й військова служба.

Маня, дівчина Павла, у запалі ніжних почуттів говорить, що чекатиме його, поки той відроблятиме (у Тютюнника 3 роки) і служитиме в армії. Вона стверджує, що буде чекати "хоч і п'ять років". Насправді, за тогочасним законодавством у закоханих попереду як мінімум років сім розлуки. Майбутнє 15-річного Павла зараз йому не належить.

Інший герой повісті, Василь Силка, марить географією, мріє стати географом. Але середню школу він кинув. Він тепер "реушник"-доброволець і теж кілька років своєї юності винен державі. Змінити щось не в його силах.

"А їсти що? Хліба намолотили тільки в державу і то не хватило до плану..." - плакала тітка Ялосовега, мачуха головного героя [3, с. 406]. Бачимо, що хліб забирався державою, незважаючи на неврожай. Це був той самий хліб, який потім отримував в училищі Павло і ніс додому, щоб поділитися з мачухою. Держава заманювала підлітків до трудових резервів тим самим хлібом, який перед цим відбирала у них же.

Таким чином, "добровільність" перебування в РУ головним чином була наслідком цілеспрямованої державної соціальної політики, а по суті маніпуляції нещасними голодними людьми.

Їжу і все, що пов'язано з нею, автор взагалі дуже ретельно описує із завзяттям людини, яка дійсно пережила голод. Нас же, перш за все, цікавить державне харчове забезпечення учнів. У тексті кілька разів згадується точна вага норми видачі хліба для вихованців училища. "Нічого, тепер, як я в училищі, не пропадем. Одежа є, сімсот грамів хліба щодня", - радіє хлопець [3, с. 424]. "Тричі [годують - В.К.]... І все, хоч і рідке... зате гаряче... Та сімсот грамів



хліба щодня. Це не шуточка, це - як шахтарям пайка, трошки там менша", - хвалиться завскладом [3, с. 408]. Слава Богу, для сучасного читача таке харчування - це вбогість, але в 1946 р. для простих людей то була вже розкіш.

Ось як описується процес приймання їжі учнями: "Снідала вся група за трьома столами, по десятеро за одним. Перед кожним уже лежала пайка хліба по двісті грамів і стояла залізна тарілка вівсяного супу - ми звали його "суп-і-го-го"..."

Потім подали друге - чай в алюмінієвих кухлях. Десять кухлів на алюмінієвій таці на кожен стіл. Ми зацокотіли ложками, мішаючи рудуватий окріп... Чай був дужче не солодкий, ніж солодкий: пийнеш раз - наче з цукром, пийнеш удруге - наче ні...

Сніданок ми ніколи не їли з хлібом. Що б там не подавали, суп чи кашу, хліб залишався цілий. І вже коли ось-ось мала пролунати команда "встати!", ми пускали по руках солянку з сірою крупною сіллю, кожен брав з неї пучку солі і трусив нею пайку, потім удавлював дрібки великим пальцем у м'якушку і ховав хліб до кишені. Цей винахід сподобався усьому училищу, бо ні до сніданку, ні в сніданок нам не хотілося їсти дужче, ніж після сніданку" [3, с. 412]. Якість того хліба теж згадується: "...Кусали чорний, важкий, аж вогкий, хліб..." [3, с. 417].

Ще в одному місці розповідається про обід: "На перше був борщ, на друге - пшоняна каша, прилита зверху пересмаженим, аж чорним, борошном з цибулею, на третє - чай. Дитбудинківцям видали пайки по триста грамів, бо їм же й на вечір по двісті грамів залишали, а нам, кому йти додому, то п'ятсот - вечеряти ми не залишалися. Нашу вечерю, квасоляний суп або куліш, дитбудинківці ділили на гурт, менш як по півпорції на брата" [3, с. 417].

Автор чомусь підкреслив, що в той час, як усі присутні в ідальні сміялися з жарту літнього майстра про несолодкий чай, "кухарі за "амбразурою" мовчали" [3, с. 412]. Про що він цим хотів сказати? Про незадовільне централізоване постачання харчів, характерне для тих років? А може це натяк на нечистий на руку господарський персонал? Згадаємо, що в іншому своєму творі "Смерть кавалера" Григорій Тютюнник взагалі описує бунт "реушників" проти розкрадання належних їм продуктів адміністрацією училища [3, с. 57-58]. Зазначимо, що і в архівних документах зустрічаються відомості про відповідні злочини, а також про невдоволення і виступи учнів проти них, про заходи установ трудових резервів і правоохоронних органів для боротьби з цією проблемою.

Отриманий одяг для новоприбулих підлітків - це величезна радість. Наведемо уривок, у якому описується тогочасна уніформа ремісничого училища: "Хлопців одразу й перевдягли. Видали їм новенькі хакові пілотки, новенькі, теж хакові, гімнастерки з натороченими товстою білою ниткою кишенями на грудях (не по дві, як у військових, а по одній), штани, черевики, широкі брезентові паски підперізуватися, навіть шкарпеток, про які ми тільки чули, по дві пари. До того всього, сказали, видадуть перегодом ще сірі шинелі з солдатського сукна і шапки" [3, с. 405]. Пізніше згадується, що через форму військові шофери вважали хлопців своїми, і підвозили їх у кузовах вантажівок.

Розповідається у тексті і про одяг дівчат-трудорезервниць: "Зодягнені вони в чорні або сині плаття до поясоків з блискучими вузькими бляшками "РУ-

40" і в чорні берети з білими молоточками, як і в нас на пілотках" [3, с. 413].

Розпорядок дня в училищі був чітко регламентований. Всюди застосовувалися армійські порядки. Вранці учні шикувалися на подвір'ї "по ранжиру в колону по чотири" [3, с. 406]. Старости доповідали майстрам про відсутніх, і групи організовано йшли до їдальні на сніданок. До речі, приймання їжі теж відбувалося за командами.

Після сніданку учнів вели на "теорію" у старий дерев'яний двоповерховий корпус з тісними і душними аудиторіями. Серед теоретичних дисциплін були політзаняття, креслення, фізика, технологія металів і російська мова. Згодом, крім цих занять, учні стали проходили виробниче навчання. Відбувалося воно у майстернях поряд з МТС, яке й було, скоріш за все, базовим підприємством РУ. Пересування з училища до майстерень через усе містечко здійснювалося теж по-військовому: колонами, крокуючи в ногу, з російськомовними фронтowymi піснями.

Звернемо увагу, що у дівочому училищі все відбувалося абсолютно однаково. "Сороконіжки" теж крокували до своїх кравецьких майстерень, вишикувані за зростом і з піснями. Дивовижна картина відкривалася щодня: назустріч одні одним марширували трудрезервники та трудрезервниці, все місто гуділо співами. Колони проходили одна повз одну, і хлопці та дівчата зацікавлено розглядали протилежний їм стрій, намагалися справити враження на іншу статть, хтось комусь підморгував... Ми зараз можемо припустити, що між деякими з цих парубків і дівчат були навіть романтичні стосунки. Зрештою, приклади поширення таких відносин постійно згадуються під час І Науково-педагогічної конференції працівників трудових резервів Ворошиловградської області влітку 1949 р. [5, арк. 20, 56-58, 211]. Якщо з цим боровся адміністративно-педагогічний персонал на Луганщині, то чому такого не могло бути на Полтавщині? Тим більше, що у повісті є фрагмент, коли Маня з певною ревністю розпитує Павла про "сороковок" [3, с. 430]. Втім, автор не зосереджується на цьому явищі.

Після занять учні поверталися до їдальні й обідали. Дитбудинківці, як вже було сказано, залишалися ще й на вечерю. Очевидно, вони проживали у гуртожитку при закладі. А от хлопці з навколишніх сіл відразу ж після обіду вирушали додому, адже йти пішки доводилося значну відстань (Павлові з друзями - 9 км в один бік). Це було дуже характерним для тих часів. До прикладу, наприкінці 1946 р. у Сумській області 68 % учнів-трудрезервників щодня долали 8-12 км до своїх навчальних закладів [6, арк. 13].

Маємо погодитися, що досліджувана повість у Григора Тютюнника вийшла надзвичайно оптимістичною. Усі біди і біль у ній розкриваються яскраво, але без відчаю. Часто тут навіть присутній гумор. Недарма радянська влада відразу ж відзначила цей твір.

Та парадоксально, що незважаючи на всю доброту і позитивність "Вогника далеко в степу", автор ніде жодним чином не згрішив проти істини і у подробицях описав життя таким складним, яким воно було насправді. Сучасні науковці, які вивчають історію системи трудових резервів, мають щиро подякувати творчості талановитого письменника, адже інформація з його повісті може стати насиченою ілюстрацією та рельєфним штрихом для будь-яких досліджень з відповідної тематики.

## Список літератури

1. Григор Тютюнник: "З любові й муки народжується письменник...": біобібліографічний нарис / авт. нарису Л.Б.Тарнашинська; бібліограф-упоряд. Г.І.Гамалій; наук. ред. В.О.Кононенко; М-во культури і туризму України, ДЗ "Національна парламентська бібліотека України". - К., 2011. - 136 с.
2. Неживий О. Джерела життєпису Григора Тютюнника: дитинство, юність / О. Неживий / Рідний край: науковий публіцистичний художньо-літературний альманах. Вип. 1 (24). - Полтава: ПНПУ, 2011. - С. 136-145.
3. Тютюнник Г. Твори / Г. Тютюнник. - К.: Молодь, 1984. - 578 с.
4. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України, ф. 4609, оп. 1, спр. 92, 43 арк.
5. Державний архів Луганської області, ф. Р-2419, оп. 1, спр. 16, 307 арк.
6. Державний архів Сумської області, ф. Р-3369, оп. 1, спр. 18, 57 арк.

КУДОЯР І.

**ЖІНКИ НА ФРОНТАХ ТА В ТИЛУ ПІД ЧАС  
РАДЯНСЬКО-НІМЕЦЬКОЇ ВІЙНИ**

"Війна - справа чоловіча". Протягом ХХ століття територія України стала ареною двох світових війн, жорстокої громадянської війни та партизанської боротьби на Заході України загонів національного підпілля. У традиціях вітчизняної історіографії на всіх етапах її розвитку воєнній епохи розглядалися під кутом зору вивчення військово-політичних, ідеологічних, мобілізаційних та інших факторів, залишаючи за межами уваги науковців та читачів дослідження трагічної й героїчної долі жіноцтва. Історія каже, що безліч жінок, яких шаблонно називають представницями слабкої статі, виступали в якості пасивної жертви, воєнної здобичі. У мистецтві їх образи - образ дружини, матері, нареченої, які стражденно очікують на своїх героїв. Але під час радянсько-німецької війни вони записувалися в збройні сили, щоб допомогти своїм чоловікам. Коли мова йде про захист Батьківщини, про порятунок свого народу, то у такій війні людина бере участь за велінням серця. Участь жінок у війні, не тільки в ролі медичного персоналу, але й зі зброєю у руках, стає реальністю. "Слабка" частина нашого народу разом із чоловіками, дітьми та людьми похилого віку винесла на своїх плечах усі тягарі. Жінки вписали в літопис війни чимало славних сторінок.

Військова служба є почесним обов'язком не тільки чоловіків, а й жінок. Це їх право записано в ст. Тринадцята Закону про загальний військовий обов'язок, прийнятому IV сесією Верховної Ради СРСР 1 вересня 1939 р. [1, с. 18]. У ній йдеться про те, що Народному комісаріату оборони і Військово-Морського Флоту надається право брати в армію і флот жінок, які мають медичну, ветеринарну та спеціально-технічну підготовку, а також залучати їх до навчальних зборів.

Вони готові були до подвигів, але не до армії, і те, з чим їм судилося зіштовхнутися на війні, виявилось для них несподіванкою. Людині завжди було важко перебудуватися "на військовий лад", жінці - особливо. Військова дисципліна, солдатська форма набагато розмірів більше, чоловіче оточення, важкі фізичні навантаження - усе це стало нелегким випробуванням. Пройшовши курс "бійця - спеціаліста", жінки ставали поруч із чоловіками до бою як снайпери, кулеметниці, мінометниці, зв'язківці. Тобто у воєнний час жінки,

що мають зазначену підготовку, можуть бути призвані в армію і флот для несення допоміжної та спеціальної служби. Почуття гордості й вдячності за українських жінок від імені партії й уряду висловила депутат Верховної Ради СРСР Е.М. Кожушіна з Вінницької області: "Всі ми, молоді патріотки, - сказала вона, - готові виступати на захист нашої прекрасної Батьківщини. Ми, жінки, пишаємося тим, що нам дано право захищати її на рівні з чоловіками. І якщо покличе наша партія, наш уряд, то ми всі виступимо на захист нашої чудової країни і дамо ворогові нищівної відсічі" [2, с. 98]. Жінки не цуралися ніяких посад та часто брали на себе смертельні завдання. Розвідниці, партизанки, підпільниці, просто жінки, які рили окопи та бліндажі - чи хтось пам'ятає їх героїство сьогодні? Вони також були медиками, водіями, топографами, репортерами, навіть танкістками, артилеристами і служили в піхоті. Жінки активно брали участь у підпіллі, у партизанському русі. Вони взяли на себе безліч "чисто чоловічих" спеціальностей в тилу, тому що чоловіки пішли на війну, і хтось повинен був стати за верстат, сісти за кермо трактора, стати обхідником залізниць, освоїти професію металурга тощо. А ще вони відправляли рідних на фронт, допомагали пораненим, виступали з концертами на передовій і навіть у такі важкі часи народжували, вигодовували та навчали дітей.

Жінки всіх професій, вікових груп, національностей ставали до лав збройних захисників Батьківщини. На фронтах боролися до 1 млн жінок. З перших днів війни вони подавали заяви про відправку в діючу армію [3, с. 9].

Уже перші звістки про віроломний напад Німеччини на СРСР викликали в жінок безмежний гнів і пекучу ненависть до ворогів. На зборах і мітингах, які проходили по всій країні, вони заявляли про готовність стати на захист своєї Батьківщини. Жінки й дівчата йшли в партійні й комсомольські організації, у військові комісаріати і там наполегливо домагалися відправки на фронт. Серед добровольців, які подали заяви про відправку в діючу армію, до 50% клопотань було від жінок.

Багато хто отримав шанс зробити внесок у перемогу: у роки війни в лавах Червоної армії несли службу 800 тис. жінок. На фронті в різні періоди билосся від 600 000 до 1 мільйона жінок, 80 тисяч з них були радянськими офіцерами [4, с. 45]. Сучасні історики стверджують, що кількість жінок, які носили військову форму під час війни, була не менша, ніж три мільйони.

Центральна жіноча школа снайперської підготовки дала фронту 1061 снайпера і 407 інструкторів снайперської справи. Випускниці школи знищили у війну понад 11280 ворожих солдатів і офіцерів. До січня 1943-го в училище прибуло понад 2 тисячі жінок [5, с. 1].

У червні 1942 року Бикова Ольга Іванівна, що народилася 25 червня 1926 року в селі Камень, Кролевецького району, Сумської області, разом з подругами вирішили вступити до Кролевецького партизанського з'єднання С.А. Ковпака, який був недалеко від рідного села. Зі зброєю в руках пройшла від Путивля до Карпат.

Відважна партизанка отримала нагороди: ордени Червоної Зірки, Слави III ст., Вітчизняної війни I ст. і II ст., медалі "Партизану Вітчизняної війни" I ст. і ювілейні.

Немає пам'ятника "невідомій санітарці" або "невідомій медсестрі",

пам'ятника тієї, котра не тільки бачила смерть і каліцтва, але ціною власного життя рятувала поранених. "Жінка дає життя, жінка й життя - синоніми". Але Батьківщина була в небезпеці, і жінка встала в ряди її захисників.

У першому військовому 1941 сільськогосподарською працею, головним чином в колгоспах, було зайнято 19 млн жінок. Це означає, що майже весь тягар із забезпечення харчування армії й країни падали на їхні плечі, на їх трудові руки. У промисловості було зайнято 5 млн жінок, причому багатьом із них були довірені й командні пости директорів, начальників цехів, майстрів [7, с. 8].

Культура, освіта, охорона здоров'я стали предметом турботи, головним чином, "слабкої" половини людства. Дев'яносто п'ять жінок в нашій країні мають високе звання Героїв Радянського Союзу, 150 тисяч були нагороджені бойовими орденами та медалями. Решта залишилися безіменними героями. Багато жінок працювало в галузі, які виробляли оборонну продукцію, опановуючи зовсім не жіночі професії: машиніст, слюсар, коваль тощо. Так, до кінця 1942 р. у найважливіших галузях окремих підприємств жінок було від 1/3 до 60% робочих [9, 10, 11].

Таблиця 1.1

Збільшення частки жіночої праці серед кваліфікованих робочих (в %)

Основні професії кваліфікованих робітників	На початку 1941 р.	Наприкінці 1942 р.
Серед машиністів парових машин	6	33
Серед машиністів компресорів	27	44
Серед токарів по металу	16	33
Серед зварювальників металу	17	31
Серед слюсарів	3,9	12
Серед ковалів і штампувальників	11	50

Особливо великий відсоток становили жінки в роки війни в галузях легкої й текстильної промисловості країни. Про це свідчить такі дані

Таблиця 1.2.

Жінки в галузях легкої і текстильної промисловості країни.

Промисловість	1942 р.			1943 р.		
	Кількість робітників і службовців					
	Усього	жінок	%	Усього	жінок	%
Текстильна	646 432	455 511	70,5	643 370	470 867	73,2
Легка	360 161	276 752	74,3	380 671	291 850	76,7
	1944 р.			1945 р.		
Текстильна	664 269	485 490	73,0	675 112	510 983	75,7
Легка	426 409	313 627	73,6	459 211	332 119	72,3

Значна частина жіноцтва працювала в народному господарстві, і їх відсоток рік у рік зростав. Відсоток жінок, зайнятих в народному господарстві країни, зріс у 1944 р. на 19% проти 1940 р., а промисловості - на 12% [8, с. 270].

Таким чином, історія ще не знала такої масової участі жінок у збройній боротьбі за Батьківщину, яку показали радянські жінки в роки Великої Вітчизняної війни. Впливаючись в ряди воїнів Армії, жінки та дівчата оволодівали майже

усіма військовими спеціальностями й разом зі своїми чоловіками, батьками й братами несли військову службу у всіх родах військ Радянських Збройних Сил.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Как жили на фронте // Аргументы и факты. -1995. - № 18-19.
2. Слова, пришедшие из боя. Статьи. Диалоги. Письма. Вып. 2. - М., - 1985. - С. 98.
3. Алексієвич С. У війни - не жіноче обличчя. - Мінськ, -1985. - 101 С.
4. Межжерін В.О. Про роль жінки в історії // Безпека життєдіяльності - 2003 - № 8. - С. 45-47.
5. Роль жінок у Великій Вітчизняній війні: цифри і факти [Електронний ресурс].- Режим доступу: <http://wartime.org.ua/1329-rol-zhnok-u-veliky-vtchiznyany-vyn-cifri-fakti.html>
6. Симонов К. Разные дни войны. Дневник писателя. М., 1975. - С. 225-226.
7. Вознесенський Н.А. Військова економіка СРСР у період Великої Вітчизняної війни. -М., - 1947.
8. Великая Отечественная война 1941-1945. Энциклопедия. - М., - 1985. - С. 270.
- 9.Збірник статистичних матеріалів Фрунзе. - М., 1965
10. Радянська економіка у період Великої Вітчизняної війни 1941-1945 гг. - М. -1965г.
11. Роль жінок у Великій Вітчизняній Війні: цифри і факти - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://wartime.org.ua/1329-rol-zhnok-u-veliky-vtchiznyany-vyn-cifri-fakti.html>.

КУЗЬМІН Д. В., ШАПОШНИЧЕНКО А.

#### **АНАЛІЗ ЗМІН В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ БЕЗПЕКИ ПАСАЖИРСЬКИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ АВТОМОБІЛЬНИМ ТРАНСПОРТОМ В УКРАЇНІ ЗА ПЕРІОД З 2007 ПО 2011 РР.**

Пасажирські перевезення автомобільним транспортом є важливою частиною економічної системи нашої держави. Забезпечення безпеки цих перевезень є пріоритетним завданням органів державної влади. Реалізація цього завдання неможлива без дослідження сучасного стану забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом.

Незважаючи на безперечну важливість, питання сучасного стану забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом до цього часу не було об'єктом самостійного наукового дослідження. Лише його окремі аспекти розглядалися в рамках наукових робіт таких вітчизняних та зарубіжних учених: Бодрук О., Битяк Ю., Бандурка О., Данільян О., Григорян Л. та ін. Зазначені обставини обумовлюють актуальність дослідження сучасного стану забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом.

Метою даного дослідження є аналіз кількісних показників безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом та з'ясування сучасного стану її забезпечення.

Сутність забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом полягає в підтриманні динамічно стійкого стану рівноваги збалансованості між несприятливими впливами і діяльністю, спрямованою на

забезпечення умов, які гарантують можливість досягнення цілей пасажирських перевезень. Інакше кажучи, підтримання такого стійкого стану здійснюється шляхом протидії загрозам безпеки пасажирських перевезень.

Протидія новим та вже існуючим загрозам здійснюється за трьома основними напрямками, що відповідають основним цілям забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом: попередження дорожньо-транспортного травматизму під час пасажирських перевезень автомобільним транспортом, збереження майна учасників цих перевезень та інших осіб під час їх здійснення, охорона навколишнього середовища під час здійснення перевезень пасажирів автомобільним транспортом. Вбачається, що стан забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом доцільно розглядати через призму протидії загрозам за визначеними напрямками.

Перевезення пасажирів автомобільним транспортом здійснюються шляхом переміщення їх до місця призначення спеціально призначеними для цього транспортними засобами, фактично - завдяки руху автотранспортних засобів дорожніми шляхами (що, по суті, відповідає поняттю дорожнього руху). Але цей рух не є безперервним - посадка пасажирів, зупинки на маршруті прямування, висадка пасажирів, зберігання багажу між рейсами, в цей період пасажирські перевезення мають статичний характер. Виходячи з подвійного характеру послуг з перевезення пасажирів, загрози безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом можна поділити на дві групи: загрози, що виникають під час дорожнього руху автотранспортного засобу, та загрози, що виникають не під час такого переміщення.

Загрози, що виникають під час руху автотранспортного засобу, здебільшого стають причинами дорожньо-транспортних пригод. Під дорожньо-транспортною пригодною розуміється подія, що сталася під час руху транспортного засобу, внаслідок якої загинули або поранені люди чи завдані матеріальні збитки [1]. Негативного впливу зазнає і навколишнє середовище: внаслідок пожеж, викликаних дорожньо-транспортними пригодами, витоку палива з пошкодженого автотранспортного засобу, фізичного знищення об'єктів навколишнього середовища під час дорожньо-транспортних пригод тощо. Зазначене дозволяє стверджувати, що дорожньо-транспортні пригоди негативно впливають на всі, без винятку, об'єкти забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом.

За інформацією Державної автомобільної інспекції Міністерства внутрішніх справ України за період з 2007 року по 2011 рік мало місце 1209,9 тис. дорожньо-транспортних пригод, при цьому відмічалась загальна тенденція зниження показника на 92,7 тис.: з 278,8 до 186,1 тис. [2] (на 33,25%), або ж 8,73 % в середньорічному вимірі за розглянутий період.

Найбільша кількість дорожньо-транспортних пригод спостерігалась в 2008 році: 313,2 тисяч випадків є максимальним показником за розглянутий період. В 2007 році відбулося 278,8 тисяч дорожньо-транспортних пригод, в 2009 році - 229,9 тисяч, в 2010 році - 203,9 тисяч, в 2011 році - 186,1 тисяч. Таким чином, починаючи з 2009 року, загальна кількість дорожньо-транспортних пригод щороку зменшувалась: в 2009 році - на 82,3 тисячі, 2010 - на 26 тисяч, 2011 - на

17,8 тисяч. В 2008 році ж відмічалось збільшення рівня дорожньо-транспортних пригод в порівнянні з показником попереднього року на 11,98 %. Проте вже наступного року мало місце найістотніше (на 26,36 %) зменшення рівня дорожньо-транспортних пригод щодо показника попереднього року у відсотках. А з 2010 року відносне падіння кількості дорожньо-транспортних пригод поступово зменшується.

Зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод є не випадковим, воно є результатом проведення органами державної влади комплексу заходів, спрямованих на підвищення безпеки дорожнього руху. В Національній доповіді про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2009 році зазначена позитивна тенденція пов'язується з прийнятим 24 вересня 2008 року Законом України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення регулювання відносин у сфері забезпечення безпеки дорожнього руху" [3]. Ним було встановлено адміністративну відповідальність за ряд порушень вимог безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом, підвищено санкції за адміністративні правопорушення.

В розглядуваному періоді аналогічні тенденції притаманні і дорожньо-транспортним пригодам з потерпілими. Так, за інформацією Державної автомобільної інспекції Міністерства внутрішніх справ України за період з 2007 року по 2011 рік відбулося 214,1 тис. дорожньо-транспортних пригод з потерпілими, при цьому відмічалась загальна тенденція зниження показника на 32,6 тис.: з 63,3 до 30,7 тис. [2] (на 51,5%), або ж 12,87 % в середньорічному вимірі.

Щодо дорожньо-транспортних пригод з потерпілими слід відмітити, що найбільша їх кількість мала місце в 2007 році - 63,3 тисячі випадків. В 2008 році відбулося 51,3 тисячі дорожньо-транспортних пригод з потерпілими, в 2009 році - 37 тисяч, в 2010 році - 31,8 тисячі, в 2011 році - 30,7 тисячі. Як і у випадку з дорожньо-транспортними пригодами, в 2009 році в порівнянні попереднім роком мало місце максимальне зниження кількості дорожньо-транспортних пригод з потерпілими. Вона зменшилась на 14,3 тисячі випадків, або на 27,88 %.

На відміну від загальної кількості дорожньо-транспортних пригод, в досліджуваній період кількість дорожньо-транспортних пригод з потерпілими постійно зменшувалась: в 2008 році - на 12 тисяч, в 2009 році - на 14,3 тисячі, в 2010 році - на 5,2 тисячі, в 2011 році - лише на 1,1 тисячі. Щорічне зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод з потерпілими є позитивним процесом - адже кожного року все менше осіб травмується та гине на автошляхах нашої держави.

Відносне падіння кількості дорожньо-транспортних пригод з потерпілими спостерігалось з 2007 року до 2011 року. Навіть коли в 2008 році відбулося збільшення рівня дорожньо-транспортних пригод в порівнянні з показником попереднього року, рівень дорожньо-транспортних пригод з потерпілими в порівнянні з попереднім роком продовжував знижуватися. 2009 року відбулося максимальне (на 27,88 %) зменшення рівня дорожньо-транспортних пригод щодо показника попереднього року у відсотках. Однак починаючи з 2009 року відносне падіння кількості дорожньо-транспортних пригод поступово зменшується, так само як і відносне падіння загальної кількості дорожньо-



транспортних пригод.

Зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод з потерпілими також є наслідком проведення органами державної влади комплексу заходів, спрямованих на підвищення безпеки дорожнього руху. Так, в 2007-2011 роках здійснено ряд заходів, направлених на зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод взагалі та дорожньо-транспортних пригод з потерпілими зокрема. Щороку проводяться спеціальні профілактичні заходи на транспорті: "Дні безпеки", "Автобус" та інші. Регулярно організовуються круглі столи на тему "Безпека на дорозі: рішення і дії", "Діти на дорозі. Аспекти безпеки та пріоритетної суспільної турботи" [2].

Наведені абсолютні показники дозволяють вирахувати питому вагу дорожньо-транспортних пригод з потерпілими в загальній кількості дорожньо-транспортних пригод в кожному році, що дає змогу оцінити рівень травматизму в Україні в останні роки.

Так, в 2007 році відбулося 278,8 тисяч дорожньо-транспортних пригод. З них 63,3 тисячі - це дорожньо-транспортні пригоди з потерпілими, що становить 22,7%. В 2008 році відбулося відповідно 312,2 тисячі дорожньо-транспортних пригод та 51,3 тисячі дорожньо-транспортних пригод з потерпілими (16,4%), в 2009 році - 229,9 тисячі та 37 тисячі (16,1%), в 2010 році - 203,9 тисячі та 31,8 тисячі (15,6%) і, нарешті, 2011 року - 186,1 тисячі та 30,7 тисячі (16,5%). Наведені розрахунки свідчать про те, що частка дорожньо-транспортних пригод з потерпілими не зазнає істотних змін, починаючи з 2008 року [2]. Це вказує на те, що з 2008 року спрямовані на зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод заходи не мають суттєвого впливу на рівень дорожньо-транспортного травматизму.

Враховуючи викладене, можна зробити висновок, що динаміці дорожньо-транспортних пригод та дорожньо-транспортних пригод з потерпілими притаманні аналогічні тенденції. З одного боку, вони мають позитивний характер, адже в останні роки абсолютні показники дорожньо-транспортних пригод та дорожньо-транспортних пригод з потерпілими зменшуються. З іншого боку, відносно падіння кількості дорожньо-транспортних пригод та дорожньо-транспортних пригод з потерпілими зменшується. Більше того, рівень дорожньо-транспортного травматизму залишається небезпечно високим - кожна 8 дорожньо-транспортна пригода спричиняє травмування громадян. Це свідчить про зниження ефективності системи заходів, що здійснюється щороку для попередження дорожньо-транспортних пригод та дорожньо-транспортних пригод з потерпілими.

Важливим напрямом забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом є збереження майна учасників цих перевезень та інших осіб під час їх здійснення. Слід відмітити, що частіше за все шкода майну учасників пасажирських перевезень та інших осіб спричиняється внаслідок дорожньо-транспортних пригод. Тому попередження дорожньо-транспортних пригод, подолання загроз, розглянутих вище, одночасно зменшує ризик ушкодження майна.

Збереження майна під час пасажирських перевезень автомобільним транспортом слід розглядати в трьох аспектах: збереження майна пасажирів

(особистих речей та багажу), збереження майна перевізника (транспортного засобу), збереження майна інших осіб.

Обов'язок збереження майна пасажирів, зокрема їхнього багажу, покладений на перевізника та водія. Так, згідно Правил надання послуг пасажирського автомобільного транспорту [4] водій зобов'язаний забезпечувати перевезення багажу в багажних відділеннях автобуса (у разі їх наявності) або розміщення так, щоб не заважати вільному проходу пасажирів уздовж салону автобуса та не блокувати доступ до основних і аварійних виходів. А перевізник повинен компенсувати шкоду, заподіяну майну пасажирів.

Збереження майна перевізника (в більшості випадків транспортного засобу) під час пасажирських перевезень автомобільним транспортом в першу чергу лежить в площині кваліфікованості водіїв та обслуговуючого персоналу. Ця діяльність під час надання послуг з перевезення пасажирів в першу чергу пов'язана з попередженням дорожньо-транспортних пригод.

Крім того, серед вимог до підприємства-перевізника задля отримання сертифіката відповідності послуг є вимога про наявність власної або орендованої території для зберігання автобусів під охороною. Площа території для зберігання автобусів повинна забезпечувати стоянку для всіх зареєстрованих на підприємстві автобусів (на термін не менший, ніж термін дії сертифіката, з моменту надання заявки на сертифікацію послуг) [5, С. 12].

Важливість вимоги охоронюваної стоянки для автобусів полягає не лише в збереженні майна підприємства-перевізника, а й в усуненні загрози навмисного пошкодження транспортних засобів, що під час їх руху може стати причиною дорожньо-транспортної пригоди.

Питання забезпечення збереження майна інших осіб під час пасажирських перевезень автомобільним транспортом, на нашу думку, полягає перш за все в попередженні дорожньо-транспортної пригоди. Однак, важливу роль щодо гарантування майнової безпеки відіграє можливість відшкодування збитків, завданих транспортним засобом в результаті дорожньо-транспортної пригоди. Нерідко підприємства відшкодовують такі збитки роками. Тому, безперечно, позитивним було запровадження обов'язкового страхування цивільно-правової відповідальності.

На території України заборонена експлуатація транспортного засобу без чинного на її території поліса обов'язкового страхування цивільно-правової відповідальності, або поліса (сертифіката) обов'язкового страхування цивільно-правової відповідальності, укладеного в іншій країні з уповноваженою організацією із страхування цивільно-правової відповідальності [6]. Таким чином, громадяни, майну яких нанесено шкоду, гарантовано отримують як мінімум грошову компенсацію і зможуть відновити втрачені цінності чи замінити їх відповідно до власного бажання.

Третім напрямом забезпечення безпеки є охорона навколишнього середовища під час здійснення пасажирських перевезень автомобільним транспортом. На відміну від двох попередніх, охорона навколишнього середовища є зовнішньоспрямованою частиною забезпечення безпеки пасажирських перевезень. Тобто діяльність в цьому напрямі покликана мінімізувати шкоду, яку завдає функціонування пасажирського автомобільного транспорту.

У багатьох країнах автомобільний транспорт є одним з найголовніших джерел шкідливих парникових газових викидів до атмосфери. Наприклад, в ЄС автомобільний транспорт складає 35% від загального обсягу викидів карбонату діоксиду та близько 20% від загального обсягу викидів парникових газів. В США транспорт спричиняє біля 30% від загальної кількості викидів парникових газів [7].

В Україні через нестачу достовірної інформації щодо споживання моторного пального, яке є основою для підрахування викидів парникових газів пересувними джерелами, існує недооцінка обсягів викидів парникових газів автомобільним транспортом. Більше того, в нашій державі тенденція до збільшення викидів парникових газів через зростаючу кількість транспортних засобів повинна також бути врахована.

Автомобільні транспортні засоби, через поширене індустріальне та особисте використання, мають негативний вплив на великі зони, включаючи зони відпочинку та рекреаційні зони, а також флору і фауну. Крім шкоди для здоров'я, такий вплив спричиняє зниження зборів посівних, а агресивні компоненти викидів двигунів навіть спричиняють псування будівель тощо. Проте найбільш важливим негативним фактором є забруднення автомобільним транспортом повітря населених пунктів.

В Україні з 2002 року наказами Мінтрансу і Держстандарту було введено норми "Євро-2", хоча ще в 1996 році Кабінет Міністрів прийняв постанову, відповідно до якої автомобілі без каталізаторів не могли ввозитися в Україну з 2001 року, а ще через рік - і експлуатуватися в Україні. Цю постанову декілька разів змінювали, і заборону ввезення автомобілів без каталізаторів перенесли на 2003 рік. Законом України № 2134-III від 07.12.2000 року "Про внесення змін у деякі законодавчі акти України щодо регулювання ринку автомобілів України" [8] було встановлено, що в Україну забороняється ввозити автомобілі без каталізатора, який забезпечує вміст шкідливих речовин у відпрацьованих газах на рівні "Євро-2". Але це формулювання не зовсім коректне, адже в законодавстві не повинно бути вказівки на конструкцію автомобіля, а лише нормуватися кількість шкідливих викидів. Варто зауважити, що на практиці закон фактично не виконувався, адже встановлення каталізатора на автомобіль із карбюраторним двигуном не привело до зменшення шкідливих викидів а отже положення нормативних актів не було виконано [9].

У підсумку можна відмітити, що стан забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом характеризується як позитивними, так і негативними тенденціями. З одного боку, в останні роки спостерігаються позитивні тенденції щодо зменшення кількості дорожньо-транспортних пригод, дорожньо-транспортних пригод з потерпілими. На законодавчому рівні впроваджені гарантії збереження майна учасників пасажирських перевезень автомобільним транспортом та інших осіб, здійснюються кроки в напрямку наближення вітчизняного законодавства з питань захисту навколишнього середовища під час експлуатації автомобільного транспорту до європейських стандартів. З іншого боку, відносно падіння кількості дорожньо-транспортних пригод та дорожньо-транспортних пригод з потерпілими поступово зменшується. Гарантії збереження майна учасників пасажирських перевезень

автомобільним транспортом та інших осіб мають переважно характер відшкодувань, їм не притаманний превентивний характер. А наближення українського законодавства з питань захисту навколишнього середовища під час експлуатації автомобільного транспорту до європейських стандартів здійснюється несистематично та неефективно.

Вважаємо, що сучасний стан забезпечення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом в Україні не можна визнати задовільним. Для виправлення ситуації, що склалась, потрібно вироблення комплексної державної стратегії підвищення безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом, впровадження нових форм та методів діяльності суб'єктів, що забезпечують безпеку цих пасажирських перевезень.

#### Список літератури:

1. Про Правила дорожнього руху : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 жовтня 2001 р. № 1306 [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1306-2001-%EF>
2. Національні доповіді про стан техногенної та природної безпеки в Україні у 2007-2011 роках [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.mns.gov.ua/content.html>
3. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо вдосконалення регулювання відносин у сфері забезпечення безпеки дорожнього руху : Закон України від 24 вересня 2008 р. № 586-VI [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/586-17/print1339748336157190>
4. Про затвердження Правил надання послуг пасажирського автомобільного транспорту : Постанова Кабінету Міністрів України від 18 лютого 1997 р. № 176 [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=176-97-%EF>
5. Журавель В. В. Актуальне питання із сертифікації послуг перевезення пасажирів автобусами // В. В. Журавель. - Науково-виробничий журнал. - №3. - 2012. - С. 11-13
6. Про обов'язкове страхування цивільно-правової відповідальності власників наземних транспортних засобів : Закон України від 01 липня 2004 р. №1961-IV [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1961-15/print1339748336157190>
7. Підтримка інтеграції України до Транс-Європейської транспортної мережі ТСМ-Т (PK4. Автомобільний транспорт) : Заключний звіт 4.1 / Міністерство транспорту та зв'язку України. - Київ : Міністерство транспорту та зв'язку України, 2010. - 56 с.
8. Про внесення змін у деякі законодавчі акти України щодо регулювання ринку автомобілів України : Закон України від 07 грудня 2000 р. № 2134-III [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2134-14>
9. Ходовий П. Дайте подихати! / П. Ходовий // Дзеркало тижня. - 2005. - №43. - С. 4-5

КУЛИШ С. В., КОМАРОВА Г. В., БЕЛЫХ А. Я.

#### СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

В обучении русскому языку как иностранному на современном этапе большое внимание уделяется особенностям русской разговорной речи. Это обусловлено целым рядом причин, среди которых, на наш взгляд, можно выделить следующие: во-первых, разговорная речь всегда отличается активностью проникновения во все сферы жизнедеятельности людей и функционирует как в повседневном общении, так и в различных сферах (литературе, кино, политике и т.д.). Во-вторых, разговорная речь носит многожанровый характер, что зачастую затрудняет ее понимание

иностранными студентами. В-третьих, в разговорную речь помимо слов нейтрального стиля все активнее стала проникать арготическая лексика. Именно в связи с этим особый интерес у нас вызывает разговорный стиль речи в преломлении на инофонную аудиторию.

В данной статье мы не будем касаться особенностей этого функционального стиля речи, поскольку нас в большей степени будет интересовать одна из его составляющих - стилистический эффект, благодаря которому можно судить о том, насколько успешным был в целом процесс коммуникации. Русский академический словарь толкует стилистический эффект следующим образом: это "заложенное в высказывании и реализованное в нем с помощью специальных языковых средств намерение автора речи вызвать определенную эмоциональную реакцию на данное высказывание. Стилистический эффект, как и стилистическое задание, относится к экстралингвистическому контексту, объясняющему специфику структурно-лингвистического плана речи". Безусловно, стилистический эффект, локализуясь в психике индивида, всегда будет уникальным, поскольку является выражением личных представлений, ассоциаций, индивидуальной языковой компетенции. А задача стилистики - определить, раскрыть, объяснить общие, значимые для всех признаки. Стилистический эффект может характеризовать любую языковую единицу, синтаксическую конструкцию, единицу семантического плана, обладающих стилистической значимостью, сущность которой заключается в отнесении воспринимаемой единицы к тому или иному участку общей языковой системы - в определении места, занимаемого данной единицей в системе языка. Значит, стилистический эффект может быть определен как типизированная (интеллектуальная, эмоциональная) реакция получателя речи, возникающая благодаря стилистическому значению употребленных единиц языка. В то же время, стилистическая значимость, стилистический эффект могут создаваться "не языковой единицей, как таковой, не фактом ее присутствия и не фактом ее адекватности или несоответствия денотату, а фактом совместной встречаемости, соотносительности в тексте данной единицы с другими единицами. Характер же их соотносительности квалифицируется как то или иное стилистическое явление" [2, с. 78]. На основании этого можно говорить о том, что существуют стилистические эффекты различной природы. Возможность появления одних стилистических эффектов уже заложена в языковой единице, другие же стилистические эффекты возникают в результате встречаемости, сочетаемости языковых единиц. Однако можно предположить, что и в том, и в другом случае появление таких единиц будет непредсказуемым для получателя речи.

Если попытаться охарактеризовать стилистический эффект как стилистическое впечатление, то можно проследить его связь со стилистической функцией, поскольку создание стилистического эффекта выступает как стилистическая функция языковых единиц. Другими словами, стилистический эффект может быть рассмотрен как аналог стилистической функции со стороны получателя речи. Стилистическую функцию, таким образом, в самом общем смысле слова следует рассматривать как особую по сравнению с нейтральным способом выражения, в случае каждого конкретного высказывания,

определенную целенаправленность языковых средств в целях достижения различного в каждом случае эффекта при сохранении общего интеллектуального содержания высказывания. При этом под интеллектуальным понимается содержание, относящееся к объективному содержанию сообщения, - это сообщение с точки зрения мыслительной, логической информации в отвлечении от содержащихся в нем эмоционально-оценочных наслоений. Стилистическая функция - это роль языковых средств, организованных соответствующим образом в целях достижения различного в каждом отдельном случае эффекта акта коммуникации. Иными словами, стилистическая функция - это отражение стилистического задания в языковой единице.

Подводя итог изложенному, можно дать следующее определение понятию "стилистический эффект": это стилистическое впечатление, которое возникает у слушателя в результате появления в речи непредсказуемого (нейтрального или стилистически окрашенного) элемента, обуславливающего особую смысловую организацию высказывания или текста. А семантический контекст стилистического эффекта формируется стилистическим заданием автора речи. В целом же успешность высказывания, коммуникативного акта возможна лишь при полной реализации экстралингвистического двуединства: стилистическое задание - стилистический эффект; степень понимания высказывания при этом будет зависеть от того, насколько точно, уместно, с учетом ситуации общения и уровня подготовки слушателя (в нашем случае - иностранного студента) будут отобраны языковые единицы и оформлены в подготовленный или неподготовленный монолог, естественно, с определенным расчетом на то, что будет достигнут запланированный автором стилистический эффект.

#### Список литературы

1. Академический словарь русского языка: в 4-х томах / Под ред. Евгеньевой Е.П. - 4 издание, стереотип. - М.: Русский язык., Полиграфресурсы, 1999.
2. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. - Горький, 1975. - С. 78-79.

ЛЕМІШ Н. О., ЖУКОВА Т. В.

#### ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ З ДОКУМЕНТАМИ В АДМІНІСТРАТИВНИХ УСТАНОВАХ ГЕТЬМАНЩИНИ: ІСТОРІОГРАФІЯ ПИТАННЯ

Друга половина XVII ст. для історії нашої держави була визначним періодом у державотворчому аспекті. Адже саме в цей період формується суто українська система адміністративного апарату, що має власні діловодні традиції. Гетьманат, як державне утворення, постало на українських землях в роки революційних зрушень середини XVII ст. й проіснувало в окремих своїх проявах аж до кінця XVIII ст.

При особі гетьмана створюється Генеральна військова канцелярія як центральна установа гетьманського уряду, сформована в ході Визвольної війни 1648-1654 рр. на досвіді установ Запорізької Січі, польсько-шляхетського та

литовського управління, та тісно пов'язані з нею Похідна генеральна військова канцелярія (створювалася під час походів), Генеральна скарбова канцелярія, судова канцелярія, полкові та сотенні канцелярії, що разом утворювали чинний адміністративний управлінський апарат української держави.

Діловодство адміністративних установ Гетьманщини не стало об'єктом глибокого та всебічного дослідження. По суті дослідники обмежилися локальними згадками в контексті дослідження спорідненої тематики, більше зосереджуючи увагу на історичних аспектах української козацької державності XVII-XVIII ст., політичній та соціальній історії України XVII-XVIII ст., узагальнюючи здобутки української історичної науки в галузі вивчення козацтва.

Метою статті є надати вичерпний історіографічний екскурс щодо питань організації роботи з документами в адміністративних установах українського уряду часів Гетьманщини; довести на основі існуючих наукових надбань обмежений рівень дослідженості питань організації діловодства в адміністративних установах українських територій зазначеного періоду.

Проблема організації діловодства в адміністративних установах Гетьманщини залишається не досить дослідженою.

Низку спостережень стосовно штату Генеральної військової канцелярії одним із перших зробив А. Скальковський, називаючи діловодство того часу "старим" доросійським. Його тритомна праця "Історія Нової Січі, або останнього Коша Запорозького", надрукована у 1841, 1846 і 1885 рр., ґрунтувалася на раніше невідомих науці історичних матеріалах, які він тримав у своєму монопольному володінні аж до самої смерті [20, 21]. Певну кількість документів із запорозького архіву він надрукував у журналі "Киевская старина" [1]. Однак об'єктивність висновків, зроблених А. Скальковським, піддаються сумніву й то цього часу, адже в "Історії Нової Січі..." використана лише незначна частина запорозького архіву. У викладі, який ведеться майже в літописній формі, вмонтовані документи або витяги з них. Звіряючи їх з оригіналами архіву Коша Запорозької Січі, можна переконатися, що А. Скальковський спотворював архівні матеріали, робив багато скорочень без усяких застережень.

Уявлення про функції Генеральної військової канцелярії ілюструють у своїх працях М. Костомаров [11, с. 411-415], М. Грушевський [2, с. 415-416], називаючи, крім основних адміністративних обов'язків чиновницького апарату також і суто діловодні: підготовка та публікація гетьманських універсалів, розгляд справ фінансового характеру, скарги, чолобитних, що дає змогу зорієнтуватися, які саме види документів та форми організації з ними існували в той період.

Питанням кадрової підготовки канцеляристів приділив увагу І. Крип'якевич (курс "Історія України"), згадуючи про проходження канцеляристами практики в адміністративних установах з XVII ст. [12].

Як зазначив В. Романовський у своїй праці "Нариси з архівознавства" (1927 р.), Генеральна військова канцелярія безпосередньо здійснювала нагляд за діловодством [15, с. 65-66].

Питанням організації документообігу між Генеральною військовою канцелярією та полковими канцеляріями присвячено англomовну розвідку американського історика українського походження Ю. Гаєцького - "Козацька

адміністрація Гетьманату" (1978 р.). Дослідник називає основні документи, якими оформлювалися ці зносини: укази, ордери, запити, меморії, листи [24, р. 651].

На сьогодні питання організації діловодних процесів побічно знаходять висвітлення у працях учених-правознавців В. Д. Гончаренка, Л. О. Зайцева, О. М. Мироненка, А. Й. Рогожина, І. П. Сафронової, І. Б. Усенка, А. Ш. Козаченка та інших. Останнім часом проблеми, пов'язані з функціонуванням Генеральної військової канцелярії та діяльністю канцеляристів, а також питання ділової документації та документообігу Гетьманщини піднімали вітчизняні науковці О. Г. Перехрест, І. Й. Бойко, Ж. Дзейко та О. М. Апанович.

А. Шиманов, порушив проблему документообігу між Січовим та Похідним Кошем [23]. Функції Генеральної військової, Похідної військової та паланкових канцелярій, їх штат та компетенцію різних посадовців докладно висвітлює у своїх наукових працях І. Синяк, обираючи предметом дослідження більш ранній період історії - діловодство останнього запорозького козацтва часів Нової Січі [16-19].

Значну сторінку в історіографії зазначеної проблематики займає наукова розвідка В. Панащенко, вміщена в праці "Ділова документація Гетьманщини XVIII ст." (1993 р.) (упорядник В. Горобець), у якій дослідниця докладно зупиняється на аналізі органів управління та їх канцелярії на Гетьманщині [4, с. 5-22]. Авторка зауважила, що Генеральна військова канцелярія упродовж свого існування готувала документи з різноманітних питань державної діяльності та суспільного життя, а з 1720 р. стала особливим адміністративним колегіальним органом, що мав право розглядати справи поточного правління, видавати розпорядження, надавати старшинські чини тощо [4, с. 5-6]. Крім того, видання містить тексти офіційних документів, більшість яких була створена в центральних установах, полкових та сотенних канцеляріях Гетьманщини. Авторами видання запропоновано класифікувати службову документацію Гетьманщини на певні групи за типо-видовими ознаками: директивно-розпорядчі акти, виконавчі акти, обліково-статистична документація, інформаційно-публікаторська документація тощо [4, с. 35-42].

Однак в цілому доводиться констатувати фрагментарність дослідження різних сегментів діловодства.

Так, наприклад, Г. Швидько, досліджуючи органи місцевого самоуправління Гетьманщини та особливості документації їх канцелярій, зазначає, що більшість міст і всі містечка мали не магістрати, а ратуші, що мало впливало на порядок їх діловодства й формуляри актів. Суттєвою ж відмінністю було те, що в магістратських містах велось ділове листування між магістратами і полковими чи сотенними канцеляріями, а між ратушами і сотенними канцеляріями воно не велось. У полкову канцелярію магістрати направляли свої папери окремішно від сотенних урядів, а рапорти і "до ношення" від ратушних міст і містечок йшли, як правило, за підписами представників міщанської і козацької влади. Дослідниця робить висновок про те, що особливість адміністративно-політичного устрою Гетьманщини визначила й своєрідність діловодства та поширення певних видів документів [22, с. 19-21].

Вивчаючи закономірності еволюції діловодства в Росії в XVIII-XIX ст.,



відомий джерелознавець Б. Г. Литвак відзначив: "Апарат, сконструйований на засадах суворої ієрархії, створює суворо ієрархічну драбину документостворення і діловодства, останнє включає в себе і саморегулювання всієї системи" [13, с. 50]. На Гетьманщині зі зміцненням і вдосконаленням апарату управління, зокрема, Генеральної військової канцелярії, більш чітким визначенням функцій канцелярій різного рівня, що виробилися в життєвій практиці, помітна еволюція діловодства. Це досить чітко проглядається як в тіснішому взаємозв'язку документів і виникненні великих справ, об'єднаних спільністю змісту, так і в стандартизації формулярів документів. Коли Генеральна військова канцелярія перетворилась із органу, що виконує писарські функції при гетьмані, в адміністративну установу, що виступає від свого власного імені (початок XVIII ст.), стандартизація документів, які вона відправляла в магістратські, ратушні, полкові канцелярії, відбувалася на основі чіткого визначення питань, на котрі треба було відповісти, та їх порядку. При проведенні крупних заходів у масштабах всієї Гетьманщини по обліку населення, рухомого і нерухомого майна переписувачі керувалися даними їм інструкціями, що також сприяло певній уніфікації документів [13, с.50].

Найбільш повною науковою працею, що висвітлює питання організації роботи з документами в адміністративних установах Гетьманщини, залишається на сьогодні дисертаційне дослідження М. В. Журавля "Генеральний уряд як інститут влади Гетьманщини другої половини XVII - середини XVIII ст." (2011р.) [6]. Автором уперше розкрито порядок підготовки та діяльність у вищих державних органах, які утворювали Генеральний уряд, військових канцеляристів як професійних державних службовців; детально досліджено в історико-правовій науці систему канцелярій Генерального уряду як самостійного державного органу [5-10]. Однак слід зазначити, що організація діловодних процесів висвітлюється не як основна, а через призму розкриття діяльності самого інституту державної служби Гетьманщини, хоч це не применшує значущість даної розвідки.

Отже, протягом двох з половиною століть науковцями розглянуто та досліджено багато проблем, так чи інакше побічно пов'язаних з історією організації роботи з документами в адміністративних установах Гетьманщини. Значні якісні зрушення в об'єктивному вивченні питання відбулися за часів державної незалежності України. Слід зазначити, що джерельна база є досить різноманітною за видами і достатньою для реконструкції діловодних процесів у Гетьманщині. Але залишається ще багато проблем, які потребують свого висвітлення для подальшого з'ясування особливостей діловодних традицій у вітчизняній документознавчій науці.

### Список літератури

1. Апполон Александрович Скальковский // Киевская старина. - 1898. - №1.
2. Грушевский М. Иллюстрированная история Украины / М. Грушевский. - Дніпровський союз споживчих союзів України "Дніпросоюз", 1921. - 584 с.
3. Джиджора І. До історії Генеральної Військової Канцелярії // Записки наукового товариства ім. Т. Шевченка / за ред. М. С. Грушевського. - Л., 1912.
4. Ділова документація Гетьманщини XVIII ст. : зб. док. / АН України, Археогр. коміс., Ін-т укр. археографії, Центр. наук. бібліотека ім. В. І. Вернадського, Ін-т держави і права ім. В. М.

- Корецького ; упоряд., авт. передм. та комент. В. Й. Горобець ; за ред. Л. А. Дубровіної (відп. ред.). - К. : Наук. думка, 1993. - 392 с.
5. Журавель М. В. Генеральний писар як вища посадова особа Генерального уряду в другій половині XVII - середині XVIII ст. / М. В. Журавель // Роль та місце ОВС у розбудові демократичної правової держави : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 23 квітня 2010 р. - Одеса : ОДУВС, 2010. - С. 35-36.
6. Журавель М. В. Генеральний уряд як інститут влади Гетьманщини другої половини XVII - середині XVIII ст.: автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / М. В. Журавель ; Міжнар. гуманіт. ун-т. - Одеса, 2011. - 22 с.
7. Журавель М. В. Державна служба Гетьманщини в другій половині XVII-XVIII ст. / М. В. Журавель // Політико-правове забезпечення державної служби та служби в органах місцевого самоврядування : щорічні Всеукр. громад. слухання, 24-25 вересня 2009 р. - Одеса : Юрид. л-ра, 2009. - С. 136-139.
8. Журавель М. В. Діяльність канцеляристів Генеральної військової канцелярії як перших професійних державних службовців Гетьманщини в другій половині XVII-XVIII ст. / М. В. Журавель // Правове життя сучасної України : тези доповідей Міжнар. наук. конф. профессор.-виклад. та аспірант. складу, 5-6 червня 2009 р. - Одеса : Фенікс, 2009. - С. 170-172.
9. Журавель М. В. Порядок ведення діловодства в Гетьманщині в другій половині XVII-XVIII ст. (на прикладі Генеральної військової канцелярії) / М. В. Журавель // Держава і право в умовах глобалізації: реалії та перспективи : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (16-17 квітня 2010 р.) / Відп. за вип. І. І. Поляков. - Сімферополь : КРП "Видавництво "Кримнавчпеддержвидав", 2010. - С. 96-97.
10. Журавель М. В. Становлення державної служби Гетьманщини в другій половині XVII-XVIII ст. (на прикладі діяльності канцеляристів Генеральної військової канцелярії) / М. В. Журавель // Актуальні проблеми держави і права. - 2009. - № 49. - С. 232-239.
11. Костомаров Н. И. Павел Полуботок / Н.И. Костомаров. - "Русская Старина", 1876 г. - № 3. - С. 500-525.
12. Крип'якевич І. Студії над державою Богдана Хмельницького / І. Крип'якевич // Записки Наукового Товариства ім. Шевченка. - Львів, 1931. - Т. 151. - С. 144-145.
13. Литвак Б.Г. О закономерностях эволюции делопроизводственной документации в XVIII-XIX вв. : к постановке вопроса / Б.Г. Литвак // Проблемы источниковедения истории СССР и специальных исторических дисциплин. - М. : Наука, 1984. - С. 48-55.
14. Прицак О. Доба військових канцеляристів / О. Прицак // Київська старовина. - 1993. - № 4. - С. 62-66.
15. Романовський В. О. Нариси з архівознавства. Історія архівної справи на Україні та принципи порядкування в архівах / В.О. Романовський. - Харків : Видання ЦАУ УСРР, 1927. - 170 с.
16. Синяк І. Діловодство паланкових канцелярій періоду Нової Січі (1734-1775) / І. Синяк // Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. - К., 2005. - Т. 10. - С. 197 - 215.
17. Синяк І. Документообіг останнього Коша Запорозького з Гетьманщиною / І. Синяк // Наукові записки. Збірник праць молодих вчених та аспірантів. - К., 2006. - Т. 12. - С. 72-90.
18. Синяк І. Паспорти як різновид засвідчувальної документації Коша Нової Січі (1734-1775) / І. Синяк // Наукові записки Національного Університету "Острозька Академія". - В.4. На пошану професора Миколи Павловича Ковальського. - Острог, 2004. - С. 129-140.
19. Синяк І. Л. Джерела з історії діловодства запорізького козацтва доби Нової Січі (1734 - 1775) : Автореф. дис... канд. іст. наук / І. Л. Синяк; НАН України. Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського. - К., 2006. - 20 с.
20. Скальковский А. А. История Новой Сечи или последнего Коша Запорожского Архипа / А. А. Скальковский. -3-е изд. - Одесса, 1885 - 1886.
21. Скальковский А. Как судили и рядили в Сечи Запорожской / А. Скальковский // Киевская старина. - 1886. - Т. XIV. - С. 327-349.
22. Швидько Г.К. Органи міського самоуправління Гетьманщини та особливості документації їх канцелярій / Г. К. Швидько. - Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. - Запоріжжя : Тандем-У, 1999. - Вип. VII. - 236 с. - С. 19-21.
23. Шиманов А. Предсмертная поземельная борьба Запорожья (эпизод из его пограничных споров с б. Слободскою Украиною) / А. Шиманов // Киевская старина. - 1883. - Т. VII. - С. 609-636.
24. Gajecy George. The Cossack Administration of the Hetmanate. - Cambridge, 1978. - P. 651.

ЛОЗОВИЦЬКИЙ О. С., ДМИТРЕНКО М.

**ЗІСТОРІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ  
ІНСТИТУТУ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРСТВА**

Із проголошенням Декларації про державний суверенітет (1990 р.) і прийняттям Акта проголошення незалежності (1991 р.) Україна здобула й закріпила в Конституції (1996 р.) суверенне право на існування й формування перспектив свого розвитку. Водночас теоретичне осмислення й методологічне спрямування розвитку України як сучасної незалежної демократичної держави стає неможливим поза визначенням сутності, цільового призначення та істотних характеристик формування та реалізації політичного лідерства, ідейно-смысловим наповненням якої виступає широкий спектр предметності, альтернативний характер її розкриття, об'єктивації і практичного втілення. Зазначений процес ускладнюють суперечливі й неоднозначні зміни, що трансформують сформовані статичні норми і причинно-наслідкові зв'язки, змінюючи цю природу на динамічну. Як наслідок, змінюються й традиційні наукові уявлення про взаємозв'язок держави, суспільства та сучасного політичного середовища. Це формує гостру потребу розробки та внесення науково обґрунтованих змін у методологію її дієвої реалізації, критерії оцінки її ефективності, вибір методів, технік і технологій ефективних формуючих впливів.

Автори дослідження ставлять за мету виявити та описати на основі аналізу наукових джерел ключові характеристики політичного лідерства, його змінної сутності, визначальних моментів становлення та розвитку інституту політичного лідерства.

Проблематика політичного лідерства сягає своїм корінням у глибоку давнину. Цією проблемою займалися серед інших і Платон, і Аристотель. У середні віки Н. Макіавеллі вважав, що типовий політичний лідер - правитель, який домагається мети, не вибираючи засобів [1, с. 23]. Ф. Ніцше у праці "Генеалогія моралі" вказував на прагнення людини зайняти пост лідера як на природний інстинкт людини і зазначав, що лідер має право ігнорувати мораль [2, с. 34]. На думку З. Фрейда, народні маси потребують авторитету так, як сім'я потребує авторитетного батька [3, с. 57].

Більш пізні західні дослідники намагаються з'ясувати проблему лідера уже на інших рівнях. Заслугує на увагу концепція особистих якостей, згідно з якою лідер є особистістю з відповідними соціально-психологічними якостями. Звичайно, особисті якості відіграють тут істотну роль. Проте, гіпертрофуючи цей фактор - трактуючи лідера тільки як явище біопсихологічне, поза соціально-економічною зумовленістю ця теорія не може достатньою мірою з'ясувати проблему політичного лідерства. Проголошується також підхід, при якому особистість виступає як функція ситуації. Поведінку лідера, його позиції, придатні в одній ситуації, не можна використати в інших. В рамках цієї теорії цікаві висновки роблять Е. Фромм та Д. Рісмен. Вони вважають, що лідером може виступати безпринципна людина, яка є "функцією ситуації", керівником, що підкоряється обставинам. Е. Фромм називає подібного керівника "людиною ринкової ситуації", що розцінює себе як товар, який необхідно продавати

відповідно до кон'юнктури. Д. Рісмен визначив такого лідера як "людину зовнішньої орієнтації" [4, с. 257]. Але лідер може оволодіти ситуацією, використати або повернути її на свою користь, але ця обставина є слабким місцем зазначеної теорії. Поширена точка зору, що лідером стає людина, котра найбільш успішно здійснює орієнтацію на інших. Тобто той, хто хоче стати лідером, повинен враховувати пануючі звичаї або домінуючий характер, що дасть змогу піднятися без напруження або ризику на керівний пост.

Об'єктивна необхідність лідерства зумовлюється управлінською функцією влади, коли стан взаємовідносин у суспільстві, при якому координація і планування публічної діяльності є прерогативою однієї особи. Р. Такер зазначає, що якщо індивід сам оцінює ситуацію і визначає свої дії, то питання лідерства та його впливу не виникає [5, с. 79]. Необхідність у лідерстві виникає тоді, коли ситуація, до якої волею обставин залучені великі групи людей, потребує оцінки, щоб сама група або будь-хто від її імені розпочав необхідні дії. В невеликих групах лідерство може мати неформальний характер і переходити від однієї особи до іншої залежно від ситуації, а у великих групах виникає потреба в офіційному лідерстві.

Сучасна політологія дає змогу виявити ряд обов'язкових об'єктивних ознак перетворення індивіда в політичного лідера за допомогою соціальних інтересів. Так, для політичного лідера, що обіймає урядову посаду, заняття політикою - це не тільки професія. М. Вебер з цього приводу зазначав, що кар'єра політика передбачає почуття влади, почуття того, що тримаєш у руках нерв, історично важливого процесу. Це почуття здатне підняти професійного політика над рівнем повсякденності. Водночас Б. Рассел писав, що в умовах вільного змагання, коли "влада відкрита для всіх", імовірніше її одержить той, хто більше від усіх цього прагне. Такі люди відрізняються від звичайних винятковим владолюбством. Той, хто не сповнений почуття радості від влади над оточуючими, не може розраховувати на успіх. Справжній лідер, особливо в політиці, завжди володіє винятковою самовпевненістю, яка глибоко укорінилася в його свідомості [6, с. 77].

Щоб стати політичним лідером, людина повинна бути наділена як психологічними, так і соціально-політичними якостями. Маючи на увазі перші, М. Вебер визначав в основному три якості як вирішальні обов'язкові для політика: пристрасть, почуття відповідальності, окомір. Пристрасть у розумінні орієнтації на сутність "справи", пристрасну самовідданість їй. Проте однієї тільки пристрасті недостатньо. Відповідальність за справу, якій служить політик, повинна бути провідною зіркою його діяльності. А для цього потрібен окомір, здатність внутрішньо зібрано і спокійно піддаватися впливові реальностей. Іншими словами, потрібна дистанція стосовно речей і людей. Відсутність дистанції і тільки такої - один із смертних гріхів усякого політика. М. Вебер наголошував, що політика - це повільне буріння твердих пластів суспільства, яке здійснюється водночас пристрасно і з холодним розрахунком [7, с. 261].

Один із аспектів політичного лідерства - проблема сильної особистості, вождя. Культ сильного керівника перейшов у політичну філософію сьогодення. Як докази необхідності сильного керівника наводяться три основні тези: у випадку кризи сучасного суспільства потрібні величезні

зусилля, щоб подолати опір бюрократії; на політичну арену вийшли широкі народні маси, і коли лідер перебуває з ними у прямому контакті, то це звільняє його від втручання політичних інститутів і дає змогу концентрувати владу "з волі народу"; у слаборозвинених країнах неможливо навести лад без сильного керівника.

Якщо йдеться про соціально-політичний аспект, то політичний лідер повинен насамперед мати власну політичну програму і бажання боротися за її здійснення. А для цього потрібно володіти такими особистими рисами, як воля, цілеспрямованість, настирливість. Необхідно бути також популярним, уміти завойовувати маси. Звичайно, лідер повинен мати час і можливість довести своє лідерство. Нарешті, істинність лідера виявляється і в тому, що навіть втративши свої офіційні політичні посади, він залишається самим собою.

Щодо типів політичного лідерства, то М. Вебер вивів їх із типів влади. Насамперед, це лідерство, властиве традиційному правлінню. Воно передбачає віру підлеглих у те, що влада законна, оскільки вона існувала завжди і пов'язана з традиційними нормами, на які лідер посилається, організовує свою діяльність. Правитель, котрий зневажає традиції, може втратити і свою владу. Далі - харизматичний тип влади, відповідно харизматичний правитель. Це той, при якому влада над іншими ґрунтується на вірі, що правитель має особливі магічні здібності. Люди вірять, що він покликаний виконувати якусь наперед визначену місію. Це зумовлює послух підлеглих. І тут влада впливає із особистих якостей правителя, а не із безособового права. Підлеглі вірять, що харизматичний лідер принесе бажане, нове. Саме такими правителями М. Вебер вважав керівників революцій, досвідчених далекоглядних політичних діячів, релігійних лідерів [7, с. 59]. Нарешті, легальне правління означає вибір політичного лідера через демократичні процедури і надання йому повноважень, за зловживання яких він несе відповідальність перед виборцями. Г. Лассуелл намагається пояснити типи лідерів, виходячи із особливостей їхньої політики. З цих позицій він виділяє лідерів-адміністраторів, агітаторів, теоретиків.

На думку Г. Лассуелла, вождями-агітаторами керує почуття провини, вони шукають полегшення через такі механізми, як викривання інших. Лідери-ідеологи - це індивідууми, котрі пережили втрату багатьох ідей. Лідери-теоретики схильні до теоретизування, вміють поборювати тривогу, перетворюючи її у слова, заяви і маніпулюючи ними [8, с. 45].

Більшість сучасних політологів виходить із дихотомічного трактування лідерства. В. Хагеман виділяє "консервативний" та "революційний" типи лідерів. Перший у своїй діяльності спирається на традиційні установки та норми, другий - основні свої дії спрямовує на поновлення останніх, тому мусить мати особливі риси характеру [9, с. 87]. Р. Такер поділяє лідерів за мірою їхнього впливу на суспільство на "реальних" та менеджерів. Перші - це лідери-герої, другі - ті, котрі майже не впливають на хід подій. Дві категорії лідерів - перетворювачів та дільців виділяє Дж. Бернс. Лідери-перетворювачі діють в ім'я реалізації своїх глобальних поглядів, лідери-дільці, навпаки, чинять "тут і негайно", концентруючи свою увагу на деталях, незважаючи на те, яким повинно стати суспільство в остаточному підсумку. Дж. Бернс також пов'язує ці типи лідерів з наявною ситуацією і середовищем, де відбувається їхня діяльність. Він взагалі

протиставляє революційне лідерство в межах суспільства як перетворююче партійному лідерству як діловому [10, с. 172].

Цікаву типологію політичного лідерства запропонував Е. Вятр. Вона ґрунтується на психологічних рисах й типах поведінки політичних лідерів: виходячи зі ставлення до ідеології власного руху виділяють "чисті" типи лідера-ідеолога та лідера-прагматика; за ставленням до власних прихильників існують лідер-харизматик та лідер-представник - перший формує, другий виражає волю тих, хто за ним стоїть; за ставленням до супротивників лідери бувають угодовцями, що прагнуть до пом'якшення конфлікту і пошуку компромісних рішень, а також фанатики, котрі намагаються навмисне загострити конфлікт та знищити противника будь-що; за способом оцінки дійсності виділяють "чисті" типи відкритого лідера та лідера-догматика [11, с. 74].

Е. Вятр слушно вважає, що ці чотири дихотомії "чистих" типів лідерів таємно не пов'язані, тобто окремі типи виявляються в різних комбінаціях. Загалом вивчення політичного лідерства, в тому числі його типів, вимагає конкретно-історичного підходу. Суспільний устрій, політичний режим та інші фактори зумовлюють тип політичного лідера. Так, у XIX столітті, коли політична активність народних мас була низька, лідер враховував тільки політично активні групи і боровся в парламенті за своє місце і кар'єру. Такого лідера характеризували такі особисті якості і типові ознаки, як: гуманітарна освіта, середня політична орієнтованість, вміння налагоджувати контакти, чудові ораторські здібності тощо.

У перші десятиріччя XX ст. традиційного політика-парламентарія почав витісняти політичний лідер "нового типу". Це, передусім, лідер-демагог, який виник з приходом до влади в Європі фашизму і аналогічних політичних систем. Він апелював до широкої, здебільшого неорганізованої маси, спекуючи на її інстинктах, передсудах, традиційному консерватизмі, політичній недосвідченості. В ужиток були введені примітивні заклики, розраховані на створення атмосфери масового психозу. Такі лідери оголосили себе керівниками народу, зверталися безпосередньо до народу, говорили про істотні для нього проблеми, обіцяли боронити інтереси народу. Їх характеризувало низьке соціальне походження, що давало змогу розуміти психологію народних мас і вміло використовувати це. Їх політичній діяльності властивий особливий стиль. Манера промов відзначалася широким використанням просторічних зворотів, грубих примітивних висловлювань, що призначалося для народних мас, які не звикли самостійно мислити. Маючи на увазі таких лідерів, Р. Міхельс зазначав, що вони йдуть услід волі мас вдаючись до демагогії. Демагоги розсипають лестощі масовій волі. Замість того, щоб піднімати маси, вони опускаються до їх найнижчого рівня для того, щоб під неправдивим прикриттям одягти на них своє ярмо і панувати від їх імені [12, с. 57]. Серед лідерів "нового типу" з'явилися політичні бюрократи, фахівці по створенню політичних організацій і керівництву ними, які володіли методами масової комунікації. Але в цей час на ґрунті представницької демократії народилися лідери, характерними рисами яких були висока загальна і політична культура, професіоналізм, особиста порядність і мужність. Таким діячам властиве масштабне політичне мислення, вони дійсно виражали загальнонаціональні інтереси і забезпечували вихід своїх народів з

екстремальних умов.

Після другої світової війни формується тип лідерів, яким властиве вміння володіти масами. У передвиборчій кампанії вони орієнтуються на масові аудиторії. В найскладніші моменти ведуть гру на публіку. Вміють дохідливо роз'яснити масам складні проблеми економіки і політики. Допускаються й інші критерії класифікації політичних лідерів. Зокрема, можлива і необхідна типологія за рівнем лідерства: загальнонаціональні політичні лідери, лідери регіональних, локальних спільностей різного масштабу. Можливий підхід до лідерства на рівні різних політичних інститутів - "перших осіб" тих чи інших партій, суспільно-політичних організацій та рухів. Ж. Блондель запропонував два виміри політики лідерів на підставі того, чи прагнуть вони змінити або зберегти існуюче становище і які масштаби проблем, котрі їм доводиться розв'язувати. Взаємозалежність цих двох вимірів дає змогу виявити типи впливу лідерів на суспільство [13, с. 71].

Великого значення набуває типологія лідерів залежно від характеру політичного устрою. Йдеться про лідерів демократичних режимів і різних підвидів авторитарних - від олігархічних до воєнних, тоталітарних, диктаторських. Політичний досвід розрізняє лідерів за методами здійснення влади як демократів і диктаторів. Останній тип лідерства властивий авторитарним режимам. Як зазначав Р. Міхельс, диктаторство вождів впливає не тільки з ганебної жадоби панування і дикого свавілля, а й дуже часто зі щирої впевненості в значимості власного "я" для суспільства. Панування бонапартистського лідера, тобто вибраного народом, може ґрунтуватися на ілюзії мас, що саме вони вручили йому мандат на панування. Такий лідер виступає як творіння самого народу. Найбільш повним його втіленням є лідер тоталітарного режиму. Що він собою становить, можна побачити на прикладі Й. Сталіна [14, с. 271].

Таким чином, можна стверджувати, що ту чи іншу політичну систему правляча еліта обирає, враховуючи такі чинники, як розстановка політичних сил, традиції формування органів влади, форми їх реалізації, політико-психологічна культура суспільства. Істотні відмінності в інституті політичного лідерства зумовлені певним станом суспільства, що переживає революцію, перехід від одного ладу до іншого, період спокійного, відносно стабільного розвитку. Так, істотною особливістю політичного лідерства в сучасному світі є саме його харизматизація. Це специфічна захисна реакція суспільства на процеси розкладу і оновлення економічних і соціально-політичних структур, які супроводжуються відособленням, замиканням у собі значних груп населення, взагалі посиленням суспільної "атомізації". Харизма, вважає М. Вебер, виявляється тоді, коли люди відчувають глибоку тривогу, зумовлену матеріальними чи духовними причинами або поєднанням тих і інших. Саме тоді з'являється лідер, який завдяки своїй здатності оцінити ситуацію може врятувати людей від лиха, і люди бачать у ньому рятівника [7, с. 114].

Істотне значення має поділ лідерів на реформаторів і революціонерів. Це насамперед відмінності в питаннях тактики. Для реформаторів типовим є прагнення до мирної тактики поступових змін, в основному шляхом переконання. Революціонери дотримуються екстремістської тактики, що включає

насильство. Хоча для досягнення окремих цілей революціонери за певних умов беруть на озброєння тактичні прийоми реформаторів. В свою чергу реформатори стикаються з тим, що їх ненасильницька конфронтація викликає тактику насильства з боку прихильників існуючих порядків. Різниця між лідерами-реформаторами і лідерами-революціонерами більшою мірою виявляється в розумінні й оцінці ситуації. Як зазначає Р. Такер, реформатор відстоює базовий міф політичного суспільства, його ідеальну модель культури. Відхилення практики в деяких сферах життя від моделі - це ситуація, яку можна і потрібно виправити. Революціонер, визначаючи колективну ситуацію, вважає, що вона ганебна, виправити її неможливо. Єдиний вихід - фундаментальна перебудова суспільства. Завдяки авторитету і особистому впливу політичний лідер відіграє визначальну роль у здійсненні влади над організацією, до якої належить і яку очолює. Функціонально він покликаний формулювати політичний курс, стратегію і тактику. Його діяльність здійснюється на трьох взаємопов'язаних рівнях: перший - здійснення функції оцінки, другий - вироблення лінії поведінки, третій - виконання мобілізуючих функцій.

#### Список літератури

1. Макиавелли Н. Сочинения: "Государь" и др. соч. // под ред. Л. Дживилегава; Предисл. Л. Каменев. - М., 1934. - Т. 1-2.
2. Ницше Ф. Сочинения: В 2 т. / Ф. Ницше. - М., 1990. - Т. 1-2.
3. Фрейд З. Будущее одной иллюзии // Сумерки богов / З. Фрейд. - М., 1990. - 216 с.
4. Фромм Э. Иметь или быть: // пер. с англ. Н. И. Войсунской, И. И. Каменкович: общ. ред. и вступ. В. И. Добренкова. - М., 1986. - 360 с.
5. Tucker R. Political culture and leadership in Soviet Russia from Lenin to Gorbachev / R. Tucker. - Brighton, 1987. - 282 p.
6. Ашин Г. К. Современные теории элиты: Крит. очерк / Г. К. Ашин. М., 1985. - 164 с.
7. Вебер М. Избранные произведения // пер. с нем. / [сост., общ. ред. и послесловие Ю. П. Давыдова; предисл. П. П. Гайдено; коммент. А. Ф. Филиппова]. - М., 1990. - 464 с.
8. Lasswell U. D. The structure and function of political system / U. D. Lasswell. - N. Y., Harper., 1960. - 472 p.
9. Albrecht R. Hegel und die Demokratie / R. Albrecht. - Bonn, 1978. - 614 p.
10. Burns J. Leadership / J. Burns. - N. Y., 1978. - 624 p.
11. Вятр Е. Социология политических отношений / Е. Вятр. - М., 1979. - 244 с.
12. Macpherson C. The late and times of liberal democracy / C. Macpherson. - Cambridge, 1985. - 274 p.
13. Blondel J. World leaders / J. Blondel. - London, 1980. - 472 p.
14. Sartori G. La politica: Logica e modo in scienze social / G. Sartori. - Milano, 1979. - 232 p.

МИЛОВАНОВА В. В.

#### ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КУРСЕ "ЛИТЕРАТУРА"

Процесс изучения русского языка иностранными студентами предполагает использование разнообразных методов, приемов, подходов. Очевидным является систематичное освоение правил орфографии, пунктуации, основанное на понимании основного - морфологического - принципа этого языка, что делает его сложным и трудным для изучения. Значительную роль здесь играет обогащение словарного запаса, которое имеет место на занятиях по



русскому языку, развитию связной речи. Курс "Литература" также во многом этому способствует.

Следует отметить, что программа курса, на которую призваны ориентироваться преподаватели, работающие на подготовительном отделении, рассчитана на студентов-иностранцев, изучающих украинский язык, и вводится во втором семестре, как указано в Пояснительной записке, "лише за умови досягнення студентами певного рівня володіння мовою, тому паралельно реалізується і комунікативна мета навчання" [1]: обогащение лексического запаса, характерного для различных стилей, прежде всего научного, публицистического и стиля художественной литературы. Особое внимание необходимо уделить также, считают авторы программы, формированию учений и навыков речевой деятельности. С указанными здесь целью и задачами нельзя не согласиться, однако в условиях подготовительного отделения нашего университета, где изучается русский язык, требуется коренной пересмотр содержания данной программы, которое ориентировано на школьный курс преподавания украинской и зарубежной литературы.

Предложенный нами курс "Литература" для студентов-иностранцев, по которому велось преподавание в 2013-2014 учебном году, основан часов на вузовском подходе использования и распределения материала и его содержания. Программой предусмотрены двадцать часов лекционных и сто сорок четыре часа практических занятий. Целесообразным оказалось в течение десяти лекций представить иностранным студентам краткий курс мировой литературы по темам "Античная литература", "Литература средних веков и Возрождения", "Литература XVII-XVIII веков", "Романтизм в мировой литературе XIX века", "Реализм в литературе XIX века", "Зарубежная литература XX века", "Русская литература XIX - начала XX века", "Украинская литература".

В процессе подготовки лекций на указанные темы изначально следовало опираться на слова, которые студенты-иностранцы усвоили на занятиях по русскому языку, такие, как вопрос, город, много, мало, страна, время, больше, меньше и другие, а также их грамматические формы. Тексты должны быть максимально простыми, понятными, но глубокими по смыслу. Например, лекция на тему Античная литература выглядит так: "Зарубежная литература - это литература стран Европы и Америки.

Античность - это культура Древней Греции и Древнего Рима. Античная литература - это литература Древней Греции и Древнего Рима. Она существовала с VIII (восьмого) века до нашей эры до III (третьего) века нашей эры. Наша эра начинается с рождения Иисуса Христа. В Древней Греции сочиняли мифы - рассказы о богах и героях. Боги жили на горе Олимп. Их звали Зевс, Посейдон, Гермес, Орфей. Богинь звали Гера, Афина, Артемиды, Афродита. Герои были детьми богов и людей. Их звали Геракл, Орест, Персей. В VIII (восьмом) веке до нашей эры Гомер написал поэмы о подвигах героев и о богах - "Илиада" и "Одиссея". В это же время талантливый поэт Гесиод создал поэму "Труды и дни". В ней он писал о труде. В VII (седьмом) - VI (шестом) веках до нашей эры в Древней Греции пишут стихи Сапфо, Алкей, Архилох. В V (пятом) - IV (четвертом) веках до нашей эры развивается трагедия. Трагедии писали Эсхил, Софокл, Еврипид. Смешные пьесы-комедии

писал Аристофан. В это время создаются философия (Платон, Аристотель) и история (Геродот). С IV (четвертого) века до нашей эры до начала новой эры города-государства Афины и Спарта вели войны, что привело к постепенному падению полисов и покорению Древней Греции Римом. В это время пишет стихи Феокрит о доброте и свободе.

В VIII (восьмом) - IV (четвертом) веках до нашей эры в Древнем Риме писали песни о героизме, любви, воспевали богов. В III (третьем) - II (втором) веках до нашей эры большое место в жизни римлян занимал театр. Плавт и Терентий писали весёлые пьесы-комедии. С середины II (второго) века до нашей эры до 30 (тридцатых) годов нашей эры Рим из города-государства превратился в крупную державу. Здесь ценили философию (Цицерон) и литературу (Катулл). Расцвет римской литературы - 30 (тридцатые) годы I (первого) века до нашей эры - 14 год I (первого) века нашей эры. В это время пишут стихи Вергилий, Гораций, Овидий. В античные времена были написаны романы: Лонг "Дафнис и Хлоя", Апулей "Золотой осел". В IV (четвертом) веке варвары разрушили Рим, что привело к гибели античности".

По ходу чтения студенты-иностранцы встречаются как знакомые, так и новые для них слова, значение которых они лучше понимают и усваивают в литературном контексте. Большую помощь оказывает здесь словарь, помещенный в конце текста.

В ходе работы над темой, с целью развития речевой практики, представляется целесообразной постановка вопросов, связанных с личными впечатлениями и знаниями студентов-иностранцев. Так, студенты из Турции на лекции по теме "Античная литература" принимали участие в беседе о том, есть ли памятники античной культуры на территории их страны и в каких городах они находятся. Интерес вызвал тот факт, что развалины знаменитой Трои находятся на нынешней территории Турции.

Развитию навыков устной речи в курсе "Литература" способствует также использование наглядности. Это портреты писателей и поэтов, иллюстрации к произведениям, фотографии памятников культуры разных времен и народов и тому подобное. Их демонстрация также сопровождается беседой, в процессе которой студенты-иностранцы отмечают особенности воплощения в произведениях искусства черт творчества писателей, своеобразие течений и направлений.

Введение в практическое занятие музыкальных произведений расширяет знания русского языка. Так, в практическом занятии по теме "Античные мифы" были использованы отрывки из рок-балета "Троя" в исполнении современного турецкого ансамбля "Огни Анатолии", а также прослушаны музыкальные произведения, исполненные на инструменте времен античности кефаре, что вызвало живое обсуждение темы. Заинтересовала студентов-иностранцев и музыка П.И. Чайковского к балету "Щелкунчик", прозвучавшая в процессе изучения сказки Гофмана "Щелкунчик, или Мышиный король". Она сопровождалась демонстрацией мультипликационного фильма по мотивам этого произведения.

Как показала практика, целесообразно вводить в тексты лекций основные понятия из теории литературы, например, "классицизм", "романтизм", "реализм",

"модернизм", что обогащает как в целом представление о литературном процессе, так и словарный запас студентов-иностранцев.

После прочтения лекции преподаватель предлагает вопросы по теме. Вначале они в основном репродуктивного характера и просты по построению. Например, к теме "Античная литература" они таковы: "1. Что такое зарубежная литература? 2. Что такое античность? 3. Какую литературу называют античной? 4. Что такое мифы? 5. Где жили античные боги? Как их имена? 6. Кто такие герои? Как их звали? 7. Что и когда написал Гомер? 8. Кто создавал стихи в Древней Греции? 9. Кто писал трагедии в пятом-четвертом веках до нашей эры? 10. Когда были созданы философия и история? 11. Что привело к покорению Древней Греции Римом? 12. Что писали в Древнем Риме в VIII-IV веках до нашей эры? 13. Кто писал веселые пьесы-комедии в Древнем Риме? 14. Кто были знаменитыми поэтами Древнего Рима? 15. Какие романы были написаны в античные времена? 16. Почему погибла античность?"

Темы практических занятий в курсе "Литература" призваны расширить и углубить знания о мировой литературе, познакомить с творчеством великих ее представителей разных времен и народов, что также расширяет словарный запас и способствует развитию языковой практики. Студентам-иностранцам были предложены практические занятия по темам: "Античные мифы", "Античная поэзия", "Творчество вагантов, "Данте Алигьери", "Франческо Петрарка", "Вильям Шекспир" и другие, всего семьдесят две. В них представлен краткий материал о жизни и творчестве мастера слова, предложены полностью или отрывки его произведений в лучших переводах на русский язык.

Естественно выглядит введение в лексику студентов-иностранцев таких теоретических понятий, как сонет (итальянский и английский), метафора, стихосложение и прочие.

Вопросы, предложенные к темам практических занятий, двух уровней. Первый - простой, репродуктивный. Второй предполагает некоторые элементы рассказа и анализа, что также способствует углублению знаний русского языка, умению использовать его в речевой практике. Так, к теме "Иоганн Вольфганг Гете. Лирика" были предложены краткая биография и обзор творчества, "Майская песня" поэта и его афоризмы. Вопросы были таковы: "1. Кто такой Гете? 2. Где и когда он родился? 3. Какие книги Гете читал в доме отца? 4. Какое образование он получил в детстве? 5. Каким языкам выучился Гете? 6. Какие еще уроки он получил? 7. Где получил Гете высшее образование? 8. Какие произведения он написал? 9. Где провел Гете более пятидесяти лет своей жизни? 10. Где и когда он умер? 11. О какой радости говорит поэт в стихотворении "Майская песня"? 12. Что дарит поэту любовь? 13. Что нужно поэту? 14. Для чего и как надо жить, утверждает Гете в стихотворении "Майская песня"? 15. Какой из афоризмов больше всего понравился и почему?" Из них первые десять - первого уровня, последующие пять требуют обращения к тексту стихотворения и афоризмов.

В процессе изучения курса "Литература" представляется возможным предложить студентам-иностранцам выучить наизусть некоторые тексты, небольшие по объему, а также по их собственному выбору, стихи античных

поэтов, афоризмы Гете, Лессинга, Гюго.

Таким образом, как показывает практика, изучение курса "Литература" способствует активизации и углублению усвоения русского языка студентами-иностранцами на различных уровнях, а также их эстетическому и культурному развитию.

#### Список литературы

1. Програма дисципліни "Українська і зарубіжна література". - К., 2004 [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/1296869>

МИЛЯХ О. А.

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

В современном, стремительно развивающемся мире все большее влияние на нашу жизнь и, в частности, на образование оказывают информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), без которых мы уже не представляем наше существование. ИКТ все активнее используются в учебно-воспитательном процессе при изучении языковых явлений, качественно изменяя его за счет введения новых форм обучения, соответственно, новых способов достижения поставленных целей. Все чаще преподаватели русского языка как иностранного обращаются к информационным технологиям для того, чтобы повысить качество преподавания, разнообразить методические подходы в подаче учебного материала, заинтересовать студентов, повысить их интерес к предмету. В процессе обучения русскому языку как иностранному использование компьютера и мультимедийных установок может выполнять функции, обеспечивающие формирование коммуникативных навыков.

Особое значение в организации занятий с иностранными студентами имеет использование мультимедийных презентаций. Мультимедийная форма выражения учебной информации наиболее актуальна сегодня в связи с компьютеризацией процесса образования. В целях развития личности она способствует развитию мышления и познавательной активности, обеспечивает создание и усвоение индивидуальной учебной траектории студента. Наиболее доступным средством для создания собственных компьютерных обучающих материалов является программа Power Point - мастер создания презентаций, с помощью которой каждое занятие можно превратить в увлекательный процесс обучения, заинтересовать студентов, вовлечь их в увлекательный мир русского слова. Презентацию можно использовать на любом этапе урока: рефлексия, изучение нового материала, закрепление, контроль знаний, домашнее задание.

Презентация дает возможность преподавателю проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода в проведении урока. Посредством использования данной формы занятия можно превратить в интерактивное действие, что является специальной формой организации

познавательной деятельности и позволяет осуществить взаимодействие преподавателя и студента, студента и студента.

Использование презентаций в преподавании русского языка как иностранного дает возможность в инновационном поле реализовать объяснительно-иллюстративный метод, сущность которого заключается в сообщении преподавателем информации, расширяет дидактический репертуар преподавателя и помогает обучающимся воспринимать и фиксировать в памяти языковые явления. Кроме того, визуализация излагаемого материала средствами мультимедийной презентации предоставляет студентам возможность лучше усваивать учебный материал, поскольку яркая картинка, схема, таблица усваиваются лучше, чем текст.

Мультимедийная презентация позволяет обеспечить информационную поддержку занятия, иллюстрацию, использование различных видов тренировочных упражнений, расширяет коммуникативные возможности урока.

Использование мультимедийных презентаций на уроках русского языка как иностранного обладает значительными образовательными возможностями, создавая условия для модернизации процесса обучения.

Таким образом, использование информационно-коммуникативных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного в настоящее время стало неотъемлемой частью учебного процесса, а дальнейшее развитие данного направления не просто неизбежно, но и необходимо.

#### Список литературы

1. Абрамова И.А. Мультимедийные презентации как средство дифференциации процесса обучения дисциплинам информационного цикла / И. А. Абрамова // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза : Материалы междунар. науч.-прак. конф. - Минск, 16-17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергеевкова. - Мн.: БГУ, 2006. - С. 214-216.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. - К.: Академвидав, 2004. - 352 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. М., 2005.
4. Створюємо презентації. Power Point / Упоряд. І. Скляр. - К.: Шкільний світ, 2005. - 112 с.

МОНЖАЛЕЙ Т. К.

#### ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Серия лингвистических дисциплин в филологическом образовании начинается с предмета "Введение в языкознание". Это первый общеобразовательный курс обучения, который даёт основы лингвистической теории, необходимой в процессе изучения всей серии частнолингвистических наук. Особая его роль предопределяет и место дисциплины в процессе обучения. При подготовке иностранных студентов-филологов преподавание

введения в языкознание приобретает некоторые особенности, связанные с мировоззренческими аспектами предшествующего образования, национальным языком студентов и уровнем их владения русским языком.

В теории и практике лингвистики недостаточно учебных пособий по введению в языкознание, скоординированных на начальную языковую подготовку и общий образовательный уровень студентов-иностранцев. Так, для студентов-филологов по специальности "Русский язык" предназначено научно-методическое пособие Г. Я. Назаровой "Введение в языкознание" (Воронеж, 2003), для студентов по специальности "Переводчик" изданы методические рекомендации "Практические задания для СРС по курсу "Введение в языкознание" (составитель Г. З. Сажина) (Улан-Удэ, 2005). Для специальности "Иностранный язык" нет пособий, адресованных студентам-иностранцам. Каждое из названных пособий включает элементы теоретического материала в различных пропорциях с последующими системами вопросов и практическими заданиями на материале русского языка. Частично практические задания даны на материале английского языка [8]. Ни одно из анализируемых учебных пособий не представляет комплекс, отвечающий требованиям кредитно-модульной системы обучения студентов-иностранцев по специальности "Иностранный язык". Это и послужило причиной необходимости создания учебного пособия по введению в языкознание для иностранных студентов, обучающихся по специальности "Иностранный язык".

Цель статьи - представить структуру и содержание учебного пособия по введению в языкознание для студентов-иностранцев I курса, которые изучают иностранный язык как неродной для них в рамках бакалавриата.

Для специальности "Иностранный язык" подобных методических пособий не обнаружено. Отсюда следует задача - создание проекта учебного или методического пособия по введению в языкознание для студентов-иностранцев, обучающихся по специальности "Иностранный язык".

Учебное пособие предположительно должно состоять из разделов теоретического, практического и справочного характера.

Теоретическая часть будет включать вопросы сущности языка, взаимосвязи языка и общества, языка и мышления, языка и речи, развития языка, письменности, видов письма, классификации языков мира. Представлять теорию языкознания необходимо, по нашему мнению, с учётом философского материализма, который должен быть соотнесён с национально-культурным и религиозным видением мира студентов-иностранцев. Вопросы развития письменности и видов письма, классификации языков мира должны быть сориентированы на изучаемые студентами языки и их родные языки в плане системы письма в сфере родных языков, кириллицы и латиницы как систем русского письма и европейских языков. Рассмотрение вопросов классификации языков приведёт к определению места родного, русского и изучаемых европейских языков в генеалогической, типологической, ареальной и функциональной классификациях.

Представление теоретического материала должно, по нашему мнению, быть дозированным небольшими частями с последующими вопросами для закрепления изученного.

Изучению теоретического материала будет содействовать словарь-справочник лингвистических терминов. Их отбор составит несколько десятков самых необходимых единиц. Для специальности "Иностранный язык" термины будут даны в переводе на мировые языки - английский, немецкий, французский. Это поможет студентам в изучении иностранных языков, даст им терминологическую базу.

Практическую часть планируемого учебного пособия предполагается построить на материале русского и английского языков с целью приближения студентов к языку их специальности. Методически целесообразно давать образцы выполнения упражнений.

Учебное пособие должно представлять систему контрольных работ по разным разделам учебной программы: фонетике, грамматике, лексике, классификации языков и письму.

При условии недостатка учебного времени контрольная работа может быть рассчитана на 10 - 15 минут. Большое количество вариантов позволит применять индивидуальный подход к студентам. Итоговая контрольная работа предусмотрена для контроля знаний студентов по всему курсу. Таким образом с помощью контрольных работ будет осуществляться итоговый контроль знаний модульных разделов программы.

Требования кредитно-модульной системы предполагают наличие самостоятельной работы студентов. С учётом национальной специфики студентов-иностранцев на самостоятельное изучение выносятся в первую очередь проблемы социолингвистики: место родного и изучаемых языков в генеалогической, типологической, ареальной и функциональной классификациях. Предлагаются вопросы происхождения языков, их дальнейшего развития и ареального распространения в мире, количества говорящих на изучаемых языках, изучения функционирования языков в мире за пределами страны. Большое внимание следует уделить социальной функции языков как языков государственного и межгосударственного общения. Это расширит лингвистическую компетенцию студенческой аудитории, будет содействовать мотивации изучения иностранных языков. Типологическая классификация языков даст дополнительный материал для сравнения морфологической структуры родного, русского и изучаемых иностранных языков. Так самостоятельная работа расширит лингвистический кругозор студентов, даст дополнительный материал для осознания места изучаемых языков в языковом пространстве мира.

Логическим продолжением самостоятельной работы является индивидуальное учебно-исследовательское задание. В учебном пособии будет предложено несколько тем в расчёте на студентов с разным уровнем подготовки, лингвистических интересов, будущей лингвистической специальности.

Особое внимание предполагается уделить структурированию языкового материала с целью содействия концентрации его в сознании студентов. Планируется представить схематически единицы разных уровней языковой системы. Фонетическая система должна быть представлена таблицами классификации звуков русского и изучаемого иностранного языков, основных

фонетических процессов и их национальной специфики. Грамматическая система может быть схематически репрезентирована в виде иерархии грамматических единиц - морфем, грамматических форм, словосочетаний и предложений с последующей их внутренней классификацией с учётом национальной специфики. Лексическая система в своём внутреннем строении универсальна для всех языков мира. Поэтому она может быть представлена единой схемой, включающей эпидигматический, парадигматический и групповой аспекты.

Системная организация языка - его уровневая структура и отношения между единицами и уровнями языковой системы - завершит собою процесс схематизации языкового материала.

Наибольшую сложность в разработке учебного пособия представляет форма изложения материала ввиду недостаточно широкого языкового запаса студентов-иностранцев. Текст желательно формировать простыми синтаксическими конструкциями. Сложные предложения текста должны координироваться со структурами, известными студентам из подготовительного курса русского языка.

Ориентация на студенческую аудиторию сопряжена с трудностями, связанными с родным языком студентов. Предположительно это могут быть тюркские языки, семитские (арабские), африканские и некоторые другие. Проблему представляет непредсказуемость учебной аудитории и её родного языка. Отсюда следует необходимость опоры на мировые языки - для преимущественного большинства иностранных студентов такими языками являются английский и французский.

Итак, планируемое учебное пособие даст студентам-иностранцам учебный материал теоретического, справочного, практического, контрольного порядка, который отсутствует в базе учебного заведения. В соответствии с кредитно-модульной системой учебное пособие включит темы для самостоятельного изучения и темы индивидуального учебно-исследовательского задания.

Таким образом, учебное пособие сможет отвечать основным требованиям научности и доступности, индивидуального подхода и самостоятельности, информативности и проблемности обучения, адекватности воспроизведения и развития творческих способностей студентов. Этим мотивирована его своевременность и практическая значимость.

### Список литературы

1. Головин Б. Н. Введение в языкознание : учеб. для вузов по спец. "Рус. яз. и лит." / Б. Н. Головин. - 2-е изд., испр. - М.: Высш. шк., 1983. - 231 с.
2. Зиндер Л. Р. Введение в языкознание : сб. задач : учеб. пособие для студ. вузов / Л. Р. Зиндер. - 2-е изд., стереотип. - М.: Высш. шк., 1998. - 176 с.
3. Кодухов В. И. Введение в языкознание : учеб. для студ. пед. ин-тов по спец. №2101 "Рус. яз. и лит." / В. И. Кодухов. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 1987. - 288 с.
4. Кочергина В. А. Введение в языкознание : учеб. пособие для студ. высш. спец. заведений, обуч. по напр. 520300 и спец. 021700 "Филология" / В. А. Кочергина ; МГУ им. М. В. Ломоносова. - М.: Академ. Проект, 2006. - 269 с.



5. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. "Филология" / Ю. С. Маслов. - 3-е изд., испр. - М.: Высш. шк., 1998. - 272 с.
6. Назарова Г. Я. Введение в языкознание : науч.-метод. пособие по спец. 520300 - Филология / Г. Я. Назарова. - Воронеж, 2003. - 51 с.
7. Перетрухин В. Н. Введение в языкознание : руководство к работе / В. Н. Перетрухин. - М.: Просвещение, 1984. - 143 с.
8. Практические задания для СРС по курсу "Введение в языкознание" (для студ. доп. спец. "Переводчик в сфере профессиональной коммуникации") : метод. рекоменд. / сост. Г. З. Сажина. - Улан-Удэ, 2005. - 19 с.
9. Реформатский А. А. Введение в языкознание : учеб. для студ. филол. спец. высш. пед. учеб. заведений / А. А. Реформатский. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 536 с.

НАБОК М. М., КАИТО Д.

### СПЕЦИФІКА ОБРАЗОТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ДУМАХ

Мистецтво зображальних засобів різних жанрів українського фольклору обумовлюється і визначається світоглядом колективного творця, рівнем його художнього пізнання та узагальнення дійсності. Потреба у дослідженні поетичних засобів думового епосу зумовлена сюжетно-композиційною своєрідністю, системою образності, національним характером та типологією епічного героя, образом оповідача тощо.

Для цілісного сприйняття художньої системи дум питання поетичних засобів розглянемо крізь призму композиційного закону централізації важливого життєвого матеріалу, відібраного для твору, та гармонійного поєднання його частин" [5]. Такий підхід сприятиме поглибленому вивченню внутрішньої єдності фольклорного твору, його цілісності, завершеності, ідейно-естетичного змісту дій та вчинків героїв.

Композиційний закон централізації життєвого матеріалу та його гармонійного поєднання передбачає зображення на першому плані найважливіших людських постатей, подій, на другому - всього іншого, менш важливого, яке особливо і не виділяється, не підкреслюється, але доповнює, поглиблює зміст головного. Гармонійне поєднання частин твору забезпечує вмотивованість, закономірність зв'язків між ними. Для точнішої характеристики образу Сокола, Соколяти і Орла в думі "Сокіл" використовуються епітети "ясен сокіл", "бездольне безродне дитя", звертання "Орле брате" і "Соколе брате", у "Розмові Дніпра з Дунаєм" - епітет "тихий Дунай", звертання "Дніпро-батьку, славуто".

Персоніфіковані образи Сокола, Соколяти, Орла, Дніпра, Дунаю зображуються за принципом послідовності їхніх дій та вчинків: народження Соколяти, викрадення його булахівцями, звертання до Орла, звільнення Соколяти з неволі. Діалогічна і монологічна форми викладу увиразнюють характери цих героїв. Скажімо, у варіанті думи "Сокіл" (запис М. Костомарова) паралелізм

питань і відповідей між Соколом та Орлом переходить у монологічну форму останнього:

"Ти не знаєш, старий соколе, що робити.  
 Полети ти на Царгород, жалібненько заквили,  
 Своїм голосом віру бусурменську, каторгу турецьку звесели,  
 А свому дитяті бездольному, безрідному,  
 ясному соколяті, всю правду скажи:  
 нехай він на сребрені пути не взирає,  
 На жемчуг не поглядає,  
 Що йому там хороше жити  
 Є що їсти, є що пити,  
 Та нехай воно собі козацький звичай знає..."

[8, с. 31].

Цей монолог-пропозиція вказує на небайдужість Орла до внутрішніх переживань Сокола. Ліризм епічного героя не підсилюється образами природи, він є суто внутрішнім виявом його душі.

Художній простір і час в думі реалізуються в просторовому архетипі дороги. М. Гримич зазначала, що "українська лінійна просторова модель не є "кочовою", за якою кожна стоянка (нове місце перебування) стають актуальними, "центральними" і самодостатніми. Куди б українець не вирушив, для нього просторова точка рідної домівки є не просто висхідним пунктом, а центром тяжіння і центром Всесвіту (не у міфологічному, а у ціннісному вияві), який є тільки там, де людина народилася, де живе її родина, де її земля (у прямому і переносному значенні слова)" [1, с. 308].

Сюжет думи "Розмова Дніпра з Дунаєм" не містить гострого конфлікту, тому епічна тональність виражається стриманістю розповіді. Творець використовує заперечну дієслівну лексику, як от: "Ни мое дунайское гирло твоихъ козаковъ не пожерло, / Ни моя дунайська вода твоихъ козаковъ не забрала, / Ихъ турки не постреляли, не порубали, / До города-царя въ полонъ не забрали" [8, с. 87], щоб заздалегідь пророкувати в уяві слухача і читача щасливу розв'язку сюжету (козаки повертаються із чужої землі на Січ святкувати перемогу).

Якщо образна система дум "Сокіл", "Розмова Дніпра з Дунаєм" відображала характер героїв крізь призму розуміння понять рідна земля, свобода, то зображально-виражальні засоби у розкритті дій і вчинків героїв в думах "Маруся Богуславка", "Невільники", "Плач невільника" поглиблюють вже і так напружену атмосферу внутрішньо-психологічних переживань епічних героїв. Централізує страждання невільників на каторзі, скажімо, порівняння їх з орлами, соколами - які є символами вільного, степового, лицарського життя козаків: "У святую неділю то-то не сизії орли клетотали, / То біднії невольники у тяжкій неволі горко заплакали" [8, с. 6] ("Дума невільницька"), "Не ясний сокіл квилить-проквіляє, / Як син до батька - до матері з тяжкої неволі в городи християнські поклон посилає" [8, с. 13] ("Невольницький плач"); звертання до Бога, щоб той послав "дрібен дощик із неба, / А буйний вітер із низу..." [8, с. 6] ("Дума невільницька"), звертання до сокола як до брата: - "Полинь ти, соколе

ясной, Брате мій рідний у городи християнські" [8, с. 12] ("Невольницький плач"). Образ рідної землі у цих думках виражено опоегизованими епітетами "тихі води", "ясні зорі", "край веселий", "руський берег", "Свято-Руський берег" тощо.

Форма викладу переживань героїв дум - діалогічна. Кожне слово, сказане героями цих дум, підсилює їхні страждання. В думі "Про Марусю Богуславку" часто після словосполучення "словами промовляє" діалог між невольниками і дівчиною розгортається з більшою емоційною напругою. Вказує на душевний стан героїв дум і психологічний портрет, який через "видиму мову душі", рухи, жести, міміку героїв відтворює емоційний стан душі [10, с. 94]. Так, невольники просячи у Бога допомоги "Угору руки подіймали, кайдани забряжчали" [8, с. 5] (дума "Невольники"); невольник, мов сокіл ясний, "до батька до матері з тяжкої неволі поклон посилає" [8, с. 13] ("Плач невольника"). Замкнутість художнього простору і часу поетизує їхні страждання. Перебуваючи в чужому просторі, герої дум прагнуть звільнитися від нього. За цього простір не розгортається, а є ґрунтом для вираження теперішньої часової замкнутості, що зосереджує в собі почуття та переживання епічних героїв. Для українських народних казок, напр., характерний минулий неозначений час: "жили собі дід та баба", "десь за тридев'ять земель". Єдність часу у казковому епосі досягається шляхом умовного поділу часу на час дій героїв, та час розповіді про ці дії. Художній простір і час билин залежить від активності богатиря. Якщо в думках події відбуваються у чітко визначеному просторі і конкретному часі, то у билинах герої сплять три доби, а на четверту прокидаються і вирушають у дорогу ("Ілля Муромець і Святогор"), іноді час сповільнюється настільки, що багатир пробуває у "холодному льоху аж три роки" ("Ілля Муромець і Калин-цар"). Таким чином "простір пізнається в діях, а час - в абстракції (рахунку)" [7, с. 152]. Але час у билині не поетизує страждання богатирів, що суттєво різнить поезику билин від поезики дум.

Сюжетна вмотивованість подій у думі про "Втечу трьох братів із города Азова" здійснюється на основі композиційного принципу послідовності. Кожна подія в думі передає внутрішньоемоційний стан героїв. Творець думи централізує втечу братів із неволі та передає її засобом нагромадження художніх деталей: "Чорний пожарь підь білі ноги підпадає, / Кровь сліди заливає" [8, с. 104], "Ставь віти тернові знахожати, / У руки бере, Къ серцю кладе" [8, с. 105], "Отъ руками не візьме, / Ногами не підійде, / И ясно очима на небо не згляне" [8, с. 106], "Тоді вовки-сірохманці нахождали /И орли-чорнокрильці налітали, / Зь лоба чорні очи висмикали, / Біле тіло коло жовтої кості оббірали, / Жовту кість по-підь зеленими яворами розношали И комишами вкривали" [8, с. 106] тощо.

Якщо в думі централізація підпорядкована розкриттю внутрішніх почуттів і переживань лірико-драматичних типів героїв, то в українських народних піснях цей композиційний закон заснований, як правило, на психологічному паралелізмі: "Ой у полі один дубок, та й той зелененький. / Що у Бондаря один синок, / Та й той молоденький"; "Зажурилась перепелойка, / Що так раненько з гір вилетіла... / Зажурилась красна Марисейка, / Що молодейка та замуж пішла" [3, с. 223, 301].

Централізація згубності вчинків старших братів щодо меншого пішого-піхотинця підсилюється нагромадженням дієслів "Постреляли, порубали, / Коні

зь добиччу назадь у городь, у Турещину позавертали" [8, с. 107], використанням образу ріки Самари, де "Полегла двохъ братівъ голова" та образів батька, матері, Бога, який мов "громовим вогнем" став карати братів. Вводить оповідач думи й образ Слави, який є символом вічного прагнення українців до свободи: "Так слава їх козацька молодецька не помре, не поляже... / Отнині й до віка і до конца віка!" [8, с. 118].

Завдяки композиційному принципу послідовності в думках "Іван Богуславець", "Самійло Кішка" у центрі усіх подій ставляться образи Івана Богуславця, Самійла Кішки, Ляха Бутурлака. Подієвість забезпечується нагромадженням дієслівних конструкцій, діалогічною формою викладу, що впливають і на швидкість музичного ритму художнього простору і часу. Після нарікань турецької пані молоді за християнську віру Іван Богуславець "До Чернаго моря швиденько прибъгае, / Въ лодку съдае, / Козаковъ середь Чернаго моря доганяе, / До козаковъ въ судно вступае" [8, с. 20] ("Іван Богуславець"). Засіб ступеневого звуження образу підпорядковується зображенню дій козаків після звільнення: місто Козлов - турки, а далі звуження йде до конкретизації їхніх дій - срібло та золото забирали та від пристані поспішати та "до города Съчи прибувати" [8, с. 20]. Дії героїв думи "Самійло Кішка" відбуваються на острові Тендера у місті Трапезон, в інших варіантах в Козлові та "у лузі Базалузі", що є суттєвим чинником розвитку сюжету, творення лірико-драматичного типу героя героїчного характеру. Так, коли дії розвиваються на чужій землі, де невірникам "на руки, на ноги (кайдани. - М.Н.) надъвали, съ ряду по ряду сажали" [8, с. 45], то у варіанті, записаному П. Мартиновичем від кобзаря І. Кравченка в Лохвиці, турецький Баша з турками в лузі Базалузі "курінъ козацький-нетязький увидали, - / Усіх козаків нетяг гетьманських, запорозьських, сонних забрали, / Та залізні пута їм на руки, на ноги понадівали" [8, с. 49]. У зв'язку з цим у думі використано такі своєрідні стилістичні фігури, як уточнюючі епітети. Козаки у ній - "нетяги гетьманські, запорозьські", а недовірок християнський Лях Бутурлак зображений в образі діда Бутурлака. Тому гармонійне поєднання всіх складових думи "Самійло Кішка" (варіант П. Мартиновича) здійснюється на основі єдності певних світоглядних основ характерів Самійла Кішки та діда Бутурлака, який козаків "с честю приймає, / Хліба-солі поставляє, / І до себе жити благає" [8, с. 51].

Зовнішній портрет, діалогічна форма викладу, лірична тональність, ритмомелодика, фабульний простір і час також ставлять героїв дум "Про Самарських братів", "Смерть козака на долині Кодимі", "Хведір Безрідний" у центр подій. Так, зовнішній портрет братів відтворює їх фізичний стан: "рани смертельні посічені й порубані", "Дев'ять ран рубаних, широких, а чотири кулями стріляних глибоких" [4, с. 122] ("Дума про Самарських братів"); "Раны пострелянъ - кровью зийшли, Порубанъ - къ сердцю прийшли" [8, с. 147] ("Смерть козака на долині Кодимі"); "Чотири рани широких, а чотири глибоких..." [8, с. 120] ("Хведір Безрідний").

Добір матеріалу, впорядкування компонентів твору, спосіб поєднання частин і цілого увиразнюють емоційно-естетичну спрямованість народних дум. Фабульний простір і час, з одного боку, зосереджені на стражданнях героїв дум у полі, біля річки Самарки, криниці Салтанки, на долині Кодимі, з іншого - звернені

у минулі події, де герої "з висоти років неначе оглядають пройдений шлях, розкриваючи свої характери саме через минулі події і вчинки, через ставлення до них" [6, с. 84]. У варіантах думи "Про трьох братів Самарських", записаних П. Мартиновичем від кобзаря І. Крюковського та Ф. Колессою від М. Кравченка, брати свою смерть вважають наслідком гріхів у минулому, бо у "військо виступали, З отцем із маткою прощення не приймали, Брата старшого за брата не приймали, Близьких сусід з хліба-солі збавляли..." [8, с. 143]; молодий козак пригадує і гнівить долину Кодим, що вона колись забрала у нього і коня, і товариша вірного ("Смерть козака на долині Кодимі").

Засобом трикратності, або троїстості, що є "своєрідним втіленням властивої народній поезії тенденції до економності художніх засобів" [2, с. 158] три брати, що постають в образах "трьох тернин дробненьких, / Трьох байраків зелененьких" [8, с. 141] (дума "Про трьох братів Самарських"), ставляться в центр уваги. У думі "Смерть козака на долині Кодимі" козак "трьома клятьбами проклинає" долину Кодим, тричі гуляв полем, доки і сам не загинув на ньому, у семип'ядную пищаль "по три мърць" пороху підсипає, "по три кульки свинцевых" набиває. Прихід козаків теж зображено на основі троїстості:

Ще й на море поглядає,  
Що море трома цвѣтами процвѣтає:  
Первымъ цвѣтомъ - островами,  
Другимъ цвѣтомъ - кораблями,  
Третъмъ цвѣтомъ - молодыми козаками  
[8, с. 147].

Характерно, що страждання Хведора Безрідного (дума "Хведір Безрідний") подано дуже стисло. Він "Словами промовляє, / Гірко слезами ридає" [9, с. 116]. Натомість в діалогічній та монологічній формах викладу розкриваються бажання Хведора продовжити козацький звичай у прагненні до слави, честі, гідності, єдності товариських взаємин тощо. Відтак, події в думі розгортаються за композиційним принципом послідовності. Часті звертання до джури Яреми "джуронько мій, малий невеликий" виражають прихильність, надію Хведора Безрідного на свого джуру. Осмислює буття Хведір через традиційні образи "коня білогривого", "тяги червоної", "луга Базалуга", "Дніпра-Славути", "козацького звичаю" [9, с. 119], "батька кошового" "отамана військового", "товариства кривного, сердешного" [9, с. 121]. Тому "козаки добре дбали, / Лугом Базалугом проїжджали, / Та труп Хведора безрідного та безрідного шукали, / Та третього дні находжали ... / Та хорошенько козацьке молодецьке тіло поховали..." [9, с. 119-120].

Портрет, звукові, словесні, синтаксичні анафори, повтор слів поглиблюють зміст й образи козака Голоти та гетьмана Хвеська Андигера, як героїв епічно-героїчного типу.

Правда, на козакові шати дорогій-  
Три семирязі лихий:  
Одна недобра, друга негожа,

А третя й на хлів незгожа.  
А ще правда, на козакові постолі вязові,  
А унучи китайчані - Щирі жіноцькі рядняні;

На козаку бідному летязи  
Тры серомязи,  
Опанчына рогожовая,  
Выдны пяты и палци,  
Де ступыть - босои ноги след пыше;  
А ще на козаку бідному летязи  
шапка-бырка, -  
Волоки шовкові -  
Удвоє, жіноцькі щирі валові.  
Правда, на козакові шапка-бирка,  
Зверху дірка,  
Травою пошита,  
А вітром підбита,  
Куди віє, туди й провіває. [9, с.10] ("Козак Голота").

Поясына хмеловая;  
На козаку бідному летязи  
сап'янці -  
Зверху дырка,  
Шовком підбыта,  
А окольци давно немає. [9, с.135]  
("Про Ганджу Андибера").

Засобом підсилення змісту образу є гіпербола. У варіанті П. Куліша козак Голота "нагайкою стріли отбиває" [9, с. 11]. Це уподібнює Голоту до образів билинних богатирів.

Своєрідна й методика виявлення риторичних засобів думи "Про Ганджу Андибера", використана О. Черненко. Зокрема, автор виділяє чотири риторичні прийоми: *signa* (ознака), *coniecturae* (статус припущення), *ergo*, або промах, *remotio*, яке у праві є перенесенням тягаря вини на особу або річ [12, с. 183]. Так, спочатку в думі зображено не "дії" героя, а "ознаки", тобто в що козак одягнений. Такий прийом дозволяє зрозуміти логіку вчинків козака надалі. Припущення дуків про те, що козак є волоцюгою, вони зробили на основі зовнішніх ознак. Разом з тим козак захищає своє право бути там, де він хоче. Промах же полягає у незнанні або помилці в процесі пізнання (дуки вітають козака лише тоді, коли побачили його червінці). Перенесення тягаря вини на особу та річ в думі виражається незадоволенням Ганджі Андибера тим, що шанують не його, а дорогі шати.

У діалогах думи "Козак Голота" шляхом зіставлення централізується лицарський дух козака Голоти та жадібність, лицемірство татарина "сідого бородатого", "на розум не багатого", бо ж мріє він за козака "много червоних не лічачи набрати, Дорогіи сукна не мірячи почитати" [9, с. 9]. Натомість Голота

"козак молодий", який знає ціну "козацьких звичаїв", у нього "ясенька зброя", "кінь вороний". На основі зіставлення розкривається й характер Хвеська Андібера. Підсилює поляризацію групування образів-персонажів, подій, ситуацій та їх свідоме впорядкування. Якщо козак Андібера прагне дізнатись "Чи не радяться хто на славнее Запорожже гуляты", то для дуків-сребряників головне бажання - "На кабак итты" [9, с. 135]. Потворність характеру дуків-сребряників увиразнює часте використання синтаксичної анафори "Тогда стали його вытаты", яка вказує на умову, за якої вони будуть прихильно ставитись до Хвеська Андібера. А саме дуки вітають козака тоді, коли бачать його червінці, "шаты дороги", "боты сопянови", "шличок козацький".

Сюжетна розв'язка дум "Козак Голота", "Про Ганджу Андібера" насичена епітетами, порівняннями, символами, запереченнями, плеоназмами, повторами, антонімами, синонімами, які спрямовані на "відтворення одиничного в навмисне збагаченому його вияві" [2, с. 212]. Використання таких стилістичних структур підсилює ліричну тональність думи та експресивність [11] характерів героїв. Звертання козака Голоти до поля Килиїмського "Ой поле, поле, килиїмське! Скільки я на тобі гуляв, Да такої здобичи не здобував! Бодай же ти літо й зиму зеленіло, Як ти мене при нещасливій годині сподобило!" [9, с. 11], плеоназм "хвалить-вихваляє", синонімічна пара "пили та гуляли" підсилюють урочисту тональність думи "Козак Голота". У звертанні Хвеська Андібера маємо і моральний висновок: "Эй шаты мои, шаты! / Пийте, гуляйте: / Не мене шанують, / А вас поважають; як я вас на соби не мав, Не мав, / Ніхто мене й гетьманом не почитав" [9, с. 11].

Герої дум "Отаман Матяш", "Іван Коновченко", "Сірчиха і Сірченки" прагнуть лицарства, але їх емоційна вдача часто стає причиною смерті героїв. Образ "темних байраків", троїстість зображення, заперечні дієслівні частки, діалогічна форма викладу централізують характер молодого козака: "То вже Сирченко Петро съ козаками опрощеніе принимае, / До трехъ зеленыхъ байракивъ прибуае" [9, с.124], "Сирченку Петре, не безпечно себе май, Коней своихъ отъ себе не пускай" ("Сірчиха і Сірченки"). Не дослухаються мудрих порад отамана Матяша й козаки-бравославці: "Козацкихъ коней изъ препона не пуцайте, / Сидла козацкія подъ головы не покладайте" [9, с. 127] ("Отаман Матяш"). "Не велю я тоби пидпываты /И не велю тоби пьяному на герець гулять выижджаты" [258, с. 46], - наказує полковник Філоненко молодому козаку в думі "Іван Коновченко". Щоб наголосити на згубності дій козаків-бравославців, її творець використовує повтор слів на початку строфи (словесну анафору) та в кінці (епіфору), ритмічний наголос тощо:

Стали козаки вечера дожидати,  
Стали терновые огни раскладати,  
Стали по чистому полі кони ко-  
зацькіе пускати,  
Стали козацькіе седла отъ себе да-  
леко откидати,  
Стали козацкіе семипядные пищали  
по-за кустами ховати

[9, с. 127].

Гіперболізовано подано у розв'язці сюжету дії отамана Матяша. Він "на доброга коня сидаєть, 6 тисячъ турокъ-янычаръ побиждаєть" [9, с. 127]. Образ Січі - це символ свободи, надійності, в ній козаки "безпечно себе мали" та за мудрого отамана Матяша Господу Богу дякували. Для матері ж Коновченка потрібно "не журиться, а веселиться", бо "син в Туреччині ожинився взяв собі Туркеню, горду та пишну монархиню" [9, с. 84], його могила порівнюється з "туркенею", яка одночасно є символом чужого світу, неволі. Чисельність, згуртованість козацького полку зображено влучними порівняннями: "Перший полк іде - / Як бджола гуде; Другий полк іде - як мак цвіте" [9, с. 74]. Синоніми "живий та здоровий", "радуйся, веселися" [9, с. 74], повторення заперечних фраз "не видає", "не має", "не гріє, що вітер не віє" [9, с. 85], плеоназми "клене проклинає" [9, с. 83], "рече і прорікає" [9, с. 80] емоційно підсилюють страждання матері.

Таким чином, поетика думового епосу виражається реалістичним відображенням дійсності, своєрідністю її композиційних принципів, що впливають на форму викладу (діалогічна, монологічна), художній простір і час, ритмомелодіку, яка прискорюється подієвістю розгортання сюжету тощо. Такі засоби думової стилістики, як паралелізми, епітети, порівняння, синоніми, гіперболи, символи, тавтологія, епіфори, анафори і т. д. підсилюють внутрішній стан епічних героїв. Використання композиційного закону централізації важливого життєвого матеріалу, відібраного для твору, структурує поетичну систему народних дум для її цілісного сприйняття.

### Список літератури

1. Гримич М. Традиційний світогляд та етнопсихологічні константи українців / Марина Гримич. - К.: АТ "ВПОЛ", 2000. - 379 с.
2. Дей О. Поетика української народної пісні / О. Дей. - К.: Наук. думка, 1978. - 250 с.
3. Ігри та пісні (весняно-літня поезія трудового року) / [упоряд., передм. і прим. О.І. Дея]. - К.: Вид-во Академії наук Української РСР, 1963. - 671 с.
4. ІМФЕ, ф. 11-4, од. зб. 194, арк. 122.
5. Лесик В.В. Композиція художнього твору / В.В. Лесик. - К.: Дніпро, 1972. - 96 с.
6. Марко В.П. Основа творчих шукань. Художня концепція людини в сучасній українській радянській літературі / В.П. Марко. - К.: Вища школа, 1987. - 164 с.
7. Пропп В.Я. Поетика фольклора (Собрание трудов В.Я.Проппа) / [сост., предисл., и коммент. А.Н. Мартыновой]. - М.: Лабиринт, 1998. - 352 с.
8. Українські народні думи. Том перший корпусу. Тексти № № 1 - 13 і вступ Катерини Грушевської. - Х., 1927. - 166 с.
9. Українські народні думи. Том другий корпусу. Тексти № № 14 - 33 і вступ Катерини Грушевської. - Харків; Київ: Пролетар, 1931. - 304 с.
10. Українські народні пісні в записах Зоріана Доленги-Ходаковського / [упоряд. О. Дей]. - К.: Наук. думка, 1974. - 781 с.
11. Ціпко А.В. Світоглядний симбіоз у психології світових образів в українській міфології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.01.07 "Фольклористика" / А.В. Ціпко. - К.: 1997. - 27 с.
12. Черненко О. Риторичний аспект вивчення думового епосу / О. Черненко // Література. Фольклор. Проблеми поетики. - Вип. 30. - К.: ВПЦ "Київський університет", 2008. - С. 281-286.



ПАХНЕНКО И. И.

**ФОРМИРОВАНИЕ У МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О  
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПАХ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

Номенклатура лингвистических дисциплин, входящих в систему профессиональной подготовки учителей-словесников, сформировалась в рамках традиционно выделяемых научных парадигм - сравнительно-исторической, ориентирующей внимание исследователей на "открытие законов, управляющих развитием родственных языков в прошлом" [1, 191]; системно-структурной, задача которой состоит в "познании языка как целостной функционирующей структуры, элементы и части которой соотнесены и связаны строгой системой лингвистических отношений" [1, 193-194]. Специфика этих дисциплин определила совокупность исходных теоретических положений - лингвометодических принципов - организации учебного процесса в вузе.

Так, в основе курса современного русского литературного языка (базовой дисциплины, входящей в систему профессиональной подготовки учителей-русистов) лежит структурно-семантический принцип, так как он "позволяет выявить многоаспектность явлений языка и речи, показать их в максимальной совокупности дифференциальных (отличительных) признаков, из которых особенно важны форма (структура, строение) и значение (семантика) в их диалектическом единстве" [12, 17].

Одним из принципов лингвистического анализа образцов словесного искусства (практикум "Лингвистический анализ художественного текста", входящий в элективную часть программы подготовки учителя-русиста) является учет взаимосвязи и взаимообусловленности формы и содержания художественного произведения.

Принцип системности реализуется как при изучении курсов, освещающих современное состояние развития русского языка, так и дисциплин историко-лингвистического цикла. В курсе современного русского литературного языка этот принцип требует изложения теоретического материала в последовательности, отражающей систему языка, связи между подсистемами (уровнями). Курс исторической грамматики представляет в системе историю изменений (фонетических, морфологических, синтаксических), которые пережил русский язык с древнейших эпох до современного состояния. В порядке, отражающем языковую систему, излагается материал и в курсе старославянского языка.

"Выражением принципа системности при обучении языку, - отмечает М.Б. Успенский, - правомерно считать не только выявление типичных признаков языковой системы во всех аспектах языка, но и нормативной реализации этих признаков" [13, 61]. В этом контексте можно говорить о пересечении принципа системности с принципом функциональности.

Принцип функциональности в преподавании вузовских дисциплин проявляется по-разному:

- в характеристике функций языка (курсы "Введение в языкознание", "Современный русский литературный язык");

- в объяснении, иллюстрации функций (роли) языковых единиц в речи - применительно к уровням языковой системы (причем относительно фонетического уровня этот принцип является сугубо функциональным, а других уровней - функционально-семантическим);

- в показе того, как системные свойства языковых единиц изменяются в процессе функционирования языковых фактов в речи (дисциплины "Современный русский литературный язык", "Стилистика");

- в изучении особенностей функционирования "разноуровневых" языковых единиц в тексте (дисциплины "История русского литературного языка", "Стилистика", "Лингвистический анализ художественного текста");

- в характеристике функциональных стилей языка и стилей речи (в курсе стилистики и кратко - при изучении современного русского литературного языка).

Принцип межуровневых и внутриуровневых связей реализуется так же, как и в школьной методике изучения русского языка: он "предполагает установление зависимости, с одной стороны, между единицами одного уровня (их изменения под влиянием друг друга...) и, с другой стороны, между единицами разных уровней (возможность или невозможность функционирования)" [6, 138]. Кроме того, необходимо учитывать роль каждой языковой категории в системе языка, ее связь с другими категориями.

Принцип историзма реализуется в трех направлениях:

- во включении в профессиональную программу подготовки будущих учителей-филологов дисциплин историко-лингвистического цикла ("Старославянский язык", "Историческая грамматика", "История русского литературного языка");

- в применении исторического комментария к языковым фактам, которые не обусловлены современной системой русского литературного языка, это "помогает глубже показать тенденции к системности, действующие в языке" [9, 125];

- в изложении истории становления и изучения тех или иных вопросов русского языкознания, методики преподавания.

Принцип сопоставления при изучении вузовских лингвистических курсов применяется очень широко. Так, общелингвистическая подготовка студентов, осуществляемая в рамках курса "Введение в языкознание", требует привлечения для иллюстрации теоретических положений фактического материала из разных языков.

Специфика дисциплины "Сравнительная грамматика восточнославянских языков" предполагает широкое использование сопоставлений. Одна из задач "Исторической грамматики" состоит в формировании у студентов навыков сопоставления явлений древнерусского языка с соответствующими явлениями старославянского и современного русского языка.

Особенность изучения курса "Современный русский литературный язык" в вузах Украины состоит в установлении связей с явлениями близкородственного украинского языка. В процессе изучения этого курса "необходимо обеспечить прочную теоретическую базу для дальнейшего сопоставления лингвистических явлений и представить перспективы

сопоставительного исследования русского и украинского языков" [10, 4]. Кроме того, методисты говорят о необходимости в курсе современного русского литературного языка системных сопоставлений с другими языками. С этой целью, отмечает М. Б. Успенский, "целесообразно привлекать для сопоставления те языки, которые именно по системным единицам этого аспекта наглядно контрастируют с русским языком" [13, 62]. Особенно актуальны такие сопоставления на двойных специальностях: русский и английский языки, русский и украинский и др.

Одна из задач курса "Культура речи" - выяснение характера и условий действия интерференции (украинско-русской, русско-украинской).

Новая - антропоцентрическая - парадигма в языкознании, предполагающая "переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта", анализ "человека в языке и языка в человеке" [5, 6], поставила новые задачи перед академической и на ее основе учебной русистикой и расширила номенклатуру лингвометодических принципов организации учебного процесса в вузе.

Культуроведческий принцип предусматривает "изучение языка как феномена культуры" (В. А. Маслова), как средства приобщения к национальной культуре, что предполагает осознание взаимосвязи языка и истории народа; осмысление проявления национально-культурного фона во всех уровнях языковой системы; осознание своеобразия, самобытности, уникальности русского языка в процессе диалога культур и языков. Эти задачи призван решить курс "Лингвокультурология", который входит в элективную часть содержания образования студентов-словесников и поэтому не всегда включается в образовательно-профессиональную программу подготовки бакалавров. Поэтому вузовский преподаватель должен осознавать "культуроведческий потенциал" других дисциплин, входящих в систему профессиональной подготовки будущих учителей-словесников.

Так, "Практикум по русскому языку" позволяет широко использовать в качестве дидактического материала к упражнениям, для диктантов и различных типов изложений "тексты с национально-культурным компонентом, отражающие традиции, обычаи, быт, религию русского народа..." [7, 138]. В процессе обогащения лексического запаса студентов-филологов целесообразно чаще использовать национально-маркированные номинативные единицы - слова и фразеологизмы, культурно-значимая информация которых представлена как в денотативном, так и в коннотативном значении единиц (лексико-семантические группы слов, обозначающие термины родства, время, степень размера, высоты, особенности характера; уменьшительно-ласкательные, уничижительные формы и др.). Большие возможности для использования таких номинативных единиц предоставляют "Лексикология" и "Фразеология" - наиболее "культурноносные", по словам В. А. Масловой, разделы "Современного русского литературного языка".

В процессе изучения "Исторической грамматики", "Истории русского литературного языка" формируется представление о языке как общественном явлении, развивающемся и изменяющемся в тесной связи с историей народа.

Большие возможности для осмысления студентами национально-

культурной специфики русского языка предоставляет курс "Стилистика", который призван служить познанию эстетики слова, и "Культура речи", приобщающая к богатству русской лексики и фразеологии (значимыми в этом аспекте являются такие разделы, как "Богатство и разнообразие речи", "Образность и выразительность речи", "Речевой этикет"). Кроме того, "История русского литературного языка", "Стилистика", "Лингвистический анализ художественного текста" предполагают исследование языка отдельных его носителей - художников слова, публицистов, философов, общественных деятелей, что также способствует реализации культуроведческого подхода к изучению языка.

Обязательного учета истории и культуры народа требует анализ языка художественного произведения, проводимый в рамках практикума "Лингвистический анализ художественного текста".

Когнитивный принцип объясняет необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Он предусматривает формирование у студентов понимания того, как "хранятся наши знания о мире, как они структурированы в языке в процессе коммуникации" [4, 4], а также понимания "роли языка как условия и орудия познания" [4, 12]. Решает эти задачи курс "Когнитивная лингвистика", который, как и "Лингвокультурология", входит в элективную составляющую содержания образования студентов-русистов.

Кроме того, указанный принцип предполагает активизацию познавательной деятельности студентов в процессе усвоения программного материала дисциплин лингвистического цикла, дальнейшее развитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, выведение, обобщение и др. Большие возможности для этого предоставляют практически все вузовские предметы лингвистического цикла. Так, на практических и в большей мере лабораторных занятиях в процессе подготовки к ним проводятся наблюдения над языковыми и речевыми фактами, что способствует выработке у студентов умений и навыков лингвистического анализа материала, выполняются упражнения, предполагающие различные логические операции с языковыми единицами, осуществляется работа с привлечением лингвистических словарей, самостоятельная работа с использованием научных лингвистических и методических источников, литературы справочного характера. В процессе освоения студентами курса исторической грамматики формируются умения и навыки сравнительно-исторического анализа языковых фактов, выявления причинно-следственных связей изучаемых явлений. Дисциплины "История русского литературного языка", "Стилистика" вырабатывают умения видеть изучаемые явления в тексте. Практикум "Лингвистический анализ художественного текста" знакомит студентов с методами и реализующими их приемами анализа текста, способствует формированию умения "строго научного исследования и интерпретации текста" [3, 46].

В рамках реализации когнитивного принципа формируется исследовательская компетенция студентов-филологов. Работа в этом направлении начинается в процессе изучения практически всех дисциплин

лингвистического цикла (о чем сказано выше), при выполнении индивидуальных учебно-исследовательских заданий по этим дисциплинам - новой формы организации учебного процесса в рамках кредитно-модульной системы обучения. Базовая же теоретическая и практическая подготовка студентов к научно-исследовательской работе осуществляется в рамках курса "Основы лингвистических исследований", при написании курсовых, дипломных работ.

Понимание сути представленных положений должны демонстрировать слушатели магистратуры - будущие преподаватели вузов. Осознать эту информацию могут помочь задания, предлагаемые магистрантам для выполнения в процессе изучения курса "Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе".

1. Проанализируйте перечисленные ниже сборники упражнений по лингвистическим дисциплинам для студентов педагогических вузов с точки зрения того, как в их композиции отражается принцип системности.

Сборник упражнений по современному русскому языку: учебное пособие для студ. пед. ин-тов / [Е. Г. Ковалевская, Л. В. Бондарко, Д. В. Салмина и др.]; под ред. С. Г. Ильенко. - изд. 3-е, перераб. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.

Сборник упражнений по современному русскому языку: учебное пособие для студ. пед. ин-тов / [Н. М. Шанский, С. С. Вартапетова, Т. П. Ишанова, А. В. Филиппов]; под ред. Н. М. Шанского. - Л.: Просвещение, 1982. - 230 с.

Современный русский язык. Сборник упражнений: учебное пособие для студ. пед. ин-тов / Т. Г. Юрчук, Н. П. Голубева, А. К. Смерчко, О. А. Шестакова. - К.: Вища школа, 1992. - 271 с.

Сборник упражнений по старославянскому языку и методические указания к их выполнению / Н. А. Кондрашов, Л. К. Кузнецова, К. А. Войлова; под ред. Н. А. Кондрашова. - М.: Просвещение, 1988. - 143 с.

2. В предисловии к "Сборнику упражнений по современному русскому языку" Е. Г. Ковалевской, Л. В. Бондарко, Д. В. Салминой и др., под ред. С. Г. Ильенко (М., 1986) заявлено, что "раздел "Лексикология" ориентирован на системный подход к лексическим явлениям и выработку у студентов навыков анализа системных лексических связей. Авторы стремились преодолеть атомарный подход к лексике, отсюда внимание к семантическому аспекту лексических явлений, к установлению линий взаимодействия семантических и формальных свойств слов, что служит основой классификации лексики" [1, 3]. Подтвердите эту позицию авторов конкретными примерами заданий соответствующего раздела пособия.

3. В "Сборнике упражнений по синтаксису современного русского языка" П. А. Леканта (М., 1989) задания составлены так, что для их выполнения "необходимо использовать как приемы обобщения, установления единых свойств различных синтаксических явлений, фактов, так и дифференциацию, различение, противопоставление. В результате этой работы студенты должны уяснить системный характер русского синтаксиса" [2, 4]. Приведите примеры подобных заданий из любого раздела пособия.

На основе материала выбранного вами раздела и подраздела этого же пособия составьте картотеку упражнений, предполагающих совместное

рассмотрение грамматических значений синтаксических единиц и их показателей, т.е. реализующих структурно-семантический принцип анализа языковых явлений.

4. Из раздела "Имя прилагательное" сборника упражнений по современному русскому языку под ред. С. Г. Ильенко (М., 1986) выберите упражнения, иллюстрирующие принцип единства формы и содержания (значения) при анализе языковых явлений. Из этого же раздела подберите задания, обращающие внимание студента на функционирование языковых категорий.

5. Объясните, в чем заключается связь между указанными уровнями языка (и соответственно между разделами языкознания), так, как бы вы это делали в роли преподавателя на лекции в студенческой аудитории:

- фонетикой и орфоэпией;
- словообразованием и лексикологией;
- словообразованием и грамматикой;
- морфологией и синтаксисом;
- лексикой и морфологией.

Из учебного пособия "Практические занятия по современному русскому языку" (составитель - О. П. Ермакова (М., 1985)) - раздел "Морфология" - подберите упражнения, иллюстрирующие "зависимость словоизменения и значения разных форм слова от его лексической многозначности" [8, 3].

6. Приведите примеры необходимости и целесообразности использования при изучении раздела "Морфология" исторического комментария к языковым фактам, которые не обусловлены современной системой русского литературного языка.

7. Познакомьтесь (по оглавлению) с содержанием учебника В. И. Кононенко, М. А. Брицына, Д. И. Ганича "Русский язык" (К., 1986) и выпишите названия параграфов и разделов, в рамках которых представлен тот или иной параграф, где речь идет о сопоставлении особенностей русского и украинского языков. Познакомьтесь с информацией выделенных вами параграфов, сделайте необходимые выписки. Определите место (лекции, практические занятия, домашняя подготовка к практическим занятиям, самостоятельная работа, индивидуальное учебно-исследовательское задание) и способ (способы) введения этой информации при изучении курса "Современный русский литературный язык".

Из любого раздела учебного пособия Т. Г. Юрчук, Н. П. Голубевой, А. К. Смерчко, О. А. Шестаковой "Современный русский язык. Сборник упражнений" (К., 1992) выберите упражнения на сопоставления, на односторонние и двусторонние переводы с украинского и русского языков. Объясните методическую ценность подобных заданий.

8. Объясните, почему на лекциях по современному русскому литературному языку будут уместны и целесообразны сопоставления русского языка с такими языками:

- при изучении системы гласных и согласных фонем - с английским языком;
- при рассмотрении особенностей русского словесного ударения - с китайским, японским, чешским языками, с одной стороны, и с французским, польским - с другой;

при знакомстве с русской орфографией, в частности выяснении сути дифференцирующего написания, - с немецким языком;

при изучении категории рода - с английским, испанским, французским, итальянским;

при анализе падежной системы - с украинским, немецким, английским языками.

Приведите другие примеры подобных сопоставлений.

9. Познакомьтесь с содержанием второй главы "История и теоретические основания лингвокультурологии" в учебном пособии В. А. Масловой "Лингвокультурология" (М., 2004), вышедшем в серии "Высшее профессиональное образование", сделайте выводы о цели, задачах, объекте, предмете, базовых понятиях и методах исследования этой новой отрасли знания. Законспектируйте необходимый материал.

10. Познакомьтесь с "этимологическими" текстами, составляющими содержание книги Н. М. Шанского "В мире слов" (М., 1985). Подумайте, в контексте реализации какого принципа и при изучении каких вузовских дисциплин (разделов) лингвистического цикла их целесообразно использовать. Составьте задания для студентов, предполагающие обращение к этим текстам.

11. Прочитайте вторую главу сказки-были М. М. Пришвина "Кладовая солнца", текст которой можно использовать в качестве дидактического материала к различным упражнениям, для изложения, некоторые его части - для диктанта на занятиях "Практикума по русскому языку". Выделите в тексте "национально-культурные компоненты", прокомментируйте их.

12. Проанализируйте раздел "Фразеология" в учебном пособии Л. П. Крысина "Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография" (М., 2009), выясните, как в нем отражен лингвокультурологический аспект русской фразеологии.

13. Подготовьте сообщение о новизне строения и способов описания фразеологических единиц в "Большом фразеологическом словаре русского языка", вышедшем в серии "Фундаментальные словари" под редакцией доктора филологических наук В. Н. Телия (М., 2006). Особое внимание при этом обратите на впервые введенный в мировую практику составления словарей культурологический комментарий фразеологических единиц. Опишите его содержание.

Пользуясь материалом предисловия (с. 6-14) и описания особенностей структуры словаря (с. 772-773), составьте схему культурологического анализа фразеологических единиц, которую вы предложили бы студентам при изучении раздела "Фразеология" в курсе "Современный русский литературный язык" или "Лингвокультурология". Проанализируйте по этой схеме 3-4 фразеологизма из данного словаря (на выбор).

14. Познакомьтесь с содержанием статьи Л. А. Ходяковой "Лингвокультурологический анализ текста на уроке-проекте", опубликованной в журнале "Русский язык в школе" (№ 4, 2012). Осознайте суть лингвокультурологического анализа текста, его задачи, последовательность проведения. Подумайте, в рамках какого вузовского курса уместен (с определенной коррекцией) этот вид работы. Адаптируйте предложенную автором статьи схему анализа к вузовской методике. Подберите текст с

культурно-национальной составляющей и проведите его лингвокультурологический анализ по разработанной схеме.

15. Познакомьтесь с содержанием параграфов 1.1 "Когнитивная лингвистика в системе наук", 1.3 "Проблемы, задачи и постулаты науки", 1.4 "Терминологическая база когнитивной лингвистики" в учебном пособии В. А. Масловой "Введение в когнитивную лингвистику" (М., 2007), сделайте выводы о цели, задачах, объекте, предмете, базовых понятиях этого нового направления науки, родившегося на рубеже тысячелетий.

Значимость проблемы описания совокупности и содержания принципов современного высшего лингвистического образования обусловлена тем, что они определяют оптимальный выбор методов, приемов и других средств обучения, обеспечивают необходимый уровень освоения лингвистических дисциплин, а уяснение слушателями магистратуры сути этих базисных теоретических положений способствует формированию профессиональной компетенции будущих преподавателей высшей школы.

Апробация описанной в статье системы заданий подтвердила ее эффективность.

#### Список литературы

1. Головин Б.Н. Введение в языкознание: учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов / Б.Н. Головин. - изд. 4-е, исправл. и доп. - М.: Высшая школа, 1983. - 231 с.
2. Лекант П.А. Сборник упражнений по синтаксису современного русского языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов. - изд. 2-е, исправл. и доп. - М.: Высшая школа, 1989. - 223 с.
3. Лингвистический анализ художественного текста / [сост. В.Д. Бондалетов, А.И. Горшков; отв. ред. Л.А. Новиков] // Программы педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1985. - Сб. 5. - С. 41-57.
4. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие / В.А. Маслова. - 2-е изд. - Мн.: ТетраСистемс, 2005. - 256 с.
5. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов учебных заведений / В.А. Маслова. - 2-е изд., стереотип. - М.: Академия, 2004. - 208 с. - (Высшее профессиональное образование).
6. Методика преподавания русского языка: учебное пособие для студентов педагогических институтов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; под ред. М.Т. Баранова. - М.: Просвещение, 1990. - 368 с.
7. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / [Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.]; под ред. Е.А. Быстровой. - М.: Дрофа, 2004. - 240 с. - (Высшее педагогическое образование).
8. Практические занятия по современному русскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов / [Л.И. Алексеева, Г.Я. Бакалейникова, Г.И. Блинов и др.]; сост. О.П. Ермакова. - М.: Просвещение, 1985. - 240 с.
9. Преподавание русского языка в высшей школе: [методическое пособие] / под ред. проф. О.М. Соколова. - К.; Одесса: Вища школа, 1986. - 143 с.
10. Программы педагогических институтов. Современный русский язык / [сост. Л.Н. Пеллепейченко, Г.Ф. Калашникова, И.А. Быкова и др.]. - К.: [РНМК], 1992. - 24 с.
11. Сборник упражнений по современному русскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов / [Е.Г. Ковалевская, Л.В. Бондарко, Д.В. Салмина и др.]; под ред. С.Г. Ильенко. - изд. 3-е, перераб. - М.: Просвещение, 1986. - 223 с.
12. Современный русский литературный язык / [сост. В.В. Бабайцева, В.В. Иванов, Л.Ю. Максимов, Н.М. Шанский; отв. ред. И.Ф. Протченко] // Программы педагогических институтов. - М.: Просвещение, 1980. - Сб. 3. - С. 16-31.
13. Успенский М.Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе: учебно-методическое пособие / М.Б. Успенский. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. - 192 с. - (Библиотека педагога-практика).



ПЕРЕХОД О. Б.

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КАФЕДРЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

Одна из ярких черт современного высшего образования - его интернационализация. Для Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина в процессе интернационализации одним из новых, но перспективных её направлений является экспорт образовательных услуг. Появление в университете данной категории обучающихся (с 2007 г.) внесло коррективы и в организацию учебного процесса, и во внеучебную деятельность. Активным участником образовательного процесса с иностранными студентами стала кафедра общего и русского языкознания БрГУ имени А.С. Пушкина. Если ранее научно-педагогическая деятельность преподавателей кафедры была направлена на обучение русскому языку как родному, то сейчас усилия преподавательского состава сосредоточены также и на обучении русскому языку как иностранному. Рассмотрим основные направления деятельности кафедры в организации работы с иностранными гражданами.

1. Организационно-методическая и учебно-методическая работа. За кафедрой закреплены две учебные дисциплины "Русский язык как иностранный" и "Русский язык (профлексика)", которые включены в учебные планы для иностранных студентов на всех факультетах университета, где есть такая категория студентов. Учебная нагрузка по данным дисциплинам - существенная часть штатного расписания кафедры (в текущем учебном году 7200 часов, то есть в среднем 8 ставок по кафедре и 6 ставок по факультету довузовской подготовки). В связи с таким объемом учебной нагрузки возникает ряд проблем, которые пытается решать кафедра. Обозначим некоторые из них:

1) нехватка специалистов, имеющих базовое образование "Преподаватель русского языка как иностранного" (1 преподаватель); привлечение к преподаванию данных дисциплин совместителей с других кафедр. Эта проблема решается разными путями: постижение методики преподавания русского языка как иностранного опытным путем, в самом процессе преподавания (это, безусловно, влияет на качество обучения на определенном этапе); обучение на курсах Республиканского Института высшей школы по проблемам преподавания русского языка как иностранного (8 преподавателей кафедры прошли повышение квалификации в Белорусском государственном университете и Институте повышения квалификации и переподготовки при БрГУ имени А.С. Пушкина в период с 2011 по 2014 гг.);

2) не всегда выдерживается критерий наполняемости групп по РКИ (языковая группа - 12 человек, такова мировая практика). Решение данной проблемы возможно только с помощью административного ресурса (контроль со стороны учебного отдела за наполняемостью групп, своевременное разделение групп и изыскание преподавательских ставок);

3) обучение в "микс-группах" по профлексике, например, в одной группе обучаются физики и математики, или биологи, экологи, географы, или юристы

и экономисты и т. д. Такая ситуация очень осложняет как процесс подготовки к занятию, обеспечение его содержательной части, так и структурирование самого занятия, распределение учебного времени, видов упражнений и форм работы. Кроме того, данная ситуация осложняется и разным уровнем владения русским языком студентами-иностранцами в группе;

4) недостаточное техническое обеспечение аудиторий для преподавания РКИ. Эту проблему в определенной степени поможет решить созданный в университете учебный кабинет РКИ, оборудованный современными техническими средствами.

Кафедрой проделана серьезная работа по программному обеспечению читаемых курсов. Особо стоит проблема дифференциации учебных программ по профлексике. В значительной степени в университете решена проблема обеспеченности преподаваемых курсов учебными пособиями, и уже можно говорить о наличии учебно-методического комплекса по РКИ (программы (типовые и рабочие), учебники и учебно-методические пособия разных авторов, учебно-методические материалы и рекомендации), чего нельзя сказать о такой дисциплине, как "Русский язык (профлексика)".

Перед кафедрой стоит задача дальнейшей разработки собственных учебных пособий и методических рекомендаций, актуальным является создание рабочих тетрадей на печатной основе, адаптированных конспектов лекций, разработка лексических минимумов по профлексике.

2. Научно-методическая работа. Кафедра общего и русского языкознания участвовала в конкурсе научно-исследовательских проектов, обеспечивающих использование результатов в учебно-воспитательном процессе, экономической и социальной сфере БрГУ имени А.С.Пушкина, с проектом "Формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций иностранных обучающихся: стратегии, способы, средства".

Цель проекта - научное и учебно-методическое обеспечение процесса обучения лингвистическим дисциплинам иностранных студентов, направленное на формирование языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций и обеспечивающее повышение качества образования. Важнейший постулат, на который опиралось данное исследование, - сбалансированное, взаимодополняющее и взаимоподдерживающее формирование коммуникативной (языковой и речевой), социокультурной (и межкультурной) компетенций у иностранных обучающихся.

Результаты проекта коррелируют с тремя аспектами темы:

1. Формирование языковой компетенции выразилось в составлении словарей-минимумов по профлексике, адаптации курсов лекций по предметам лингвистического цикла, проведении внутренней и межвузовской олимпиад по русскому языку, издании учебно-методических пособий и рекомендаций по ряду лингвистических дисциплин.

2. Формирование коммуникативной компетенции выразилось в подготовке сборника текстов для чтения, тематической текстотеки для изучения подязыка специальности экономического профиля.

3. Формирование социокультурной компетенции выразилось в проведении Фестивалей иностранных студентов.

Практическая значимость результатов научно-исследовательского проекта подтверждена 4 актами внедрения.

3. Воспитательная работа. В воспитательной работе с иностранными гражданами одной из важных задач стало создание системы педагогического и социально-психологического сопровождения участников процесса интернационализации.

Радует тот факт, что иностранные обучающиеся перестают быть объектом воспитания, просто зрителями, а сами включаются в творческую, спортивную, общественную жизнь своих факультетов, общежитий, университета. Так, студенты-иностранцы стали членами молодежных общественных организаций, органов студенческого самоуправления, волонтерского отряда "Без границ" (руководитель ст. препод кафедры Т.А. Вдовина), проявили себя в университетских фестивале первокурсников "Арт-сессия" и конкурсах ораторского мастерства "Мастер слова", "Учусь красноречию", Международном конкурсе "Цицероний" при Академии МВД Республики Беларусь (У Синь - 3 место в 2012 г., Солтан Овелекова - 3 место в 2014 г.), в Республиканском конкурсе "Дни русского языка и белорусской культуры" (Гу Мин Лэй - 3 место в олимпиаде по русскому языку в 2012 г.), в Республиканском фестивале творчества иностранных студентов учреждений высшего образования "F. - ART.BY-2013". Кафедра общего и русского языкознания в 2013 г. стала победителем конкурса инновационных проектов и информационно-методических материалов "Наше время - инициатива".

Своеобразным пиком комплексной, разновекторной работы с иностранными студентами становится Фестиваль иностранных обучающихся. Впервые в БрГУ имени А.С. Пушкина он прошел в 2011 году, но вызвал такой отклик: публикации в университетской малотиражной газете и печатных СМИ города, области; обмен иностранных студентов впечатлениями, мнениями, размещение фотографий в социальных сетях и т.д. - и, самое главное, укрепил в иностранных обучающихся желание проявить себя, оказаться в лидерах, что было принято решение сделать такой Фестиваль ежегодным.

Цель Фестиваля - способствовать самореализации иностранных обучающихся университета в разных видах деятельности, создать для них ситуацию успеха. Программа Фестиваля, что обусловлено его целями и задачами, насыщена и разнообразна.

Первый блок - это мероприятия, направленные на повышение интереса иностранных обучающихся к русскому языку и к стране изучаемого языка - к Беларуси. Основное место здесь принадлежит олимпиаде по русскому языку, которая с самого начала приобрела статус межвузовской: среди "олимпийцев" - не только представители БрГУ имени А.С. Пушкина, но и Брестского государственного технического университета. Разработаны олимпиадные задания и критерии их оценки.

Эту же задачу решают брейн-ринг (2011 - "Что ты знаешь о Беларуси?", 2012 - "Город, в котором я учусь", 2013 - "Университет, в котором я учусь"), специальный выпуск газеты "Слово".

Второй блок - мероприятия творческого характера, позволяющие ребятам рассказать о своих странах, их традициях, культуре: выставка-презентация

национальной кухни, творческие вечера "Диалог народов - диалог культур", "Созвездие талантов", конкурс на лучшую мультимедиапрезентацию "Знакомьтесь: моя страна", конкурс стенгазет "Беларусь приглашает" и фотогазет "Моя страна" и мн. др.

Третий блок - спортивные, развлекательные мероприятия, позволяющие студентам лучше узнать друг друга и просто получить удовольствие от общения, от взаимодействия в коллективе, команде: спортландия "Язык спорта - язык дружбы", вечер караоке для иностранных обучающихся, концерт туркменских студентов "Любимому Туркменистану посвящается" и др.

Подводит итоги Фестиваля иностранных обучающихся его торжественное закрытие. К студентам приходят - и это очень ценится ребятами - руководители университета, факультетов, их преподаватели. В программе праздника - фотохроника самых ярких моментов Фестиваля, добрые слова и пожелания, лучшие творческие номера. Традиционно на закрытии награждаются дипломами университета и памятными подарками победители олимпиады по русскому языку, других конкурсных мероприятий. Также проходит вручение благодарственных писем ректора, адресованных родителям лучших иностранных обучающихся.

Таким образом, кафедра общего и русского языкознания, приобретая опыт работы с иностранными студентами, решая теоретические и практические проблемы, возникающие в ходе научно-педагогической деятельности, активно участвует в процессе интернационализация высшей школы, затрагивающей разные аспекты деятельности учреждения высшего образования и касающейся в той или иной степени всех участников образовательного процесса.

ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК Н. А., РИЯДХ М.

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВЫХ ИГР ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

Современная методика располагает огромным арсеналом методов, приемов, способов и средств обучения, используя которые, педагоги передают знания, умения и навыки обучаемым. Как известно, основной проблемой повышения качества учебного процесса, необходимым условием полноценного усвоения знаний является активизация учебной деятельности студентов, которая в современной лингводидактике определяется как "совершенствование методов и организационных форм учебной работы, обеспечивающих повышение эффективности деятельности учащихся" [1, 13].

Комплексное и всестороннее использование различных образовательных технологий, приемов активизации мыслительной деятельности учащихся в процессе усвоения знаний создает условия для наиболее эффективного, сознательного усвоения знаний и их прочного запоминания, позволяет сделать качественно новым содержание обучения [4, 77].

Поиск новых эффективных форм и методов обучения, резервов активизации учебного процесса, повышения эффективности обучения русскому языку как

иностранным (далее РКИ) является одной из первоочередных задач преподавателя русского языка как иностранного. Однако эти резервы не будут в полной мере реализованы, если преподаватель не сумеет донести до студента, как соотносятся с языковыми нормами и коммуникативными функциями языка функции выражения мысли и отражения объективной действительности. В связи с этим актуальным становится практическое овладение иностранными студентами русским языком не только как языком повседневного общения, но и как языком профессионального общения, как средством профессионально-личностного развития в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Широкие возможности для активизации учебного процесса, мыслительной деятельности студентов-иностранцев дает использование на занятиях по РКИ игровых приемов, в частности ролевых игр, основное назначение которых - моделирование ситуаций реального общения, создание условий для развития коммуникативных навыков и умений.

Ролевая игра ("мнимая ситуация" в терминологии Л.С. Выготского) представляет собой подражание действительности в наиболее существенных ее чертах и может быть охарактеризована как точная модель общения, предполагающая условное воспроизведение ее участниками реальной практической профессиональной деятельности в рамках этой модели, личную сопричастность ко всему происходящему.

Одно из достоинств игровых приемов обучения заключается в том, что они вызывают у студентов повышенный интерес к изучаемому предмету, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче, которая становится не навязанной извне директивно, а желанной и внутренне мотивированной. Во время игры процессы восприятия, понимания и усвоения протекают в сознании студентов более точно и быстро, так как учебные задачи решаются в атмосфере доброжелательности, заинтересованности и активности. Как известно, обучение является более эффективным, если студенты активно вовлечены в учебный процесс.

Являясь близким каждому человеку с детства и простым способом познания окружающей действительности, игра - наиболее естественный и доступный путь к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками. Несмотря на кажущуюся легкость и беззаботность, учебная игра требует напряжения умственных сил, и, следовательно, в процессе игры студенты незаметно для себя (в чем и заключается позитивный психологический момент) овладевают учебным материалом.

Психологическая составляющая игровых приемов, используемых на занятиях по РКИ, очень важна, поскольку во время учебной игры студенты более раскрепощены и работают творчески, целеустремленно, свободно. Применение игровых приемов способствует снижению информационного давления на учащихся. Учебные задания, выполнению которых предшествует фраза: "А теперь мы поиграем...", вызывают интерес, повышают активность каждого студента (и сильного и слабого с точки зрения языковой подготовки), позитивно влияют на психологическое состояние студентов, снимают стрессовое напряжение урока по сравнению с заданиями, выполнение которых предлагается в императивной форме: "Сделайте...", "Составьте...",

"Расскажите..." и т.п. Вместе с тем, игра дает психологическую устойчивость, "закалку", дает умение ориентироваться в реальных жизненных ситуациях, позволяя проигрывать их неоднократно в вымышленном мире в условиях учебной аудитории [7].

Игра, в том числе ролевая игра, является одним из наиболее часто упоминаемых в методической литературе приемов активизации обучения иностранным языкам. Многие лингводидакты обращали внимание на эффективность использования игр в процессе обучения учащихся, поскольку игровые формы обучения - это не только формирование фонетических, лексических и грамматических навыков, но и развитие интереса к изучаемому языку.

Как указывается в "Программе по русскому языку...", цель предмета РКИ - обеспечить практическое овладение предметом, что предполагает умение студентов общаться на русском языке, а на продвинутом этапе обучения - овладение навыками и умениями профессиональной речи, в частности профессиональной речи врача, большей частью основывающейся на умение вести диалог [9]. Поэтому, на наш взгляд, одним из эффективных приемов обучения иностранных студентов русскому языку, приемов активизации мыслительной деятельности и оптимизации учебного процесса являются ролевые игры.

Целью ролевой игры на занятиях по РКИ является формирование у учащихся такого механизма включения в коммуникацию, который актуализирует в их сознании целостную модель коммуникативного поведения и тем самым создает условия для практического освоения последним (этого поведения).

Об эффективности использования игровых приемов при профессионально ориентированном обучении свидетельствуют работы Т. А. Костюковой и А. Л. Морозовой [6].

По мнению авторов, ролевые игры обеспечивают студентов профессиональными знаниями и умениями применять их в планируемой профессиональной деятельности, способствуют эффективному использованию профессиональной лексики в соответствии с будущей специальностью, а также при работе с научно-учебными текстами, развивают толерантность, коммуникабельность и способствуют приобретению опыта иноязычного общения.

В современной методике идея использования ролевых игр получила обоснование со стороны речеповеденческих тактик и теории ролей, разработанной социологами и социопсихологами [3].

Используя данные теории речевых актов, социолингвистики и психолингвистики, теории коммуникативного поведения, М. М. Потапова обосновала с точки зрения лингвометодики и социопсихолингвистики использование ролевых игр как приема активизации обучения РКИ, обучения основам русского коммуникативного и коммуникативно-профессионального поведения. По мнению ученой, введение ролевой игры в процесс обучения РКИ обусловлено необходимостью расширения контекста общения в целях приобретения учащимися речевого опыта и профессионального речевого

поведения; поэтому ролевые игры должны быть неотъемлемым компонентом обучения русскому языку как средству делового общения [8].

Являясь учебной и игровой деятельностью одновременно, ролевые игры положительно влияют на формирование познавательных интересов иностранных студентов, способствуют осознанному мотивированному изучению русского языка, активизации мыслительной деятельности учащихся. Ролевые игры, проводимые на занятиях РКИ, выступают как эффективное средство создания мотивации к иноязычному диалогическому общению, когда в центре внимания учебного процесса находится студент со своими профессиональными интересами и потребностями.

Говоря о важности использования ролевой игры, нельзя не остановиться на обучающих возможностях и функциях данного приема, среди которых многие специалисты выделяют 5 основных: мотивационно-побудительную, обучающую, воспитательную, ориентирующую и компенсаторную.

Принимая во внимание тот факт, что умения и навыки, получаемые на занятиях по РКИ, студенты применяют в своей профессиональной деятельности - при прохождении учебной практики в больницах и поликлиниках, можно говорить о том, что ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке и в этой позиции выполняет мотивационно-побудительную функцию.

Обучающая функция ролевой игры заключается в том, что она определяет выбор языковых средств, способствует развитию речевых навыков и умений, позволяет моделировать общение учащихся в различных речевых ситуациях. Кроме того, ролевая игра развивает внимание, языковую память, способствует осознанному восприятию иноязычной профессиональной информации.

Компенсаторная функция ролевой игры реализуется в обеспечении желания учащихся к профессиональному общению вне лечебного учреждения, а в пределах аудиторного практического занятия по РКИ. Именно ролевая игра дает иностранным студентам возможность реализовать свое стремление на занятиях по русскому языку, что впоследствии позитивно сказывается при прохождении студентами клинической практики в больнице.

Ролевая игра способствует формированию сотрудничества и партнерства, активизирует стремление студентов к контакту друг с другом, что имеет особую воспитательную ценность в многонациональных группах. Использование ролевых игр на занятиях по РКИ предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно работать, учитывать реакции друг друга, помогать друг другу (тем более, если это оговорено условиями и правилами игры при выполнении заданий со следующей формулировкой: "Осмотр больного несколькими врачами", "Общий обход", "Обход с заведующим отделением", "Консилиум врачей", "Родители с ребенком на приеме у врача-педиатра" и т.п.). В ролевых играх учащиеся овладевают такими элементами общения, как умение начать и поддержать беседу, прервать собеседника, корректно не согласиться с его мнением, опровергнуть или согласиться с партнером по беседе.

Ролевая игра имеет возможность творчески развивать учащихся. Перевоплощение способствует расширению психологического диапазона,

пониманию других людей, уменьшает / снимает чувство страха у студентов во время прохождения учебной практики, диалога с пациентами, осмотра больных, то есть во время реального общения с пациентами в условиях больницы или поликлиники.

Выступая в роли заданных персонажей - героев диалога, студенты в меньшей степени опасаются допустить ошибки, их речевое поведение максимально приближено к реальной жизни и реальному общению; на первый план выступает задача что сказать, а на второй - как сказать. Хорошим собеседником во время учебного диалога при ролевой игре часто является не тот, кто лучше пользуется структурами (тем более, если это делается не осознанно), а тот, кто может наиболее четко интерпретировать ситуацию общения, учесть известную из ситуации или из опыта информацию и выбрать те лингвистические средства, которые будут наиболее эффективными для диалога. Таким образом, обладая большими возможностями в практическом, образовательном и воспитательном отношениях, ролевые игры способствуют не только повышению мотивации к изучению иностранного языка, повышению эффективности учебного процесса, но и формированию коммуникативной культуры.

На занятиях по РКИ в медицинском институте при изучении иностранными студентами профессионально направленного цикла нами используется учебно-методическое пособие "Я буду доктором!", цель которого - помочь иностранным студентам-медикам, обучающимся в англоязычных группах, подготовиться к общению в учебно-профессиональной сфере [2]. Материалы учебно-методического пособия направлены на формирование у иностранных студентов навыков лингвистической и коммуникативной компетенции в сфере учебно-профессионального общения.

Значительное внимание в данном пособии уделено формированию умений диалогической речи, что предполагает активное использование приема ролевых игр, в основе которых лежит организованное речевое общение учащихся в соответствии с распределенными между ними ролями и игровым учебным сюжетом.

Нами проводятся ролевые игры, в которых студентам предлагается разыграть ситуации, где они выполняют роли врачей, работников регистратуры, пациентов и их родственников и т.п. Данные роли, психологически знакомые студентам, и усвоенный лексический материал позволяют создать ситуации, близкие к реальному общению. Подобные игры проводятся по темам: "В регистратуре", "Паспортные данные пациента", "В поликлинике", "Общие жалобы пациента", "На приеме у врача", "Консилиум врачей, обсуждающих жалобы пациента", "У педиатра", "Составление истории болезни" и т.п. и предполагают участие двух и более студентов.

Так как прием ролевой игры был использован на занятиях по РКИ в медицинском институте, то отбор лексического материала велся с учетом профессиональных интересов и профессиональной деятельности студентов-медиков.

После того, как студенты усвоили лексический материал и грамматические конструкции, необходимые для последующей работы на уроке,



выполнили предварительные упражнения и задания, преподаватель обращает внимание учащихся на логику ведения диалога врача и больного при выяснении жалоб, объясняет, почему пациента необходимо расспрашивать по определенной системе, рассказывает, из каких пунктов состоит эта система, и обращает внимание на правила записи полученной информации как истории болезни. Студенты должны усвоить схему обследования больного. Обследование больного делится на 2 части: субъективное и объективное. Субъективное обследование - это расспрос больного. Сначала выясняют жалобы больного, затем необходимо собрать анамнез болезни, т.е. подробные сведения о том, как возникло заболевание, какими симптомами проявлялось и как протекало до момента обследования. Объективное обследование - это обследование, проводимое при помощи различных диагностических способов. Все данные расспроса и объективное обследование больного записываются и составляется история болезни пациента.

Как мы видим, первая часть обследования больного - субъективное обследование дает обширный материал для проведения ролевой игры в условиях урока по РКИ.

Самая трудоемкая работа (но и дающая богатый материал для проведения ролевой игры) - это сбор информации о жалобах больного. Опрос по этому пункту необходимо проводить по определенному плану, который записывается студентами в тетради:

1. Общие жалобы.
2. Характер боли.
3. Интенсивность боли.
4. Локализация боли.
5. Иррадиация боли.
6. Время появления болевого приступа.
7. Причины / условия появления боли.
8. Продолжительность болевого приступа.
9. Дополнительные ощущения во время боли.
10. Уменьшение / исчезновение болевых приступов.
11. Условия / причины уменьшения боли.
12. Причины / условия исчезновения боли.
13. Повторение приступов боли.
14. Дополнительные жалобы.

После этого студентам предлагаются реплики-вопросы врача, которые необходимо соотнести с предложенным планом.

1. На что Вы жалуетесь?
2. Что Вас беспокоит?
3. Какого характера боли Вас беспокоят: давящего, сжимающего, колющего, ноющего?
4. Какие боли Вас беспокоят: сильные или слабые?
5. Где именно Вы ощущаете боль? Покажите.
6. Куда отдает боль? Покажите.
7. Когда появляется боль: утром, днем, вечером, ночью?
8. Когда возникает болевой приступ: в состоянии покоя или при физической

нагрузке?

9. Сколько времени продолжается приступ боли: несколько минут или несколько часов?

10. Какие ощущения возникают во время приступа боли?

11. Через какое время боль уменьшается?

12. После чего проходит болевой приступ?

13. Через какое время повторяются приступы боли: через несколько минут, через несколько часов или через несколько дней?

14. На что еще Вы жалуетесь?

15. Что еще Вас беспокоит?

После того, как студенты усвоили предложенные конструкции, предлагаются ролевые игры со следующей формулировкой задания: прочитайте диалог в лицах; дополните диалог репликами-вопросами врача или репликами-ответами пациента; составьте диалог врача и пациента, используя следующие жалобы больного; составьте диалог двух врачей, обсуждающих жалобы пациента с заболеванием... системы и т.п.

Представленные нами реплики-вопросы врача при субъективном обследовании больного соответствуют тематическому разделу "Общие жалобы больного". Поскольку учебно-методическое пособие "Я буду доктором!" состоит из таких разделов, как "Паспортные данные больного", "Жалобы больного", "Дыхательная система", "Сердечно-сосудистая система", "Пищеварительная система", "Выделительная система", "Структура медицинского учреждения", то каждый раздел включает в себя диалоги врача с пациентом по рассматриваемой теме, направленные на формулирование точных смысловых вопросов. Студентам предлагаются рекомендации по ведению диалога согласно рассматриваемой теме, направленные на обучение формулировать точные смысловые реплики-вопросы врача, воспринимать и анализировать предполагаемые реплики-ответы пациента.

Так, при изучении темы "Выделительная система" предложены упражнения, диалоги и задания, лексика и грамматические конструкции которых соответствуют изучаемой теме.

Особое внимание следует уделить работе с готовыми учебными диалогами, так как подобные задания формируют умения и навыки (как лексические, так и грамматические) ведения диалога с пациентом, осознанно формулировать реплики-вопросы, необходимые для субъективного обследования больного, и адекватно понимать реплики-ответы пациента, которые приближены к разговорной речи.

После работы с готовыми диалогами мы переходим к творческим видам заданий, при которых студентам необходимо реконструировать предложенные диалоги, показав сформированность полученных ранее умений и навыков. Подобные задания также проводятся в формате ролевой игры.

Задание. Дополните диалог репликами-вопросами врача.

- ... ?

- У меня сильно болит голова и поясница.

- ... ?

- Боли постоянные, ноющие.

- ... ?
- Поясница болит, когда двигаюсь.
- ... ?
- Сначала мочеиспускание было частое.
- ... ?
- Моча мутная. Иногда красноватая.
- ... ?
- У меня отекают ноги и лицо.
- ... ?
- Отёки появились сразу, как я заболел.
- ... ?
- Меня тошнит.
- ... ?
- Сон плохой. Иногда бывает бессонница.
- ... ?
- Аппетита нет совсем.
- ... ?
- Одышка появляется при движении.
- ... ?
- Сначала появилась температура.

Большой учебной и практической ценностью обладают задания по составлению диалога с опорой на текст. Ценность таких заданий заключается в том, что диалог составляется на иностранном для студента языке и с использованием профессиональной лексики и грамматических конструкций.

После того, как студенты научились составлять (и записывать) жалобы пациента в диалогической форме, необходимо перейти к заданиям, обучающим составлять историю болезни, основываясь на субъективном обследовании больного. Преподаватель должен обратить внимание студентов на следующее: чтобы получить нужную информацию для написания истории болезни, необходимо правильно провести опрос больного, соблюсти логику ведения диалога при субъективном обследовании пациента. По правильно / неправильно составленной истории болезни пациента можно судить о способности студента-медика собирать, анализировать и обобщать полученные от больного сведения; оценивать языковые умения и навыки учащихся использовать иноязычную информацию в профессиональных целях. При проведении ролевых игр по данному направлению могут быть использованы следующие задания: составьте историю болезни пациента на основании диалога; составьте историю болезни пациента, предварительно составив диалог врача и пациента, больного бронхитом / стенокардией / гастритом / хроническим нефритом; составьте монологическое высказывание врача, предварительно разыграв по ролям ситуацию консилиума врачей, обсуждающих жалобы пациента, с заболеванием дыхательной / сердечно-сосудистой / пищеварительной / выделительной системы и т.п.

Как мы видим, во время ролевой игры практически все учебное время отведено на речевую практику; ролевая игра мотивирует речевую деятельность, так как учащиеся оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность

что-либо спросить, сказать, выяснить, доказать, согласиться или не согласиться.

Мы пришли к выводу, что прием ролевой игры, используемый нами на занятиях РКИ в медицинском институте, способствует созданию благоприятного психологического климата на уроке, усиливает мотивацию и активизирует деятельность иностранных студентов, дает возможность использовать полученные знания, опыт, навыки общения при прохождении учащимися клинической практики в больнице. Введение приема ролевых игр в учебный процесс способствует достижению целей обучения диалогической речи и расширенному монологическому высказыванию, активизации речемыслительной деятельности учащихся, формированию у них навыков и умений самостоятельного выражения мыслей.

В процессе игры учащиеся имитируют определенный вид деятельности, что формирует не только языковые, но и профессиональные умения и навыки, а также учащиеся учатся применять свои знания. Ролевая игра способствует созданию иноязычной информационной базы и формированию речевых механизмов, которые служат в дальнейшем основой для организации профессиональной деятельности.

Таким образом, использование ролевой игры на уроках РКИ является очень перспективной формой обучения, формирует внутренний мотив к изучению русского языка, повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся к изучению предмета на всех этапах обучения.

#### Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - М.: Издательство ИКАР, 2009. - 448 с.
2. Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А. Я буду доктором! I shall be a doctor! Учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с английским языком обучения / Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак. - 2-е изд. - Сумы: Сумский государственный университет, 2012. - 93 с.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. - М.: Гос. ин-т. рус. яз., 1999. - с. 84.
4. Ильясова О. А. Активизация мыслительной деятельности учащихся / О. А. Ильясова // Вестник КАСУ. - 2008. - № 1. С. 75-79.
5. Колесникова Н. Н., Кербцова О. П. Использование ролевых игр при обучении иностранному языку / Н. Н. Колесникова, О. П. Кербцова // Социально-гуманитарные исследования: теоретические и практические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. - Саранск: СВМО, 2000. - С. 176-177.
6. Костюкова Т. А., Морозова А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. - Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. - с. 119.
7. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. - М.: Наука, 1985. - с. 128.
8. Потапова М. М. Ролевая игра как прием активизации обучения русскому языку как иностранному студентов гуманитарных факультетов / М. М. Потапова: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: СПб., 2000. - 301 с.
9. Програма по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации. - Харьков: регион информ, 2004. - 59 с.

РОДЕНКО А. В., САМИНЖАНОВ Н.

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УЗБЕКИСТАНЕ**

В законе Узбекистана "О государственном языке Республики Узбекистан" определены правовые основы функционирования русского языка как негосударственного на всей территории страны. В законе также сказано, что Республика Узбекистан всесторонне поддерживает стремление граждан в изучении других национальных языков, в том числе и русского.

Русский язык как один из самых развитых языков мира долгое время занимал особое положение. Несмотря на то, что Узбекистан является неславянским государством, на русском языке общалась и продолжает общаться значительная часть населения. Это не случайно: Республика Узбекистан была в числе 16 социалистических республик, где русский был государственным языком. И по сей день в стране существует своеобразное двуязычие.

Это двуязычие поддерживается системой школьного и вузовского образования в Узбекистане. В содержании государственных образовательных стандартов РУз говорится о том, что в школах Узбекистана с русским языком обучения русский язык является не только учебным предметом, но и средством приобретения знаний по всем другим дисциплинам школьного цикла, мощным средством формирования духовного мира человека, основным каналом социализации личности, приобщения ее к ценностям человеческой культуры, накопленным предыдущими поколениями [1].

По всей республике насчитывается определенное количество русских или двуязычных школ, в высших и средних специальных учебных заведениях существуют группы как с русским, так и с узбекским языком обучения. На русском языке ведется преподавание в 8% школах по республике (38% - в Ташкенте), причем количество учащихся, обучающихся в русских классах, небольшими темпами увеличивается. В русских школах на изучение языка в младших классах отводится 8-10 часов в неделю, в старших - 5 часов. По пожеланиям родителей с 2002 года в узбекских школах может вводиться факультативный курс русского языка: дополнительно 1 час в неделю [1]. И таких курсов становится все больше, потому что в настоящее время выпускникам, владеющим русским языком, открываются новые возможности - продолжить учебу за пределами Узбекистана, например, в странах СНГ. Что касается вузов, то русскоязычные группы есть во всех крупных институтах и университетах Ташкентской, Самаркандской, Навоийской, Андижанской, Ферганской областях, а факультеты русской филологии - во всех гуманитарных вузах, кроме Института востоковедения. К примеру, доля преподавания на русском в Ташкенте колеблется в пределах 25%.

Как и в советское время, численность русскоязычных студентов выше в вузах, связанных с преподаванием точных наук и технологических дисциплин, в то время как в гуманитарных вузах (за исключением престижных Института восточных языков и Университета мировой экономики и дипломатии) их число значительно ниже. В областных университетах доля обучающихся на русском

в 4 раза ниже, чем в столице (6%) [2].

В то же время в связи с приобретением независимости в Республике Узбекистан изменились цели и задачи изучения русского языка в школах с узбекским языком обучения. Уроки русского языка в узбекской школе приобрели коммуникативную направленность в связи с тем, что основной целью обучения стало не усвоение грамматических знаний, а продуцирование речевой деятельности. Ныне специфика обучения русскому языку учащихся узбекской школы состоит в том, что практически с первых классов они должны включаться в общение на русском языке, располагая минимальными коммуникативными средствами.

Произошла оптимизация учебной программы по русскому языку для школ с узбекским языком обучения. Новая программа содержит грамматически минимизированный материал, имеет практическую направленность и сориентирована на развитие коммуникативных умений и навыков. Настоящая программа в качестве основного метода предлагает метод непосредственного включения учащихся в обиходно-бытовую, учебную, общественно-политическую, социально-культурную сферы общения. Минимальная задача, которая ставится перед учеником, заключается в том, чтобы он мог в определенных ситуациях пользоваться русской речью как средством пусть лимитированного, порой "стандартизованного", но общения. Учащимся предлагается целый ряд бытовых ситуаций: "В магазине", "На почте", "В библиотеке", "В школьной столовой" и др. [3].

Данная программа потребовала создания новых учебников. Обучение языку в его коммуникативной сфере предполагает целенаправленную систему работы, которая обеспечит формирование умений и навыков общения в различных жизненных ситуациях. В процессе этой работы должны быть использованы соответствующие учебные материалы, состоящие из разнообразных коммуникативных упражнений и теоретического материала, представленного лишь в той мере, в которой он будет способствовать выполнению практических целей коммуникации.

Особенность учебников по русскому языку для узбекских школ заключается в том, что в них грамматика служит как бы подсобным материалом для создания речевого высказывания и, напротив, широко представлена тематика уроков, отобранные ситуации, в которых обучаемые могут реализовать свои коммуникативные потребности. Данная методика обеспечивает адекватное вербальное поведение в любых речевых ситуациях.

Таким образом, можно отметить, что все аспекты, касающиеся обучения русскому языку учащихся узбекской школы, разработаны достаточно комплексно: учителя оснащены новыми государственными оптимизированными учебными программами, усовершенствованными учебниками, различными методическими пособиями по контролю за знаниями учащихся. Однако все возрастающая роль информационных компьютерных технологий требует разработки учебников нового поколения, основанных на психолингвистическом и когнитивном подходе к изучению русского языка. Эти учебники должны использовать современные компьютерные технологии, разработанные разнообразные коммуникативные задачи и упражнения, которые будут являться основной составной частью урока. Выполнение ситуативных упражнений,

составление и разучивание диалогов, учебная дискуссия, парные диалоги учащихся, парная работа над учебником и другие виды коммуникативной деятельности учащихся должны быть в центре внимания учителя, их выполнение обязательно на каждом уроке русского языка, с них следует начинать урок и ими целесообразно заканчивать его [4]. Все это, несомненно, будет способствовать повышению уровня овладения русской речью учащимися узбекской школы.

В последние годы заметно активнее стала работа Министерства народного образования Республики Узбекистан по реализации программы развития и усовершенствования обучения русскому языку. Это касается проведения различных мероприятий по поддержке русского языка, организации республиканских конференций и семинаров для учителей русского языка и литературы. В качестве примера можно привести научно-практическую конференцию "Русский язык и литература в школах Узбекистана", которая состоялась в Ташкентском государственном педагогическом университете имени Низами в рамках мероприятий по поддержке Государственной общенациональной программы развития школьного образования Республики Узбекистан. Основная задача этой конференции состояла в оказании содействия школам Узбекистана в совершенствовании преподавания и изучения русского языка и литературы. В рамках конференции были проанализированы новые учебные пособия для школ, а также был разработан план по внедрению инновационных технологий в процесс обучения русскому языку. Кроме вышеперечисленного, в стране периодически проходят различные конкурсы, викторины и олимпиады, на которых учащиеся школ решают тесты, выполняют контрольные задания и даже пишут сочинения и эссе на различные темы, например: "Русский язык: учить нельзя забыть. Где ставят запятую ваше государство и ваши ученики?".

Свою работу по распространению русского языка проводит Республиканский русский культурный центр Узбекистана, который открыл для всех желающих курсы русского языка и проводит различные мероприятия, посвященные известным деятелям русской культуры: Пушкину, Симонову, Ахматовой и Есенину, Чайковскому, Шостаковичу и др. Программа музыкально-поэтических вечеров достаточно разнообразна: арии и романсы на стихи поэтов, рассказы о жизненном пути, чтение стихов, беседы и дискуссии. Эти вечера позволяют послушать правильную, грамотную русскую речь, что особенно актуально в последнее время, когда определенную тревогу вызывает качество русского языка: если раньше в Узбекистане он отличался лексической чистотой, то сейчас все более заметно упрощение и обеднение словарного состава языка, наблюдается экспансия ненормативной лексики, более расплывчатой становится понятие литературной нормы.

Широкому использованию русского языка способствует и Интернет, который создает неограниченные возможности для общения людей и обеспечивает свободный доступ к разнообразной информации. В Интернете преобладают материалы на русском языке, существуют также российские учебные порталы. Особой популярностью среди учителей-русистов пользуется узбекский портал "Ziyonet", предлагающий различные усовершенствованные методики преподавания русского языка как иностранного.

Однако в функционировании русского языка в Узбекистане наметились определенные сложности. Как отмечают специалисты, в настоящее время отсутствует сформулированная стратегия по языковой политике, а вопросы, связанные с русским языком, не обсуждаются в СМИ и среди экспертов.

В Узбекистане, как и в большинстве других постсоветских республиках, язык в первые годы после распада Союза стал тем "символом солидарности", символическим капиталом, вокруг которого развернулась политическая конкуренция. Так, усиление роли узбекского языка было одним из требований оппозиционной партии "Бирлик", чьи позиции в самом начале 1990-х были еще сильны, тогда как никакого движения за сохранение статуса русского языка в тот период не возникло. Вместе с тем, в отношении русского языка действует не только политический фактор, связанный с усилением власти и консолидации, но и управленческий, связанный с минимизацией издержек [2].

Сужение сферы использования русского языка стало результатом определенной политики, приведшей к продолжающейся миграции русскоязычного населения из Узбекистана: их количество, по оценкам экспертов, сократилось с конца 1980-х годов почти в три раза. Это привело к тому, что более чем в два раза уменьшилось число школ с русским языком обучения. В национальных школах русский язык стали изучать только 2 часа в неделю, а с недавнего времени - 1 час.

Произошло сокращение преподавания русского языка и в вузах. Несмотря на то, что во многих вузах Узбекистана русский язык является обязательным учебным предметом, количество часов, выделяемых на его изучение, незначительно и за последние годы сокращено с 240 до 72 часов, а само обучение с двух лет до одного года. Например, студенты нефилологических факультетов с узбекским языком обучения изучают русский язык в качестве иностранного только на первом курсе. Исключение составляют Университет мировой экономики и дипломатии и Национальный университет Узбекистана [2].

Существует определенная сложность с учебниками русского языка. Иногда, в связи с нехваткой русскоязычных авторов, учебники пишутся на узбекском языке, а потом переводятся на русский, а студентам вузов вместо полноценных учебников предлагаются брошюры. Качество образования снижается еще и потому, что педагогов, хорошо владеющих и узбекским, и русским языками, становится все меньше.

Результатом вышеперечисленного стал тот факт, что многие молодые люди сейчас русский воспринимают с трудом. Разговорный русский язык используется в основном в крупных городах, в областях же его не используют вовсе, а русскоязычный человек воспринимается как иностранец.

Дерусификацию в Узбекистане можно объяснить и возросшей конкуренцией со стороны не только узбекского, но и английского языка. Уже сейчас в узбекских школах наблюдается сокращение часов русского языка, связанное с тем, что акцент переместился на английский язык. Например, все школьные учителя обязаны раз в неделю посещать занятия по английскому языку, в узбекских школах появилось установленное правило - здороваться, употребляя английские приветствия, проводить пятиминутку общения на английском языке. Английский язык все чаще звучит на узбекских телеканалах: на нем идут передачи для детей, американские мультфильмы и фильмы для



молодежи.

Однако вопрос о вытеснении русского языка английским не стоит: альтернативы русскому языку на всем постсоветском пространстве пока нет, и русский язык по-прежнему достаточно востребован в Узбекистане. Разговоры о замене русского языка английским явно безосновательны и преждевременны. И уж ни в коей мере нельзя приравнять русский язык к языкам иностранным, так как, нет сомнения, он еще долгое время не будет считаться для жителей чужим и инородным, ибо большая часть коренного населения Узбекистана владеет им и использует его по мере все возрастающей необходимости [5]. Сегодня русский продолжает оставаться главным языком межэтнического общения в Узбекистане, где проживает более 100 национальностей. Согласно экспертным данным, активно владеет русским языком 5 миллионов жителей Узбекистана, пассивно - 10 миллионов, что в совокупности составляет около 70% всего населения. Количество желающих изучать русский язык по всей республике также остается достаточно высоким - более 90% [6].

Знание русского имеет определенные преимущества - не только информационно-культурные, но и связанные с трудоустройством и карьерным ростом, особенно в административной сфере, где продолжает сохраняться узбекско-русский билингвизм. Значительная часть делопроизводства в министерствах и ведомствах продолжает осуществляться на русском языке. Хотя в большинстве органов местной власти, парламенте, некоторых госорганах (органах внутренних дел, судах, системе образования и здравоохранения) преобладает узбекский язык, однако на верхних этажах власти, а также в ряде министерств и ведомств русский язык сохраняет значительные позиции. Преимущественно на русском языке готовятся законопроекты и проекты постановлений, договоров и так далее [2].

И поскольку русский язык является и языком межнационального общения, и языком, на который приходится основной объем научной, технологической и культурной информации, многие узбеки стараются отдавать своих детей в школы с русским языком обучения - и количество этих школ в перспективе будет только возрастать.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Джангиров Максад. Русский язык как элемент богатой многоязычной среды [Электронный ресурс] / Максад Джангиров. - Режим доступа: <http://www.generation.uz/content/1828>.
2. Абдуллаев Евгений. Русский язык: жизнь после смерти. Язык, политика и общество в современном Узбекистане [Электронный ресурс] / Евгений Абдуллаев. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2009/4/ab21.html>.
3. Алиев М. Ч., Исламбекова С. Ю., Данияров Б. Х. Дидактический материал для организации текущего контроля на уроках русского языка в школах с узбекским языком обучения / М. Ч. Алиев, С. Ю. Исламбекова, Б. Х. Данияров // Ташкент. - 2008. - С. 4.
4. Государственный образовательный стандарт и оптимизированная учебная программа. Рус тили (таълим ўзбек ва бош?а тилларда олиб бориладиган мактаблар учун) // Тошкент. - 2010. - С. 10.
5. Назарьян Р. Г. Языковая ситуация в Узбекистане: реальность и перспективы [Электронный ресурс] / Р. Г. Назарьян. - Режим доступа: <http://www.mapryal.org/content>.
6. Арефьев А. Как это будет по-русски? / А. Арефьев // Эксперт. - 2006. - С. 86.

САВЧЕНКО З. В.

**СПЕЦИФІКА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОБ'ЄКТИВНОЇ РЕАЛЬНОСТІ В ХУДОЖНЮ  
ТКАНИНУ РОМАНУ ГАБРІЕЛЯ ГАРСІА МАРКЕСА  
"СТО РОКІВ САМОТНОСТІ"  
(МАТЕРІАЛИ ДО БІНАРНОЇ ЛЕКЦІЇ)**

Після публікації 1967 року роман відомого колумбійського письменника Г. Гарсія Маркеса "Сто років самотності" протягом багатьох десятиліть залишався об'єктом пильної уваги літературознавців та критиків. Про нього було написано безліч теоретичних праць, насичених тонкими спостереженнями та глибокими думками. Не менше уваги творові приділяли й провідні методисти, шукаючи найбільш ефективні шляхи його вивчення в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Однак аналіз численних публікацій дозволив нам зробити висновок про деяку однобокість існуючих методичних розвідок: занурюючись у глибини "магічного реалізму", презентованого автором "Сто років самотності", дослідники здебільшого прагнули пояснити природу фантастичного, ігноруючи реалістичний бік роману. Аби забезпечити можливість усебічного вивчення твору, пропонуємо матеріали до бінарної лекції зі світової літератури, метою якої є виявлення особливостей художньої інтерпретації історичних процесів, що відбувалися в Латинській Америці в постколоніальний період розвитку, на сторінках роману Г. Гарсія Маркеса.

Тісний зв'язок з реальністю засвідчує сама назва найвідомішої книги колумбійського письменника. Вона метафорично окреслює складний період формування національної самосвідомості латиноамериканців у їх боротьбі за політичну незалежність. У лінійно-сюжетному вимірі події твору насправді охоплюють приблизно сто років: від початку ХІХ-го до початку ХХ-го століть [2, с. 153]. Однак в основу оповіді покладена не вся історія регіону, а лише найбільш гострі її моменти. З'ясувати їх знаковість, а отже, краще усвідомити реалістичний стрижень роману Г. Гарсія Маркеса, студентам допоможе синхронне знайомство з історичним та літературознавчим аспектами твору.

Історичний аспект. Початок європейської колонізації Латинської Америки, як правило, датується 1492 роком - саме тоді іспанська експедиція під головуванням Христофора Колумба досягла карибського узбережжя, започаткувавши процес підкорення нових земель. До середини ХVІ-го століття домінування Іспанії на південноамериканському континенті було майже абсолютним, колоніальні володіння, що тягнулися від мису Горн до Нью-Мексико, приносили величезні доходи королівській скарбниці. Спроби інших європейських держав заснувати колонії в цьому регіоні тривалий час не відзначалися помітними успіхами. Щоправда, наприкінці ХVІ-го століття баланс сил у Старому Світі змінився: Іспанія поступово почала втрачати статус наддержави й володарки морів, а багаторічна війна в Нідерландах, величезні кошти, що витрачалися на боротьбу з Реформацією в усій Європі, конфлікт з Англією лише прискорили її занепад. У підсумку лідерство в "естафеті" колонізації перейшло до Англії, Франції та Голландії.

Боротьбу за власну незалежність країни Латинської Америки змогли

розпочати лише у XVIII столітті, у період наполеонівських війн, коли латиноамериканський колоніальний апарат на декілька років фактично залишився без зв'язку з метрополією, що стимулювало антиіспанські виступи в Каракасі, Буенос-Айресі, Боготі та інших містах. Визвольна війна в карибському регіоні проходила у два етапи - протягом 1810-1815-го та 1816-1826-го років. З самого її початку в ряді країн почали утворюватись урядові угруповання, які не просто керували патріотичним рухом, але й ставали ядром нової державності. Не дивлячись на певні протиріччя, що існували в межах антиіспанського табору, в ході національно-визвольної боротьби поступово проголошувалася незалежність окремих держав, яких на кінець 20-х років XIX століття налічувалося 10 (Аргентина, Бразилія, Болівія, Велика Колумбія, Мексика, Парагвай, Перу, Центральна-Американська федерація, Чілі, Уругвай).

Падіння колоніальної системи в Латинській Америці значно послабило позиції феодалних сил і стало могутнім поштовхом до національної інтеграції та соціально-політичних реформ. У політичну практику молодих держав уводилися нові правові інститути: виборність законодавчих та виконавчих органів, захист прав і свобод громадян тощо. Щоправда, ці перетворення далеко не завжди приводили до корінної видозміни підвалин соціально-економічної структури. Простий людина (селяни-індіанці, негри-раби, міські низи) продовжував перебувати в полоні релігійних догм і традиційних уявлень про сутність влади, а отже, не був готовий до ліквідації напівфеодалного способу життя.

Починаючи з середини XIX століття кожна латиноамериканська республіка пішла своїм шляхом, однак проблеми, що їх доводилося долати, часто виявлялися спільними. Європа залишила колишні колонії непідготовленими до самоврядування. У регіоні панував політичний хаос, режими правління лідерів-олігархів, яких називали каудильйо, були диктаторськими. Час від часу на континенті спалахували масові повстання, а президенти нерідко приводилися до влади шляхом воєнних переворотів. Так, наприклад, за період з 1830-го по 1903-й роки в самій лише Колумбії спалахнуло дев'ять громадянських війн загальнонаціонального масштабу, чотирнадцять локальних протистоянь, три воєнні путчі та декілька разів установлювалася воєнна диктатура. Здебільшого боротьба велася між партіями лібералів і консерваторів, а точніше, між угрупованнями олігархів, котрі ці партії очолювали. Під час кривавих міжусобиць змагання між ними стало ледь не традицією, що передавалася від покоління до покоління, породжуючи, за висловом одного з лідерів консерватизму Мігеля Антоніо Каро, "спадкову ненависть" [1, с. 205]. Як наслідок, обидві партії не раз змінювали свої політичні програми і в залежності від обставин або підписували перемир'я, або порушували його. Переможці, прийшовши до влади, займали вигідні правлячі посади та привласнювали конфісковані землі. І лише заради збагачення меншості змушені були вбивати один одного звичайні люди, яких нічого не роз'єднувало, а навпаки, об'єднувала тяжка щоденна праця.

Літературознавчий аспект. Оцінюючи реальні історичні процеси на сторінках роману "Сто років самотності", Г. Гарсія Маркес зазначав, що жителі Латинської Америки навіть не помітили, як перескочили з патріархального "золотого віку" в епоху буржуазної цивілізації. Першою ластівкою нового життєвого укладу в містечку Макондо (яке в контексті твору можна вважати збірним образом регіону в цілому) стає неочікувана й небажана поява

представника державної влади - корехідора Аполінара Москоте. З цього моменту припиняється тихе й безтурботне існування макондівців, бо нова влада неухильно починає нав'язувати свої закони (за сюжетом, видає нічим не обґрунтований наказ пофарбувати всі будинки у блакитний колір з нагоди річниці національної незалежності, регламентує виборчий процес, забезпечує порядок з допомогою озброєних солдат тощо).

У політичне життя містечка втягується й один із членів численної родини Буендіа - Ауреліано, котрий волею обставин став зятем корехідора: "Якось, незадовго до виборів, дон Аполінар Москоте повернувся зі своєї наступної поїздки, дуже стурбований політичним становищем у країні. А що на ту пору Ауреліано мав дуже туманне уявлення про консерваторів і лібералів, то тесть якнайпростіше пояснив йому, в чому полягає різниця між цими партіями. Ліберали, мовляв, це масони, лихі люди, які виступають за те, щоб перевішати священників, запровадити цивільний шлюб і розлучення, визнати рівні права за законними й незаконними дітьми і, скинувши верховний уряд, роздробити країну - проголосити її федерацією. На противагу їм консерватори одержали владу від самого Господа Бога, обстоюють непохитний громадський порядок і родинну мораль, захищають віру в Христа і не хочуть допустити розшматування країни. З почуття людяності Ауреліано симпатизував лібералам в усьому, що стосувалося прав незаконних дітей, але ніяк не міг зрозуміти, навіщо потрібно доходити до крайнощів і розпочинати війну через щось таке, чого не можна помацати руками" [5, с. 106].

Зацікавившись політикою глибше, герой починає розуміти, наскільки вона несправедлива, скільки брехні та бруду приховує в собі. Після махінації з виборчими бюлетенями Ауреліано вперше робить певні висновки та отримує політичний урок: "Якби я був лібералом, то розпочав би війну тільки через оцю махінацію з папірцями. Тесть подивився на нього поверх окулярів. "Ой, Ауреліано, - відказав він, - якби ти був лібералом, то ніколи не побачив би, як підмінюють папірці, хоч ти й мій зять" [5, с. 107]. Подальші ж події настільки вражають молодшого Буендіа, що перетворюють його з урівноваженого ювеліра на уславленого полководця.

Зауважимо, що фіксуючи даний факт, Г. Гарсія Маркес не ставить перед собою мету в художній формі відтворити цілісну історію громадянських війн в регіоні - його в більшій мірі цікавить, як трагічні події впливають на окремо взятую особистість. За прозаїком, війна перш за все спотворює людську душу, веде до втрати людиною власного "я", що переконливо доведено на прикладі образу Ауреліано Буендіа. Цей нічим не примітний герой стає ініціатором повстання, обурений тим насильством, яке чинила в Макондо діюча влада. Щоправда, він і сам починає з кровопролиття. Спершу Ауреліано розстрілює капітана та солдат, які вбили невинну жінку, а вже потім покидає Макондо, щоб приєднатися до військ лібералів разом з іншими односельцями, котрі так само зневірилися у діях консерваторів і мали намір боротися за свободу, демократію та національну незалежність.

На жаль, за реалізацію цілком зрозумілого бажання встановити справедливий порядок героєві доводиться платити нівеляцією кращих моральних якостей та утратою родинного зв'язку: "За двадцять років війни полковник Буендіа нерідко заїжджав додому, але повсякчасний поспіх, ореол майже

легендарної слави зробили його врешті-решт чужою людиною для близьких [5, с. 174]; "І тоді полковник Ауреліано зрозумів, що Урсула була єдиною з усіх людей, якій вдалося розгледіти убозтво його душі, і вперше за багато років наважився подивитися їй просто в обличчя. Він зробив останнє зусилля, щоб знайти в своєму серці те місце, де він згноїв усі свої добрі почуття, і не зміг знайти його. Війна знищила все" [5, с. 174].

Отже, маємо можливість переконатися, що під впливом жорстокого політичного протистояння Ауреліано Буендіа перетворюється з чесною і справедливою людиною на типового латиноамериканського каудильйо, воєнного диктатора, для якого в боротьбі за владу всі засоби були гарними. І лише з часом герой зрештою визнає, що двадцять років він жорстоку боротьбу проти інтересів власного народу. Тому, підписавши мирну угоду, він назавжди зачинається у своєму будинку в Макондо, по-новому відкриваючи переваги простого спокійного існування. Віднині колишнього уславленого полководця серед бурхливої реальності утримує виключно мирна праця: "Відлюдкуватий, мовчазний, далекий від нових віянь життя, якими повнився дім, полковник Ауреліано Буендіа потроху зрозумів, що таємниця спокійної старості - це не що інше, як укладення чесною угоди з самотністю. Він вставав о п'ятій годині ранку після неглибокого сну, випивав на кухні свою вічну чашку чорної кави без цукру й замикався в майстерні, де виготовляв своїх золотих рибок, а о четвертій годині дня проходив галерею, тягнучи за собою табуретку й сидів на вулиці доти, доки дозволяли москїти" [5, с. 200].

Таким чином, можемо стверджувати, що Г. Гарсія Маркес на прикладі життя полковника Буендіа не лише відтворює окремі моменти кровопролитної історії Латинської Америки, а й наочно демонструє трагізм людської долі, спотвореної війною, що в підсумку вводить роман "Сто років самотності" в контекст актуальних проблем світової літератури ХХ століття.

Численні потрясіння, пов'язані з політичною нестабільністю карибського регіону, мали, крім знівечених людських душ, і інші сумні наслідки. За сюжетом твору систематичні воєнні дії поступово призводять квітуче й затишне Макондо до спустошення. Спостерігаючи за цим невинним процесом, стара Урсула в запалі вигукує: "Нехай приходять іноземці, і нехай роблять з нами все, що їм заманеться, тому що тільки так можна відігнати розорення" [5, с. 319]. На жаль, слова героїні виявляються пророчими: плідючі землі навколо колись нікому невідомого містечка починають приваблювати іноземних інвесторів.

Історичний аспект. Початок ХХ століття ввійшов в історію Латинської Америки як період фінансової інтервенції північноамериканського та західноєвропейського капіталу, що вплинула на провідні галузі економіки країн регіону в цілому. Ця тенденція виявилася досить неоднозначною: з одного боку, спостерігалось встановлення контролю з боку США і Західної Європи, перш за все Великобританії, над господарським життям латиноамериканських країн, а з іншого - не маючи власних засобів модернізації виробництва, уряди економічно відсталих держав самі були зацікавлені в іноземних інвестиціях.

На перший погляд, ситуація, що склалася, характеризувалася рядом позитивних моментів: у країнах Латинської Америки швидкими темпами почали розвиватися комунальна сфера, сфера обслуговування і туризму, з'явилися нові робочі місця. Однак це був лише привабливий фасад, за яким приховувалися

нав'язування нерівноправних торговельно-виробничих домовленостей, спонукання місцевих урядів до укладання військово-політичних угод і навіть збройне втручання в життя регіону.

Прикладом цього може слугувати діяльність монополіста в торгівлі тропічними фруктами на американському континенті - гігантської корпорації "Юнайтед Фрут Компані", котра стала прообразом "бананової компанії" в романі Г. Гарсія Маркеса "Сто років самотності". На початок 30-х років ХХ століття "Юнайтед Фрут Компані" побудувала 112 кілометрів залізниці в таких країнах Латинської Америки, як Куба, Коста-Ріка, Колумбія, Ямайка, Нікарагуа, Панама; вона володіла сотнями великих бананових плантацій, мала 11 пароплавів, ще 30 орендувала (згодом з'єднання цих суден отримало назву "Великий білий флот"). Компанія домоглася від місцевих урядів безпрецедентних пільг, зокрема, на 99 років була звільнена від сплати податків, мала власну пошту та банківську систему [1, с. 219]. З часом, викупивши більшу частину придатних для сільського господарства земель, "Юнайтед Фрут Компані" почала змінювати у відповідності з власними запитами ландшафт - висушувати болота, вирубувати ліси, прокладати зрошувальні системи. Бананові плантації займали все більші й більші площі, а поряд з ними виростали цілі міста - бараки для робітників, церкви, школи, магазини.

Літературознавчий аспект. Часи "бананової лихоманки" в Колумбії були добре знайомі Г. Гарсія Маркесу з розповідей діда та з дитячих вражень, коли маленького Габо водили на прогулянки, показуючи обсажені мигдалевими деревами вулиці рідної йому Аракатаки, басейни і стрункі пальми за огорожею північноамериканської компанії. Тому в романі "Сто років самотності" письменник досить переконливо демонструє різновекторні зміни в житті співвітчизників.

Зокрема, читачі стають свідками того, як макондівці поступово долучаються до благ цивілізації: уперше знайомляться з кінематографом, а так як залишаються "природними людьми" з притаманним їм дитячим світосприйняттям, то часто не можуть усвідомити того, що відбувається на екрані ("Вони обурювалися рухомими малюнками, які показував у театрі, де були каси у вигляді лев'ячих пащ, видатний комерсант Бруно Креспі, а обурювались тому, що гірко оплаканий глядачами герой, умерлий і похований в одному фільмі, виявляється живим, та ще й арабом, у другому" [5, с. 320]); не сплять цілими ночами, розглядаючи бліді електричні лампочки та вдаються до крайнощів, аби подивитися на грамофон, що з'явився в першому борделі - закладі Катаріна ("...загальна цікавість сприяла зростанню клієнтури забороненої вулиці, і навіть подекували, що деякі шановні дами перевдягалися чоловіками, аби тільки подивитися зблизька на загадкову новинку" [5, с. 321]).

З іншого ж боку, Г. Гарсія Маркес фіксує факт утворення еліти, до якої ввійшли так звані "грінго" (принизлива назва мешканців Сполучених Штатів Америки, поширена в латиноамериканських країнах), тобто службовці бананової компанії: "Жителі Макондо почали запитувати себе, що ж це діється. Місто вже перетворилось на табір із дерев'яних, покритих цинком бараків, населених чужоземцями, які прибували поїздами майже з усіх кінців світу - не тільки в вагонах і на платформах, але навіть на дахах вагонів. Трохи згодом грінго попривозили своїх жінок і вибудували по другий бік залізничної колії ще одне

місто; в ньому були обсажені пальмами вулиці, будинки з дротяними сітками на вікнах, білі столики на верандах, підвішені до стелі вентилятори з величезними лопатями і просторі зелені моріжки, де вільно гуляли павичі та перепілки" [5, с. 323]. Показово, що ця ідилічна картина суттєво відрізнялася від умов існування корінних макондівців, котрі дійшли до крайньої межі зубожіння. Тому наслідки вторгнення іноземців та поширення їхньої влади на латиноамериканських землях не примусили себе довго чекати - робітники розпочали боротьбу за відновлення своїх прав.

Історичний аспект. Спочатку керівництву "Юнайтед Фрут Компані" легко вдавалося придушувати неорганізований робітничий рух, однак досить швидко за справу взялися місцеві профспілки, і стихійні виступи почали переростати у тривалі страйки. На плантації Сіенага в колумбійському окрузі Магдалена ситуація загострилася вкрай: наймані працівники вимагали шестиденного робочого тижня, восьмигодинного робочого дня та підписання відповідних трудових угод; представники компанії навіть слухати ні про які поступки не бажали, посилаючись на контракти, в яких говорилося про тимчасовий характер зайнятості робітників.

Зрозумівши, що самотужки вирішити конфлікт не вдасться, керівництво "Юнайтед Фрут Компані" змусило колумбійський уряд задіяти армію. У підсумку, зібравшись на міській площі 6 грудня 1928 року в очікуванні відповіді на свої вимоги, демонстранти стали жертвами масового розстрілу [1, с. 227].

Літературознавчий аспект. Розділи роману "Сто років самотності", присвячені страйкові, більше нагадують не художній твір, а документальний нарис. Аби довести правомірність дій своїх співвітчизників, Г. Гарсія Маркес пропонує читачам познайомитися з умовами перебування найманих робітників у так званому "банановому раю". Письменник порушує такі зловідомі проблеми, як безмежність влади олігархів, жорстоке придушення будь-яких проявів непокори, використання латиноамериканців у якості дешевої робочої сили. Сторінка за сторінкою ми можемо спостерігати, як Макондо потроху перетворюється на плантацію рабів, котрі працюють за мізерну платню в той час, коли шалені гроші або вивозяться з містечка, або ж потрапляють до кишень представників нового режиму. Прикладом нестерпних умов існування макондівців може слугувати цитата з роману, яка вражає жахливістю деталей: "Решта претензій робітників стосувалася побутових умов і медичного обслуговування. Лікарі компанії не оглядали хворих, а просто вишикували їх у чергу перед амбулаторією, і медична сестра клала кожному на язик по пігулці кольору мідного купоросу, байдуже чим хворів пацієнт - малярією, трипером чи запором. Це була до такої міри загальна терапія... Робітники жили в страшній скупченості в напіврозвалених бараках. Інженери не потурбувалися побудувати для них убиральні, натомість поставили по селищах на Різдва по одній переносній убиральні на кожні п'ятдесят чоловік..." [5, с. 387].

Не витримавши подібного ставлення, макондівці розпочинають широкомасштабний страйк, описаний Г. Гарсія Маркесом з надзвичайною точністю: "Робота на плантаціях припинилася, фрукти гнили на деревах, поїзди по сто двадцять вагонів стояли без руху в тупиках залізниці. Міста й селища наповнилися безробітними. ...Після того як солдати продемонстрували свою силу, пройшовши через Макондо, вони поставили гвинтівки в козли, а тоді

заходилися зрізати банани й вантажити виведені з тупиків поїзди. Робітники, які доти спокійно вичікували, пішли в ліси й, озброєні самими тільки мачете, розпочали боротьбу проти штрейкбрехерів. Вони попалили садиби і крамниці компанії, розібрали залізничне полотно, щоб перешкодити руху поїздів, які тепер розчищали собі дорогу кулеметним вогнем. Вода в зрошувальних каналах забарвилася кров'ю" [5, с. 388].

За романом, уведені в Макондо війська швидко придушили повстання, розстрілявши всіх людей, що зібралися на майдані біля залізниці, а отже, авторська інтерпретація подій повністю збігається з історичними фактами. Серед загиблих були не лише страйкарі, а й мирні жителі містечка, котрих привела в епіцентр сутички звичайна цікавість. Наголошуючи на жорстокості прийшлих магнатів та місцевої влади, Г. Гарсія Маркес вдається до відвертого натуралізму: "Люди, що позаносили трупи сюди, мали час повклати їх рядами, як звичайно вкладають бананові грона. Намагаючись урятуватися від цього кошмару, Хосе Аркадіо Другий переповзав із вагона в вагон до голови поїзда і при спалахах світла він бачив мертвих чоловіків, мертвих жінок, мертвих дітей, яких везли, щоб скинути в море, як зіпсовані банани. Це був найдовший з усіх будь-коли бачених ним ешелонів - майже двісті вантажних вагонів" [5, с. 393]. Винуватцями трагедії письменник вважає не лише північноамериканських монополістів, а й представників місцевої політичної еліти, чиї імена він прямо називає у творі. Йдеться про губернатора провінції Карлоса Хоркеса Варгеса та його секретаря майора Енріке Гарсія Ісару - саме ними був підписаний декрет №4, що прирік на смерть близько трьох тисяч колумбійців.

Що ж до наслідків жорстокої розправи над страйкарями, їх Г. Гарсія Маркес інтерпретує в кращих традиціях "магічного реалізму", поєднавши фантастику з історичною дійсністю. Першою на вчинений злочин зреагувала природа - у Макондо розпочалася злива, викликана, за версією забобонних мешканців містечка, чарами бананової компанії. Безперервний дощ ішов чотири роки, одинадцять місяців і два дні, ніби повертаючи нас своєю тривалістю в царину казки. Однак у даному разі цю казку не можна назвати по-дитячому доброю, бо в неї постійно вплітаються картини з реального життя: "Військовий стан зберігався на той випадок, якщо через безперестанні зливи скоїться якесь лихо і потрібно буде вжити надзвичайних заходів, однак війська були відведені до казарм. Удень солдати, позакасувавши штани до колін, бродили вулицями, перетвореними на бурхливі потоки, й пускали з дітлахами кораблики. Вночі, після настання комендантської години, вони вибивали ударами прикладів двері, витягали підозрюваних з постелей і відводили туди, звідки вже не було вороття. Усе ще розшукували та знищували злочинців, убивць, підпалювачів і порушників декрету №4, але військові заперечували це навіть перед родичами своїх жертв, що переповнювали приймальною начальника гарнізону, сподіваючись дізнатися про долю заарештованих. "Я впевнений, що вам це просто приснилося, - переконував начальник гарнізону, - в Макондо нічого не сталося, нічого не станеться й ніколи нічого не стається. Це щасливе місто". Так було ліквідовано всіх профспілкових ватажків" [5, с. 396].

Ураховуючи, що засоби масової інформації на всі голоси повторювали офіційну версію, за якою мертвих не було, а бананова компанія призупинила свою діяльність до кінця дощів, то задоволені робітники врешті розійшлися по



домівках. Коли ж злива закінчилась, у Макондо ніхто навіть і не згадав про три тисячі безжально вбитих, окрім Хосе Аркадіо Буендіа Другого. Дивом урятувавшись, він до кінця своїх днів не міг забути жахливу картину, спостережену в вагоні потяга, заживши своїми розповідями слави божевільного: "- Там було, мабуть, три тисячі, - прошепотів Хосе Аркадіо Другий. - Чого? - Мертвих, - пояснив він, - напевно всі ті, що зібралися на вокзалі. - Жінка подивилася на нього з жалістю. - Тут мертвих не було, - заперечила вона. - Від часів твого родича, полковника Ауреліано Буендіа, в Макондо нічого не ставалося" [5, с. 397]. На наше переконання, не казкова, а реальна, штучно створена втрата народної пам'яті, зображена в романі "Сто років самотності", видається особливо страшною, бо свідчить перш за все про деградацію нації, здатної ігнорувати криваві сторінки своєї історії.

У підсумку літопис вигаданого Г. Гарсія Маркесом містечка закінчується трагічно: по припиненні зливи раптом зривається пронизливий вітер, висушуючи рожеві кущі й назавжди засипаючи білим пилом заржавілі дахи; згодом усихають мигдалеві дерева, безлюдніють вулиці; з нечисленних мешканців покинутого Макондо залишаються тільки останні члени родини Буендіа, котрим судилося пережити нашість мурах і народити дитину зі свинячим хвостиком, - а потім гинуть і вони. Спустошене місто зникає з лиця землі, підхоплене могутнім вихором.

Загибель Макондо - останнє диво роману - змальована автором апокаліптично. На наш погляд, подібний фінал мав стати певним історичним уроком, застереженням людству, що в запалі політичної боротьби нерідко втрачало споконвічні ціннісні орієнтири.

### Список літератури

1. Альперович М. История Латинской Америки (с древних времен до начала XX века) / М. Альперович, Л. Слезкин. - М. : Высшая школа, 1991. - изд. 2-е доп. - 246 с.
2. Земсков В. Габриель Гарсия Маркес : Очерк творчества / В. Земсков. - М. : Художественная литература, 1986. - 224 с.
3. Кофман А. Проблема "магического реализма" в латиноамериканском романе / А. Кофман. - М. : Высшая школа, 1999. - 207 с.
4. Кузьмук І. "Магічний реалізм" як самобутнє явище латиноамериканської літератури / І. Кузьмук, М. Мамовець // Зарубіжна література. - 2005. - №10. - С. 3-9.
5. Маркес Гарсія Г. Сто років самотності. Повісті. Оповідання / Габріель Гарсія Маркес. - К. : Всесвіт, 2004. - 616 с.
6. Світова література і культура : Навчальний посібник / [за ред. О. Мішукова]. - Херсон : ХДУ, 2004. - 252 с.

СЕМЯННИКОВА Н. Л., КАЦЮБА О. В.

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Как правило, большая часть иностранных учащихся, желающих обучаться в вузах Украины, начинает учебу на подготовительном факультете. Поскольку для иностранцев наиболее престижное направление профессионального образования в наших вузах нефилологическое, одной из важнейших задач на

этапе довузовської підготовки являється навчання профільному общенню в навчально-науковій сфері, котре орієнтовано на майбутню спеціальність студентів.

В теперішнє час в освіті існує декілька напрямків в навчанні, до яких відносяться як традиційне навчання, так і інноваційне. При виборі нових технологій, прийомів і методів навчання необхідно виходити з того, що період вивчення мови к моменту введення спеціальних дисциплін мінімальний. В процесі одного навчального року іноземний учасник повинен вивчити російську мову, отримати мовну підготовку по спеціальним дисциплінам в відповідності з профілем майбутньої спеціальності, ліквідувати прогалини в своїх знаннях. Необхідно також враховувати, що лекція залишається домінуючим видом навчальних занять в університетах, тому аудіювання представляє один з важливих видів мовної діяльності. Іноземним студентам необхідно навчитися сприймати на слух інформацію, кторая представлена в якості типових аудіотекстів (пояснення викладача, лекція, науковий доповідь), розуміти тему, головну інформацію і загальний зміст тексту, сприймати обговорення на семінарах, практичних заняттях.

Традиційне навчання представляє собою навчання знанням, навичкам і навикам по схемі: вивчення нового матеріалу - закріплення - контроль. В останнє час традиційне навчання поступово витісняється іншими видами навчання, так як висуваються нові вимоги до особистості і процесу її розвитку в університеті. Очевидно, що об'єктивне розвиток педагогічної науки призводить до пошуку нових, більш ефективних технологій.

Інтенсифікація навчання природним дисциплінам передбачає використання сучасних форм і засобів навчання, застосування в викладанні нових методів пізнання. При цьому необхідно враховувати не тільки соціально-психологічну, але і академічну адаптацію іноземних студентів - процес пристосування до нової освітньої системи, до її організаційним, методическим, педагогічним принципам. Як показує наш багаторічний досвід, іноземні студенти відрізняються різним рівнем базової підготовки по природнонауковим дисциплінам, у більшості з них відсутні навички систематическої і самостійної роботи, спостерігається инфантильність, розслабленість, розсіяне увага на заняттях. Тому для більш повного залучення студентів міжнародних груп в освітній процес викладачі ФМО застосовують на заняттях ролеві ігри. Головною метою інтерактивних ігор є не тільки отримання теоретических знань по предмету і збільшення словникового запасу, але і розвиток мовної навички, формування навичок общення, здатність висловлювати думку і розуміти висловлювання. Такі заняття передбачають використання отриманих знань в реальних життєвих ситуаціях. Наприклад, на заняттях по біології ми стали частіше застосовувати ігрові методи навчання, засновані на принципі імітаційного моделювання ситуацій реальної професійної діяльності (студенти виступають в ролях лікаря і його пацієнта, фармацевта в аптеці, лаборанта в лікарні, відвідувачів музею природи і анатоміческого музею і др.). В якості моделей ситуативно-ролевої ігри в аудиторії служать навчальні

відеофільми, плакати, муляжи, музейні препарати, фотографії, атласи. Просте і доступне зрительне підкріплення слухової і письмової інформації полегчає розуміння мови, особливо в умовах обмежених мовних можливостей на стартовому етапі навчання.

При виборі матеріалу (як предметного, так і лексического) викладач визначає конкретні завдання ігрового заняття і його мету. В ході такого заняття студенти-іноземці оволодають не тільки певним лексическим запасом російської мови, але і мовою науки, головну специфіку якої складає спеціальна термінологічна лексика, вивченню якої на кафедрі природничих наук відводиться особливе місце. При такому способі організації навчально-пізнавальної діяльності студенти є не пасивними отримувачами інформації, а самі активно беруть участь в навчальному процесі. Ігрова діяльність на уроці не тільки організує процес спілкування, але і максимально наближає його до природної комунікації. Ігрові вправи зацікавлюють навіть найпасивніших і слабо підготовлених студентів, знімають мовний бар'єр, сором, перемагають страх помилки. Гра дозволяє навіть складний для вивчення матеріал представити в цікавій для них формі, дозволяє максимально індивідуалізувати навчальний процес з урахуванням рівня знань і особливостей особистості, допомагає студенту по-новому побачити предмет навчання. Але гра повинна будуватися на матеріалі, який знайомий студентам, служити для закріплення або повторення, а також мати добровільний характер. Не рекомендується використовувати гру для вивчення нового, так як вивчаючі будуть робити багато помилок.

Необхідно відзначити, що в практиці викладання природничих дисциплін іноземним студентам інтерактивні методи можуть виступати не "самостійно", а їх елементи можуть включатися в різні форми занять, як в методику проведення практичних занять, так і лекцій. Можливо, що кілька різних методів будуть ефективно поєднатися на одному і тому ж занятті [1, с. 189-194.].

На ФМО НТУ "ХПІ" в процесі викладання курсів "Основи екології" і "Системи технологій" в кількох групах китайських студентів нами були апробовані деякі інтерактивні стратегії, зокрема, методика ситуативних завдань. Данна методика відповідає вимогам проблемно-орієнтованого навчання, передбачає максимальну активізацію пізнавальної діяльності студентів і їх активне участь в навчальному процесі. Ситуативні завдання були складені відповідно до цілей курсів і з урахуванням рівня мовної підготовки іноземних студентів, яка дозволяла б їм активно брати участь в навчальному процесі. Такі завдання були орієнтовані як на опрацювання теоретичних основ курсу, так і на закріплення умінь і навичок в різних видах мовної діяльності. На заняттях студенти обробляли складні ситуації, приймали самостійні рішення по різних технологічним і екологічним проблемам. Наприклад, студентам було запропоновано обговорити актуальні екологічні проблеми сучасного Китаю. Перед проведенням заняття студенти самостійно вивчили основний і додатковий матеріал по даній темі, написали короткі реферати по конкретним проблемам, продумали

варианты их решений. Также студенты имели возможность заблаговременно подготовить роли участников задания (директора химического завода, технолога, экономиста, эколога, юриста и др.). Во время занятия преподаватель контролировал ход обсуждения, подводил студентов к принятию верных решений, обучал навыкам осознанного монологического высказывания. В конце занятия "группа решения проблем" презентовала выработанные командой предложения по решению актуальных задач.

На наш взгляд, интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главными из которых являются развитие коммуникативных умений и навыков у иностранных студентов, повышение мотивации к изучению языка и специальных предметов, помогает установлению эмоциональных контактов между студентами, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде.

Одним из примеров практического применения интерактивного метода обучения является использование в аудитории электронной интерактивной доски (ИД) в комплексе с компьютером и проектором. Специальное программное обеспечение позволяет преподавателю создавать авторские занятия. Это предусматривает значительную работу по формированию учебного материала в электронной форме. Работа с ИД имеет существенные преимущества, так как позволяет многократно и быстро перейти от одной части занятия к другой, в любое время вернуться к уже изложенному материалу и повторить объяснение при недостаточном усвоении темы, разъяснить возникшие у студентов вопросы. С помощью ИД преподаватель осуществляет подбор текстового, иллюстрационного материала по теме занятий, может проводить виртуальные лабораторные работы, организовывать оперативный контроль. Студенты могут выполнять задания совместно, своевременно вносить поправки. Использование ИД в учебном процессе активно стимулирует их мотивацию к учебе, они более охотно выполняют интерактивные задания. Учебный материал становится интересным, запоминается без труда и способствует "включению" всех видов памяти (зрительной, слуховой, образной и эмоциональной).

Следует учесть и немаловажную роль глобальной сети Интернет, позволяющей студентам получать доступ к различной информации уже в первые месяцы обучения. Бесспорно, Интернет - ресурсы и новейшие технологии позволяют создавать оригинальную обучающую среду. Однако важно подчеркнуть, что мультимедийные системы не должны заменять реальную учебную деятельность, реальное коммуникативное пространство и реального преподавателя. На начальном этапе обучения иностранные учащиеся еще не могут самостоятельно использовать информацию, им необходимо приобретать и отрабатывать определенные навыки и умения под руководством преподавателя. Для иностранцев более доступны контролирурующие программы, которые помогают закрепить знания.

Необходимо отметить, что инновационное обучение не является единственно верным и не противопоставляется традиционному обучению. Интерактивные технологии могут не соответствовать индивидуальным психологическим особенностям личности студента. В этом аспекте объяснительно-иллюстративные, традиционные методы обучения являются более универсальными. В связи с этим на начальном этапе обучения

иностраннных студентов не следует полностью отказываться от традиционной методики обучения, когда преподаватель дает определенные знания и требует на них ответы.

#### Список литературы

1. Лапузіна О.М., Лісачук Л.М. Формування екологічної етики іноземних студентів на основі ситуаційного навчання // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: наукові дослідження, досвід, пошуки: Зб. наукових праць. - Вип. 11. - Харків. 2007. - С. 189-194.

СКВАРЧА О. Н., АБДУЛЛАХ Б.

#### **ИГРА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ**

Среди методистов существует мнение, что на начальном этапе обучения иностраннных студентов русскому языку игра является наиболее эффективной формой обучения, так как способствует появлению и развитию интереса к иноязычному общению, создаёт иноязычную информационную базу, формирует необходимые речевые механизмы.

Игровые технологии являются тем педагогическим инструментом, который, с одной стороны, способен снять языковой барьер, а с другой стороны, интенсифицировать процесс обучения русскому языку как иностранному, сделать его активным, плодотворным и приближенным к естественному процессу коммуникации на родном языке.

Сам термин "игра" ассоциируется с понятиями шутки и смеха, удовольствия, легкости и указывает на связь игровых моментов с положительными эмоциями. Следует отметить, что, несмотря на наличие разнообразных трактовок термина "игра", общим для всех неоднозначных подходов является рассмотрение игры как вида деятельности, мотивом которой является получение положительных эмоций, приобретение новых знаний, умений и навыков, развитие личностных качеств и отношений с окружающими, предоставление неограниченных перспектив следования принципу воспитания [5].

Ценность игровых методов и приёмов обучения состоит именно в том, что они вызывают у иностранцев повышенный интерес, положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на учебной задаче, которая не навязывается преподавателем, а возникает у самих учащихся. Они дают возможность решать учебные задачи в заинтересованной и активной атмосфере. Именно в игровой ситуации улучшаются и ускоряются процессы восприятия, понимания и усвоения учебного материала студентами.

Для каждого обучающегося знания, приобретаемые в игре, становятся лично значимыми, эмоционально окрашенными - это помогает лучше понять и почувствовать изучаемую ситуацию. В свою очередь, это требует от учащегося мобилизации приобретенных умений, вызывает желание углублять новые знания, расширяет его кругозор, а самое главное, способствует овладению набором коммуникативных умений.

Справедливо считают, что игровая деятельность способна развивать критическое, логическое и независимое мышление, интеллектуальную энергию, творческую фантазию, креативную любознательность, эффективную коммуникацию, а также связанные с этими качествами умения определять, воспринимать и использовать информацию, соблюдать этическое последовательное поведение и толерантность [4, с. 69]. Необходимо осознать, что обучающие игры - это совместная деятельность, в которой нет и не должно быть ни победителей, ни проигравших, - этот факт делает игру близкой к жизни, так как важен не выигрыш или проигрыш, а сам процесс игровой деятельности, дающий возможность игрокам в процессе сотрудничества решать поставленные проблемы.

С одной стороны, такая учебная деятельность имеет определенные трудности, так как игроки, войдя в роли, должны создать реалистичные образы для достижения наилучшего результата, с другой стороны, эту деятельность облегчает тот факт, что игроки понимают, что это игра, а значит, в ходе игры неправильные действия или ответы можно изменить, исправить, скорректировать.

Важен тот факт, что игровая активность не ограничивает языковую активность, а наоборот, требует от участников использования языковых единиц в речевой практике, создает условия для использования иностранного языка в реальной ситуации, причем участие преподавателя в процессе игры сводится к минимуму.

Игровая деятельность формирует у иностранцев ряд таких психологических особенностей, как воображение и символическую функцию сознания, которые дают им возможность в своих действиях переносить свойства одних вещей на другие. Благодаря этому, у студентов появляется устойчивая ориентация на общий смысл и характер человеческих отношений, а также готовность к учебной деятельности.

Игра имеет и увлекательную, и развлекательную составляющие. Включение игр в учебный процесс позволяет решить очень важную задачу, связанную с компенсацией информационной перегрузки и с организацией психологического и физиологического отдыха. Отработка релаксации организма и его психической саморегуляции способствует позитивным изменениям лично-мотивационной и содержательной сфер обучаемого.

Игры часто помогают студенту выйти из подавленного или даже кризисного состояния, связанного с непониманием каких-либо общих или частных вопросов программы по русскому языку.

Возможность пребывания в роли начальника, подчиненного, заинтересованного, равнодушного, отличника, неуспевающего, лидера, аутсайдера позволяет участникам прочувствовать, испытать полноту той или иной роли, выйти за рамки сложившихся личностных стереотипов, получить опыт "тренинга сензитивности", который используют в практике профессиональной подготовки руководителей и деловых партнеров [4, с. 70].

Методисты выделяют развлекательные, занимательные и подвижные игры как важное звено в методиках обучения, целью которых является смена деятельности, полноценный психологический отдых. Такие игры способствуют улучшению самочувствия и поднимают общий тонус, создают настрой на

обучение, психологическую готовность к усвоению больших объемов информации.

Одна и та же игра может выполнять несколько функций:

обучающую - развивает общеучебные умения и навыки, в частности, и навыки владения иностранным языком;

развлекательную - создает благоприятную атмосферу поиска и творчества на занятиях, превращает урок в увлекательное занятие;

коммуникативную - объединяет коллективы учащихся, устанавливает эмоциональные контакты;

релаксационную - снимает эмоциональное напряжение при интенсивном обучении;

психотехническую - формирует навыки подготовки физиологического состояния для более эффективной деятельности, перестраивает психику для усвоения информации большого объема [4, с. 70].

Отличительной особенностью обучающих игр от игр вообще является их четкая структурированность, наличие алгоритма действий, наличие общей для всех участников роли или нескольких ролей. Важным признаком обучающей игры является четко поставленная цель и результат обучения, которые характеризуются учебно-познавательной направленностью. Такие игры проводятся в специально созданных группах, участники которых под руководством ведущего включаются в процесс интенсивного общения и самосовершенствования.

Методисты выделяют несколько принципов разработки и ведения обучающих игр:

1. Принцип развития - требует рассматривать обучающую игру как дидактическое средство адаптивного мышления, позволяющего анализировать профессиональные и социальные ситуации, использовать эффективные модели разрешения возникающих проблем. Данный принцип реализуется благодаря созданию и последующей проработке проблемных ситуаций в процессе ролевого взаимодействия.

2. Принцип моделирования - ориентируется на построение сюжетов игр на базе моделей реальных жизненных ситуаций.

3. Принцип сочетания игровых и дидактических целей - ставит перед любой игрой цели двух планов: игровую (решение задачи, достижение победы) и дидактическую (личный рост).

4. Принцип деятельности - требует вводить участников в игру путем вовлечения их в конкретную деятельность, обусловленную данной игровой ролью. Именно принимая на себя роль в соответствии с ролевыми ожиданиями, требованиями и правилами, студент учится взаимодействовать с другими студентами в ситуациях, моделирующих жизненные события.

5. Принцип общения - определяет ведущую роль межличностного общения в личностном развитии участников игры [5].

Эти принципы показывают преимущества игровых методов на занятиях РКИ, заключающихся в том, что ситуации в игре можно неоднократно разыгрывать до тех пор, пока участники игры качественно не выполняют свою роль. Игра имеет две важные составляющие - необходимую мотивацию и позитивный эмоциональный тонус.

Чтобы игра на уроках русского языка прошла успешно, следует продумать и учесть некоторые условия. Проведение любой игры предваряет подготовка участников к ней: объяснение преподавателем условий игры, причем, условия объясняются дважды. На первых играх ведущим должен быть преподаватель, но позже, по мере включения группы в игровую деятельность, ведущего каждой новой игры следует выбирать из самих играющих. Ведущий должен хорошо понимать цель и условия игры, должен уметь общаться и обладать качествами лидера, поэтому вполне естественно, что не все участники игры успешно справятся с этой ролью, но нужно дать возможность попробовать себя в роли ведущего всем желающим студентам [3].

В каждую команду лучше включать студентов с различной подготовкой, чтобы у команд были примерно равные силы. Желательно, чтобы не выигрывала одна и та же команда, так как побеждённые могут потерять интерес к игре.

Сами участники игры, как правило, оценивают и ее результаты. В игры, где это возможно, обязательно следует вводить элемент соревнования, с этой целью сравнивать результаты индивидуальных достижений или команд. Выявление победителей должно носить шуточный оттенок, никаких упреков, осуждений в адрес той команды, которая проиграла, не должно быть. Победителей игры необходимо выделить поощрением: вручить приз или награду, которые нужно продумать заранее. Лучше всего, если призы будут символическими (блокнотики, открытки, закладки, календарики, брелки, маркеры, ручки, карандаши, линейки, ластик). Чтобы проигравшим было не так обидно, с целью компенсации разочарования от проигрыша, призы могут быть смешными или забавными (фигурные конфеты на палочках, шоколадные монетки или медали, формочки для льда в виде сердечек, смешные магниты, воздушные шары, фигурные кусочки мыла, дорожные маленькие гели для душа в смешных ярких упаковках, бельевые прищепки, мелкие мягкие игрушки). Призы, полученные слабоуспевающими студентами, способны поднять их мотивацию. Следует поощрять не только тех студентов, которые справились с заданием лучше и быстрее, но и тех, кто сделал это остроумнее, интереснее, ярче.

Принципы состязательности и оценочности упрощают подведение итогов и дают возможность проводить эксперименты в практике организации целостного курса игр. Успех проведения игр на уроках русского языка зависит от того, насколько хорошо преподаватель подготовил их.

Игра должна строиться на материале, который знаком студентам, целесообразно повторить его накануне или перед началом игры. Игра должна соотноситься с темой и целью занятия и способствовать закреплению или повторению учебного материала. Не рекомендуется использовать игру в процессе изучения нового материала, так как это приведет к массовым ошибкам учащихся и нарушит ход самой игры. Вызывая у учащихся желание играть, сама игра должна носить добровольный и спонтанный характер. Если кто-то из студентов не хочет или не может отвечать, не стоит его принуждать, надо дать возможность ответить другим студентам. В игре студенты должны чувствовать себя свободно, непринуждённо. Не следует делать много



замечаний дисциплинарного характера. Игра должна проводиться оживлённо, но не шумно. Темп игры должен соответствовать темпу речи студентов. Правила игры необходимо формулировать коротко и ясно.

Успех игры в значительной степени зависит от организации. Преподавателю следует подготовить игру, следить за соблюдением правил, но в саму игру ему не стоит вмешиваться. Не рекомендуется задерживать ход игры разъяснением допущенных кем-либо ошибок, необходимо лишь быстро исправить их. Если останутся непонятые студентами моменты, то объяснение ошибок нужно отложить на конец игры, вернее, прокомментировать их стоит после окончания игры.

С наибольшей пользой проходит та игра, в которой задействовано как можно большее количество участников. Активность играющих повышается, если они видят и следят за результатами игры, записываемыми на доске. Игра создает в аудитории живую, заинтересованную, радостную атмосферу, но важно не затянуть ее, чтобы у студентов не возникли ощущения усталости и пресыщения. Игру следует проводить в середине или конце урока, но не в начале его.

К использованию игры в каждом случае надо подходить творчески: решать, будет ли данная игра интересна студентам, что в этой игре может увлечь их, что будет полезно повторить. Преподаватель может изменить условия игры, упростить или усложнить задание, учитывая подготовленность группы.

Качественная языковая игра имеет следующие признаки: отсутствие длительной подготовки к игре, наличие интеллектуального импульса и активации, легкость игры, временная непродолжительность на занятии; игра носит развлекательный характер, но не вносит дезорганизации в процесс занятия, не требует времени для контроля ответов [1, с. 12].

Классификация игр отличается разнообразием, но, как правило, игры развивают языковые или коммуникативные навыки. Языковые игры формируют орфоэпические, лексические и грамматические навыки и тренируют употребление языковых явлений на начальном этапе овладения языком.

Коммуникативные игры активизируют языковой материал в речевых ситуациях, имитирующих реальный процесс общения. Они вносят разнообразие в процесс обучения, способствуют устранению психологических барьеров в общении студентов, стимулируют их активность. В процессе игр обычно возникает дискуссия, обмен информацией и мнениями, учащиеся приобретают навыки, необходимые для реального общения.

Выполняя коммуникативные задания, студенты решают их различными средствами, используя опыт всего коллектива группы, изменяется их отношение к изучаемому предмету, который является не только объектом познания, но и средством удовлетворения потребности в общении. Личностное общение проходит в обстановке игры, которая воспринимается не только как форма непосредственного, но продуманного и управляемого общения преподавателя с группой. В современной методике выделяют такие типы коммуникативных игр:

- 1) коммуникативные игры, в основе которых лежит методический приём

ранжирования, предполагающий распределение определённых предметов, явлений в порядке их значимости, предпочтительности;

2) коммуникативные игры, построенные на основе преднамеренного создания различий в объёме информации у студентов;

3) интервью;

4) ролевые игры [2, с. 16].

Игровые упражнения дают возможность на занятиях организовать тренировку и активацию речевых навыков в диалогической и монологической речи, то есть создать речевое общение. В таких играх иноязычная речь становится средством выполнения задания, соответствующего целевой установке игры.

Кроме того, игры не только вызывают большой интерес у студентов на разных этапах обучения, учащиеся видят в них большую практическую пользу, поскольку игры дают возможность овладения устными формами иноязычного общения в различных ситуациях с учетом социокультурного контекста, наглядно демонстрируют возможности практического применения полученных знаний.

#### Список литературы

1. Акишина А.А. Игры на уроках русского языка / А.А. Акишина, Т.Л. Жаркова, Т.Е. Акишина. - М.: Русский язык, 1990. - 95 с.
2. Аругюнов А.Р. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя / А.Р. Аругюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков. - М.: 1987. - 217 с.
3. Баев П.М. Играем на уроках русского языка / П.М. Баев. - М.: Русский язык, 1989. - 86 с.
4. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. - М.: Флинта: Наука, 2011. - 480 с.
5. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. М.: Высшая школа, 2003. - 334 с.

СКРЯБИНА Т.А., СТОРЧЕУС А.А.

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАСЛОВАРЯ МЕДИЦИНСКИХ ТЕРМИНОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ К КЛИНИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

*Скажи мне - и я забуду,  
Покажи мне - и я запомню,  
Дай мне сделать - и я пойму*

Эффективность применения методики преподавания иностранных языков и, в частности, преподавания русского языка как иностранного (РКИ), определяется целями, задачами и условиями обучения. Эпоха, когда цели обучения лежали в области языка и речи и поэтому оставались практически неизменными, а несколько поколений учащихся слушали учебные курсы и работали по учебникам, воспроизводящимся в неизменной форме, уходит в прошлое. Наступает эпоха динамичных целей обучения для дифференцированных контингентов учащихся, требующая перенастройки методических систем на базе гибких и адаптивных стратегий [1, с 189].

Основной целью изучения студентами-медиками русского языка как иностранного является использование его в учебно-профессиональной сфере. Задача преподавателя РКИ заключается в обучении студентов научному стилю речи для обеспечения их профессионально-ориентированной коммуникации в условиях прохождения клинической практики.

Сформированность речевой и коммуникативной компетенции, а также уровень профессиональных знаний специалиста-медика наиболее ярко проявляются при сборе анамнеза и общении с пациентом. Чем более глубоким и развернутым будет расспрос пациента, тем полнее будет картина заболевания и тем успешнее будет последующее лечение.

В связи с этим наибольшее количество времени на занятиях по РКИ при изучении любой грамматической темы отводится подготовке к общению "врач-пациент". Особого внимания требует формирование у иностранных студентов профессионального тезауруса, а также формирование у них навыков продуцирования собственных речевых высказываний на профессиональные темы, что в свою очередь обуславливает потребность в создании профессионально-ориентированных пособий по русскому языку для обеспечения нужд иностранных студентов медицинских специальностей.

Проблема подготовки иностранных студентов-медиков к профессионально-ориентированной коммуникации в условиях прохождения клинической практики становится особенно острой в условиях англоязычного обучения, при котором занятия по РКИ являются единственным средством формирования у них профессиональной коммуникативной компетенции.

Таким образом, перед коллективом кафедры украинского и русского языков Луганского государственного медицинского университета стала задача создания терминологического словаря, направленного на формирование профессионального тезауруса у студентов-медиков.

Основным для создания профессионально-ориентированного методического пособия для иностранных студентов, на наш взгляд, представляется сознательно-практический метод, лингводидактическая концепция которого базируется на взглядах Л.В. Щербы, ставящий во главу угла практический путь обучения языку посредством осознания учащимися лексико-грамматических единиц, которые усваиваются в процессе речевой практики. В качестве объекта изучения при практической направленности учебного процесса, в основе которого лежит сознательно-практический метод, следует отбирать такие языковые средства, которые дают возможность учащимся применять полученные знания для выражения собственных мыслей [1, с 191].

Содержание словаря отобрано и представлено в соответствии с вышеизложенными принципами, что обуславливает: а) доступность языкового материала для его усвоения; б) достаточность для построения высказываний в пределах тем и ситуаций профессионального общения; в) коммуникативность и высокую мотивированность обучения, т.к. позволяет студентам выйти на уровень профессиональной коммуникации; г) открытость, т. е. возможность расширения ранее изученного материала в соответствии с потребностями учащихся.

Развитие современных информационных технологий требует от учебных заведений внедрения новых подходов к обучению, которые обеспечивали бы развитие коммуникативных, творческих и профессиональных знаний, потребностей в самообразовании. В настоящее время наблюдается тенденция внедрения информационных технологий и использования интерактивных учебных материалов и мультимедиа-контента в учебном процессе. Это во многом обусловлено тем, что, как известно, большая часть людей лучше воспринимает информацию зрительно, а если эта информация представлена с использованием наглядных диаграмм, рисунков, видеоматериалов и тому подобного материала, то усвояемость информации повышается в разы, вследствие чего повышается успеваемость студентов [3, с 19]. В связи с этим нами была выбрана форма электронного мультимедийного словаря как средства формирования комплексной аудиовизуальной рабочей среды (рис. 1).

Ценность мультимедийного методического пособия как носителя информации заключается в том, что оно располагает рядом специфических черт, обуславливающих высокую эффективность и продуктивность работы с ним, таких как: интерактивность - использование экранного меню, выбор объектов, ввод запросов или команд с клавиатуры; коммуникативность, обусловленная главным образом эффектами непосредственного оперативного представления информации в режиме реального времени; мультимедийность ("многосредность") - использование фото- и видеоизображений, графики, анимации, звука. Особенность и преимущество мультимедиа по сравнению с текстовой или аудиальной средой - существенно более высокая информационная плотность, что позволяет значительно расширить объем усваиваемой учащимися информации.

В целом, дидактический материал, представленный в электронной форме с элементами компьютерной графики и мультимедиа, вызывает у обучаемых соответствующий интерес, повышает мотивацию к самостоятельной работе, т.к. при работе с таким электронным образовательным пособием активизируется когнитивная деятельность обучаемого: усиливается концентрация и интенсивность внимания, обостряется чувствительность и наблюдательность, повышается готовность памяти к восприятию учебного материала [2, с. 4].

Использование данного пособия предполагает развитие у иностранных студентов-медиков навыков самостоятельной работы над изучением языка, углублением профессиональных знаний, совершенствование их коммуникативной и информационной культуры, что, в конечном итоге, подразумевает более эффективное овладение русским языком как средством профессионального общения и формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

Основными методическими принципами при создании медиасловаря медицинских терминов были как принципы, учитывающие особенности профессионально ориентированного обучения специалистов (профессиональной направленности, опоры на профессиональный опыт обучаемых, максимального приближения условий обучения к условиям профессиональной деятельности),

так и принципы, учитывающие особенности автономного компьютерного обучения (автономности, интерактивности).

Таким образом, использование возможностей словаря позволяет значительно интенсифицировать процесс подготовки иностранных студентов-медиков к прохождению клинической практики.

#### Литература:

1. Антонова И. А., Христиансен И. А. О методических принципах создания профессионально-ориентированного пособия по русскому языку для иностранных учащихся // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. - М.: МАКС Пресс, 2003. - Вып. 25. - 200 с.
2. Беляев М.И. Из опыта создания электронных учебников // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. - 2009. - № 1. - [imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009\\_1/3.pdf](http://imp.rudn.ru/vestnik/2009/2009_1/3.pdf)
3. Теория и практика создания образовательных электронных изданий. - М.: Изд-во РУДН, 2003.

СТАТИВКА В. И.

### ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ТОЧНОСТЬ В МЕТОДИКЕ

Наука считается тогда вполне сформировавшейся, когда в ней функционирует четкий понятийный аппарат, а это значит, что каждый термин, называющий понятие, имеет точное и однозначное содержание. Анализ специальной литературы показал, что в методике нет четкого разграничения содержания понятий таких методологически важных понятий, как "модель образования", "подход к обучению", "принцип обучения", "метод" (только в методике РКИ) - их содержание то многозначно, то нечетко определено. Например, несмотря на то, что ученые неоднократно предпринимали попытки описать подходы к обучению [2, 3, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 и др.], разъяснить принципы и методы обучения [3, 9, 13 и др.], а в педагогике описать модели образования [5 и др.], все же встречаются исследования, в которых не разграничивается содержание понятий "подход" и "метод", "подход" и "модель образования" и т.д. Ведущие ученые в области методики РКИ признают, например, что "нет однозначного определения понятия "метод обучения" (14, с. 58-59); "понятие "метод" в современной науке употребляется в трех значениях..." (19, с. 177); эти "термины часто употребляются как синонимы" (9, с. 17). Исследователи пишут в авторефератах: "...исходили из личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, компетентностного, социокультурного подходов...". Мы попытались проанализировать сущность каждого из подходов и оказалось, что они не равнозначны по широте содержания. Так, личностно ориентированный "подход" по своей сущности охватывает все названные "подходы". Тогда зачем указывать еще какие-то подходы, если их содержание уже обозначено в личностно-ориентированном? Возможно, из названных не все являются подходами? Попробуем разобраться в этом.

Целью нашей статьи является сопоставительный анализ содержания понятий "личностно-ориентированная модель образования", "коммуникативно-

деятельностный подход к обучению", "принципы обучения" с целью разграничения их существенных признаков.

Понятие "модель образования" в основе своего значения имеет нечто от общеупотребительного значения слова модель, обозначенного в толковом словаре С.И. Ожегова : образец какого-нибудь изделия или образец для изготовления чего-нибудь. В области педагогики модель образования отражает существующие в мире способы и образцы построения образовательных систем. К таким моделям относят административно-ведомственную, традиционную, рационалистическую, феноменологическую (или личностно-ориентированную), неинституциональную и некоторые другие [5, с.188]. Модель образования - методологический фундамент построения всей системы образования в стране и выражается в концепции образования, реализации которой затрагивает и характер управления образованием, и систему учебных заведений, и сам учебный процесс. Каждая страна (реже регион) выбирает ту или иную образовательную модель, в рамках которой реализуются определенные подходы к обучению, принципы и методы. Наша страна Украина выбирает личностно-ориентированную модель образования.

Оставим без внимания два первых компонента модели образования (управление и систему учебных заведений - это дело министерства и специальных учреждений), сфокусируемся на учебном процессе.

Авторы и разработчики личностно-ориентированного обучения подчеркивают, что в основе его лежит "признание уникальности субъектного опыта самого ученика как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании" [20, с.33]. При такой направленности обучения изменяются его основные характеристики:

статус педагога и ученика (преподаватель не только носитель знания, но, главным образом, организатор совместной творческой деятельности);

формы коммуникативного взаимодействия (однонаправленная монологическая форма уступает место диалогической (т.е. активная коммуникативная деятельность);

стиль педагогического взаимодействия (авторитарно-монологический вытесняется доверительно -диалогическим);

объем и значимость самостоятельной работы (определяющая роль отводится учению);

результат обучения (конечная цель образования - не сумма знаний, умений и навыков, а развитие на их основе компетентности личности) и др.

Чтобы сделать обучение личностно-ориентированным, по мнению И.С. Якиманской [15], необходимо реализовать ряд условий, к которым относятся следующие:

разработка 6-8 альтернативных образовательных программ, из которых ученик мог бы выбрать ту, которая соответствует его склонностям;

уменьшение наполняемости классов;

создание таких учебных технологий, которые обеспечивали бы становление способов учебной работы через введение приемов рационального выполнения учебной деятельности, контроль за процессом учения, оценку сложившихся способов работы, использование их учеником;

создание учебных книг или разделов в учебниках, на основе которых можно было бы систематически организовывать самостоятельную познавательную деятельность;

изменение характера заданий к упражнениям: преобладание познавательных задач, заданий со способами деятельности, заданий, допускающих несколько вариантов правильных ответов; для выполнения в домашних условиях предлагать не одно, а несколько упражнений разной сложности, что позволило бы ученику выбирать импонирующее ему по содержанию, форме и степени сложности упражнение;

информация в учебнике должна быть представлена в разной форме (в виде энциклопедических сведений и в виде различных, подчас противоположных концепций, мнений).

Разработчики личностно-ориентированного обучения подчеркивают, что в настоящее время школа не готова принять и реализовать его. На рубеже двух тысячелетий А.Г. Асмолов отмечал, что это привилегия школы будущего, но все же школы XXI века [1]. Некоторые из условий личностно-ориентированного обучения могут реализоваться в современной школе, и, видимо, поэтому в государственных документах обозначается направление - движение обучения к личностно-ориентированному.

Эту модель в научных педагогических исследованиях часто называют подходом. Правомерно ли это? Что же такое подход и тождественны ли эти понятия? На вопрос, что такое подход, будем искать ответ в специальных словарях и исследованиях ученых [2, 3, 6,7, 9, 10,11, 15 ] .

Термин подход к обучению (англ. approach - подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им. Будучи компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы обучения, характеризуя существующие точки зрения на предмет обучения (язык) и возможности овладения им в процессе обучения. По мнению методистов, подход к обучению представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать [6]; используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний [3]; как деятельность исследователя, направленная на изучение того или иного явления [12]. Значит, если говорить о содержании понятия "подход", то применительно к методике обучения нужно иметь в виду комплекс концептуально важных положений, предопределяющих характер системы обучения (если под системой обучения иметь в виду "совокупность основных компонентов учебного процесса, которые определяют отбор материала для занятий, форму его подачи, содержание, методы и средства обучения" (13, с. 67): а) конечную цель обучения; б) принципы обучения; в) содержание обучения; г) организационные формы; г) технологии обучения. Следовательно, с появлением нового подхода коренному изменению должны подлежать все названные компоненты системы обучения.

В методике преподавания языков не существует единой классификации подходов к обучению. Так, М.В. Ляховицкий [12] называет четыре подхода,

определяемых им с позиции психологии овладения языком:

1) бихевиористский - овладение языком путем образования речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы;

2) индуктивно-сознательный - овладение языком в результате наблюдения над речевыми образцами, что приводит к овладению языковыми правилами и способами их употребления в речи;

3) познавательный (когнитивный) - сознательное овладение языком в последовательности от знаний в виде правил и инструкций к речевым навыкам и умениям на основе усвоенных знаний;

4) интегрированный - органическое соединение в ходе занятий сознательных и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями.

С точки зрения М.В. Ляховицкого, важным методологическим положением являются психологические закономерности усвоения языка и поэтому в основу каждого подхода положены психические процессы и психофизиологические механизмы овладения языком и речью. Именно они являются доминирующим фактором при отборе содержания, принципов, методов, приемов и средств обучения; они определяют и характер деятельности учителя и ученика.

В методике также известны подходы, выделяемые на основе предмета усвоения: языковой (ориентация обучения на овладение языком как системой, состоящей из единиц языка разного уровня и правил их построения и использование их в общении); речевой (ориентирует преподавателя на обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей с помощью усвоенных единиц языка в процессе общения); речедетельностный ( в качестве объекта обучения выступает речевая деятельность как процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредствованный системой языка).

На основе способа обучения в методике обучения иностранным языкам выделяют такие подходы: прямой (или интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения; сознательный (или когнитивный) подход к обучению (в основе - теория стадильности развития навыков и умений: ознакомление - тренировка (закрепление) - применение (развитие) - контроль [2]; деятельностный, позже - коммуникативно-деятельностный: главными структурными компонентами деятельности при этом являются действия речевого и неречевого характера, имеющие свои мотивы, способ выполнения и результат [3, 8].

В области методики преподавания языков как родного, так и иностранного, более распространенным является выделение подходов обучения на основе притяжения деятельности как движущей силы развития [11, 7, 15 и др.]. Как мы уже сказали, сущность каждого подхода раскрывает ряд характеризующих их основных положений, предопределяющих характер организации учебного процесса, то есть ряд принципов. Так, например, коммуникативно-деятельностный - это такой подход к обучению, при котором усвоение языка



осуществляется в ходе активной коммуникативной деятельности ученика как субъекта учебного процесса с целью овладения коммуникативно-речевыми умениями и навыками, а в конечном итоге - коммуникативной компетентностью.

При этом система обучения предполагает: 1) максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных и национальных особенностей личности обучаемого, а также его интересов с вытекающей отсюда необходимостью мотивировать учебную деятельность; 2) усвоение единицы языка, ее функции в речи с одновременным употреблением в речи; 3) организацию занятий как учебной деятельности, направленной на постановку и решение учащимися конкретных учебных задач с использованием: а) ролевых игр; б) проблемных ситуаций; в) свободного (спонтанного) общения на основе моделируемых ситуаций; 4) заданий, побуждающих к максимальной коммуникативной активности учащегося в учебном дискурсе; 5) самостоятельной познавательной-практической деятельности школьника как в учебной деятельности при усвоении знаний о языке, так и в осуществлении всех видов речевой деятельности и др.

Другими словами, при коммуникативно-деятельностном подходе обучение должно осуществляться в соответствии с принципами:

"мотивации учебной деятельности;

"активной коммуникативной деятельности;

"индивидуализации и дифференциации;

"функциональным принципом;

"принципом осознанности усвоения знаний и формирования умений и навыков;

"принципом самостоятельности в учебной деятельности;

"принципом взаимосвязи в овладении сведениями о языке с параллельным развитием всех видов речевой деятельности

А теперь сравним, какими параметрами характеризуется сущность других подходов, которые активно выделяются и описываются учеными: социокультурный, лингвоконцептуальный, компетентностный и др. Исключают ли они названные принципы коммуникативно-деятельностного подхода или только дополняют его новыми? Правомерно ли называть их подходами?

Социокультурный подход к обучению языку предполагает в процессе занятий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей. Результатом же обучения является сформированность социокультурной компетенции как составляющей коммуникативной. Подход обеспечивает использование языка в условиях определенного культурного контекста на основе диалога культур. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка. В первом случае преподаватель стремится показать, как в единицах языка отражаются особенности культуры и мышления носителей языка, а культуроведческая информация извлекается из самих языковых единиц. Такой тип знакомства с фактами культуры разрабатывается в рамках лингвострановедения и положен в основу лингвострановедческой теории слова [4].

Существенное отличие последнего подхода состоит в содержании

обучения, которое находит выражение в дидактическом материале: усваивается язык одновременно с элементами культуры народа-носителя. Все остальные компоненты системы обучения остаются такими же, как при коммуникативно-деятельностном подходе, то есть не меняются цели, принципы, формы, технологии обучения. Так не является ли социокультурный не подходом, а принципом коммуникативно-деятельностного подхода к обучению? Принципом, который расширяет границы содержания обучения и, в итоге, способствует формированию одной из составляющих коммуникативной компетентности - социокультурной компетентности?

В последние 10-15 лет стал активно функционировать термин, называющий новый подход - лингвоконцептологический. Этот подход как раз и реализует путь "от фактов языка к фактам культуры". Согласно этому подходу отдельные единицы языка должны рассматриваться не только как единицы определенного уровня языковой системы, но и как носители культурной памяти народа. К таким единицам относятся образно-метафорические средства, фразеологический фонд языка, культурно маркированная лексика, область речевого этикета и др. Если исходить из того, что учащиеся в процессе изучения, например, слова, не будут ограничиваться истолкованием его лексического значения, а на основе ассоциаций, личного опыта, этимологических операций будут расширять и наполнять его культурными и стилистическими смыслами, то перед учителем откроется новый способ реализации социокультурной линии содержания обучения. Опять-таки - реализации содержания обучения, но существенно не изменяются цели, принципы, технологии, свойственные коммуникативно-деятельностному подходу. Значит, целесообразно говорить о том, что коммуникативно-деятельностный подход пополнился принципом - лингвоконцептологическим.

Наряду с вышеназванными активно употребляется термин "компетентностный подход" в обучении [7], который направляет на осознанное, организованное в условиях активной коммуникативной деятельности овладение языком и всеми видами речевой деятельности с параллельным усвоением культуры народа-носителя языка. При этом конечной целью являются сформированные компетентности личности: языковая, речевая, социокультурная, деятельностная, коммуникативная. И этот подход по сравнению с коммуникативно-деятельностным вносит изменения главным образом в два компонента - цели и методы обучения, которые еще больше смещают акцент на осознанную активную речевую деятельность личности, максимально приближенную к реальной.

Анализируя современную образовательную парадигму в аспекте преподавания русского (украинского) языка как иностранного, Н.И. Ушакова представила комплекс подходов: коммуникативно-когнитивный подход, при котором основными способами (инструментами) образования становятся общение и познание на изучаемом языке; компетентностный (практико- и профессионально-ориентированный) подход; личностно-ориентированный подход к языковому образованию; стратегический подход (формирование стратегий общения и образования); культуроведческий (межкультурный) подход к преподаванию и изучению языка обучения; средоориентированный

подход, предполагающий проектирование эффективной образовательной среды; ориентированность на конкретный уровень владения языком (по Европейской системе уровней владения иностранным языком); проблемный подход; образовательный подход, развитие самостоятельности, умений самооценки и потребности в личностном росте; акмеологический подход; аксиологический подход [18, с.70]. При этом ученый отмечает, что акмеологический подход наименее разработан в педагогике, но задачи его видятся в осознании иностранными студентами ценности языкового образования как средства разностороннего личностного развития и овладения языковыми средствами выражения собственной оценки, умениями ведения дискуссий, преодоления конфликтов, достижения партнерского согласия, межкультурного общения [18, с.66-67]. При акмеологическом подходе задача преподавателя "сформировать у студентов понимание связи между коммуникативными умениями и успехом в учебной и профессиональной деятельности" [18, с. 68]. Ценным замечанием ученого является признание того, что "все подходы взаимосвязаны и образуют сложную иерархическую структуру", которая соотносится с тремя уровнями: 1 - методологический уровень (акмеологический (личностно-ценная ориентация) и акмеологический подходы (факторы личностного роста и профессионального успеха); 2 - деятельностный (личностно-ориентированный, компетентностный, образовательный (самообразования и самооценки), проблемный, стратегический; 3 - социолингвистический - культуроведческий, коммуникативно-когнитивный, средоориентированный, ориентированность на конкретный уровень обученности; 4 - лингводидактический уровень - выбор конкретных путей организации учебного процесса, выбор технологий (с. 71). Может быть, стоило бы говорить о группировке принципов внутри одного подхода - коммуникативно-деятельностного. "Принципы обучения исторически конкретны; они отражают общественные потребности людей, изменяются и совершенствуются под влиянием общественного прогресса и развития базовых для методики дисциплин. Система принципов, будучи открытой системой, допускает включение новых принципов и переосмысление уже существующих" (13, с. 28)

Все названные "подходы" реализуют основные требования к учебному процессу: коммуникативное поведение преподавателя и учащегося на уроке; использование заданий, воссоздающих ситуации общения в жизни и предполагающих выполнение учебных действий в рамках таких ситуаций (сами же ситуации могут и должны быть направлены на формирование универсальных, национальных и личностных ценностей, на осознание значимости владения языком в профессиональном росте и т.д.); параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи; усвоение языка и культуры народа-носителя; учет индивидуальных особенностей учащегося (в том числе уровня обученности) при ведущей роли его личностного аспекта, конечной целью обучения в рамках названных "подходов" является формирование и развитие коммуникативной компетентности, т.е. готовности и способности учащихся к речевому общению в реальных условиях. Вот почему названные "подходы" являются не подходами, а принципами, если иметь в виду под принципом "основное теоретическое положение, определяющее выбор

методов, приемов, других средств обучения" [9, с. 152].

Методика развивается, выявляются новые принципы, дополняющие подход в разных аспектах - методологическом, социокультурном, деятельностном и т. д. До настоящего времени еще не сформировался такой подход, который бы вышел за рамки коммуникативно-деятельностного: в содержании каждого из так называемых подходов больше общего, чем отличительного, и эту общность составляют основополагающие принципы в рамках коммуникативно-деятельностного подхода: принцип мотивации учебной деятельности, активной коммуникативной деятельности, функциональный принцип, принцип взаимосвязанного обучения языку и речевой деятельности, индивидуализации, сознательной и творческой активности, самостоятельности. Конечной целью является формирование коммуникативной компетентности с ее составляющими. Содержание обучения (знания, умения, навыки и способы деятельности) в основе своей то же, но пополняется сведениями о культуре народа-носителя языка и расширяется круг способов деятельности, речевое взаимодействие в учебных условиях максимально приближается к реальным. При таком условии целесообразно говорить о том, что личностно-ориентированное обучение - это образовательная модель; коммуникативно-деятельностный - это подход, в рамках которого образовательную парадигму составляют принципы - социокультурный, лингвоконцептологический, компетентностный, аксеологический, акмеологический и др.

### Список литературы

1. Асмолов А. Г. XXI: психология в век психологии / Асмолов А. Г. // Вопросы психологии. - 1999. - №1. - С. 3-12.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Беляев Б. В. - М.: Просвещение, 1965.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы / Бим И. Л. - М., 1988.
4. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. - 4-е изд., перераб. и доп. / Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. - М., 1990.
5. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / Вітвицька С. С. - Ж., 2004.
6. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / Вятютнев М. Н. - М., 1984.
7. Гудзик И. Ф. Компетентностно-ориентированное обучение русскому языку в начальных классах / Гудзик И. Ф. - Чернівці: Видавничий дім "Букрек", 2007. - 496 с.
8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И. А. - М.: Просвещение, 1991.
9. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. - М., 2008.
10. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. - М., 2008.
11. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Львов М. Р. - М.: Просвещение, 1988. - 240 с.
12. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. - М., 1988.
13. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов) / Под ред. А. Н. Щукина. - М., 1990.
14. Практикум по методике преподавания иностранных языков / под ред. К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. - М., 1985.
15. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / Кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк / М. І. Пентилюк - К., : Ленвіт, 2003. - 143 с.
16. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи

явлений матеріального мира / Рубинштейн С. Л. - М. : Изд-во АН ССРСР, 1957.

17. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособ. для учителя / Скалкин В. Л. - К. : Радянська школа, 1989.

18. Ушакова Н. И. Подходы образовательной парадигмы, не получившие отражения в методике преподавания русского языка иностранным студентам / Ушакова Н. И. // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. - 2014. - №4. - С. 66-72.

19. Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного.-М., 2003.

20. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / Якиманская И. С. // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С. 31-47.

СЬОМОВА К.

### ДОСЛІДЖЕННЯ МАРКА ГРУШЕВСЬКОГО В ЦАРИНІ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ СУБКУЛЬТУРИ

У статті досліджується постать Марка Грушевського, як історика та дослідника дитини та впливу народного виховання на її розвиток.

Метою статті є осмислення діяльності Марка Грушевського в царині традиційної української дитячої субкультури. Дослідження народної педагогіки як загальнопедагогічного руху 20 століття, її нагальності в умовах національного відродження України, повернення до питання про більш ґрунтовне використання народної педагогіки в кожній ланці системи народної освіти.

Як відомо, український народ протягом довгого історичного шляху накопичував емпіричний досвід в галузі соціалізації та виховання дітей і молоді. У даній галузі перший неповторний доробок у дитинознавстві, або дитячому народознавстві зробив Марко Грушевський, його дослідження, висвітлені у праці "Дитина у звичаях та віруваннях українського народу", складають цілу низку знань, що передавалися із покоління в покоління засобами усної народної творчості - це звичаї та традиції, які слугували основою до формування людської особистості, якості, які вироблялись під час сімейного народного виховання, - працьовитість, практичність, життєва мудрість, розважливність, шанування батьків, допомога старшим, чутливість, сердечність, взаєморозуміння, людська любов, сердечність.

Актуальність праці Марка Грушевського не губиться з часом, а навпаки все більше і більше набирає широкого загалу, адже вплив традицій українського народу на розвиток дитини є вирішальним у формуванні свідомого громадянина держави. Сучасна соціокультурна ситуація потребує відродження традицій української родинної педагогіки.

Доробком Марка Грушевського послуговувались вчені-сучасники, що проводили дослідження, присвячені вивченню етапів розвитку української народної педагогіки, її основних закономірностей, принципів, методів, засобів, форм виховання і розвитку української дитини від народження до вісімнадцяти років - А. Богущ, Т. Мацейків, Ю. Руденко, З. Сергійчук, Н. Сивачук, М. Стельмахович, Є. Сявакко.

Серед педагогів та психологів національне виховання отримало назву "народництво", "народницьке виховання". Дитинознавство як наука набуло широкого успіху у 20-21 столітті, і на думку вчених (Л.Артемова, А.Богущ, В.Кузь, В.Моляко, Ю.Руденко, М.Стельмахович), поза національною культурою українського народу, його історичним минулим неможливе успішне розв'язання проблем формування особистості дитини. М.Стельмахович казав : "Народне дитинознавство концентрує в собі усталені погляди на дітей, емпіричні знання про умови й рушійні сили онтогенезу, закономірності перебігу фізіологічних, сенсорних процесів в дитячому віці, особливості формування дитини як особистості від народження до фізіологічного дозрівання й включення в доросле

життя" [5,18]. В свою чергу, народне дитинознавство розкриває вікові та психологічні особливості дітей, специфіку їх мислення, своєрідність світосприйняття, емоційного життя тощо.

Марко Федорович Грушевський народився 25 квітня (7 травня за старим стилем) 1865 року в селі Худоліївці Чигиринського повіту Київської губернії (нині село Чигиринського району Черкаської області). Закінчив Черкаське духовне училище і Київську духовну семінарію. У семінарії був членом патріотично налаштованої громади, що ставила за мету відродження українського православ'я та захист інтересів українського народу. Після закінчення семінарії вчителював у церковно-парафіяльній школі села Худоліївка, саме тоді відбулося перше знайомство Марка Грушевського з дитячою спільнотою. Далі він продовжує вчителювати в селах Чорнявках, Мордва (нині село Краснопілля) та Голоківка, також був законовчителем у Суботівському міністерському училищі. Від 1897 року став священником та служив у Мухайлівській церкві села Суботова.

За часи роботи учителем Марко Грушевський зібрав чималий матеріал з історії та етнографії, частину якого мав змогу публікувати у Львівських та Київських вісниках. Найбільшою науковою працею стало дослідження "Дитина у звичаях і обрядах українського народу", яка вийшла друком у 1906-1907 роках у Львові, рецензію до якої було написано Іваном Франком. Разом із дружиною Марією Марко Грушевський збирав старожитності для музеїв, унікальною є колекція народних вишиванок та ляльок, яка збереглася до нашого часу і складає безцінний скарб української культурної спадщини.

Улітку 1918 року із родиною переїздить до Києва та стає членом Всеукраїнської православної церковної ради, активно виступає у русі за автокефалію української православної церкви, входить до редколегії часопису "Церква і життя", багато уваги приділяє перекладам і виданням українською мовою богослужбових книг. 1922 року стає єпископом Української автокефальної православної церкви.

Через утиски владою, яка була обурена його політичною діяльністю, Марко Грушевський 1930 року змушений покинути церковну діяльність та зректися духовного сану, після чого працював сторожем у церковній артілі інвалідів. 11 червня 1938 року заарештований і ув'язнений в лук'янівській тюрмі, відповідно до постанови Особливої трійки НКВС по Київській області від 9 серпня 1938 року був страчений. Посмертно реабілітований 16 травня 1989 року.

Постаттю Марка Грушевського та його діяльність у царині історії та етнографії цікавились такі дослідники як Е. Коваль, М. Кучеренко, О. Дубовий, Н. Кукса, О. Найден. Зокрема Олександр Найден, збирач та дослідник витворів народної культури, автор розвідки "Українська народна іграшка", яка вийшла друком 1999 року, у своїй статті про витоки українського лялькарства пише: "Марко Грушевський, мабуть, був одним з перших (а може, найперший), хто зібрав і описав традиційні селянські ляльки Середньої Наддніпрянщини..." [4,62]

Майже сто років тому у Львові в серії "Матеріали до українсько-руської етнології" Етнографічної комісії Наукового товариства імені Шевченка вперше було опубліковано працю Марка Грушевського "Дитина у звичаях та віруваннях українського народу", рецензію до якої написав відомий український письменник, поет, публіцист, перекладач, вчений, громадський і політичний діяч Іван Франко. "Отсе перший том пребагатої збірки матеріалу про дітей в українському селі: вірування й заботони, гігієна й спосіб виховання, забави й щоденні заняття, становище в родині і в громаді - все се просліджено від перших об'явів вагітності матері тиждень за тижнем, рік за роком [...] комплекс його завдяки уважливості збирача і його щирої прихильності до життя народного вийшов такий багатий, що ні в яким письменстві нема подібної книги з таким різномірним матеріалом" [6,238] - пише І. Франко.

2006 року українським видавництвом "Либідь" удруге було надруковано працю

"Дитина у звичаях та віруваннях українського народу", натомість у газеті "День" (№116, від 18 липня 2007 р.) Іван Дзюба схвально відгукнувся про дослідження Марка Грушевського словами : "[...] це унікальне дослідження, засноване на багаторічних спостереженнях і особистому досвіді живого спілкування з селянськими родинами, - людини, яка присвятила себе вивченню практичної народної педагогіки, маючи хист науковця, поетичну інтуїцію та чутливість і відповідальність душ пастиря: таким був Марко Грушевський, далекий родич великого Михайла Грушевського."

Надбання Марка Грушевського включають у себе цілий комплекс уявлень про створення нової душі - народження дитини. Поява нового члена суспільства була огорнена комплексом дородової, родильної і післяродильної обрядовості, яка була спрямована на соціалізацію малої дитини, прилучення її до життя громади.

У першому розділі розвідки "При надії" Марко Грушевський пише про "родичів, що не можуть мати дітей і журяться тим"; про вагітність, про те, як впізнати, що жінка вагітна, час вагітності; назви та звичаї, пов'язані з вагітністю; як ставляться до вагітних родичі та як чужі люди; як почуває себе вагітна жінка, кого чекати - хлопчика чи дівчинку (народні звичаї та обряди пов'язані з визначенням статі майбутньої дитини); що можна і що не можна робити вагітній жінці під час зносин; про дитину у череві материнським, що вона собою являла і якою була (уявлення та відомості селян). Цей комплекс є новаторським, адже вагітність з давніх-давен вважалась таїнством і її подробиці розголошувались лише найближчим. Таких деталізованих особливостей родильної обрядовості важко й відшукати.

Наступний розділ присвячений пологам - це особливе дійство, до якого народ ставився з неабиякою серйозністю. Тут автор пише про те "хто може бабувати", тобто приймати пологи, розповідає про повитух, як про жіночу професію. Як варто поводитись у хаті, де проходять пологи, які звичаї і обряди передують пологам і які виконуються під час них.

Розділ "Від народження дитини до виводин" - описує перші місяці новонародженого, хто може бачити дитину, хто бавить дитину, хто допомагає молодій мамі. Автор описує процес молитвування, хрестин, після яких дитину дозволяється бачити усім односельцям, адже вона є захищеною Господом.

Наступні п'ять розділів присвячені п'яти рокам дитячого життя. Ці розділи є чи не найважливішими, адже за визначенням психологів саме від одного до п'яти років в дитині прокидаються основні завдатки та формуються особистісні якості. У ньому Марко Грушевський знайомить нас з особливостями виховання дитини від часу коли її вчать сидіти, до "дитячих пострижень". Особливості називання дітей, доглядання - купання, годування, співання колискових, дитячі розваги, дитячий одяг, іграшки, обов'язки і можливості. Автор відводить особливий розділ під назвою "Діти не шанують батька" - у ньому він висвітлює дії щодо порозуміння з дітьми, виховні методи для підвищення дисципліни в родині. Особливою увагою окреслено роль музики у вихованні дитини.

Розділ під назвою "Інтуїтивна психологія селянського життя" - розкриває свого роду таємниці селянських методів та прийомів, пов'язаних з вихованням дітей.

У своїй розвідці Марко Грушевський не лише констатує звичаї і обряди, зібрані з вуст мешканців села, він робить власний психолого-педагогічний аналіз розказаного. Окрім дитини, він аналізує поведінку дорослих. Батьківство - важливий крок у житті людини. З прадавніх часів батьківство шанувалось в українських родин, обов'язком жінки було народити здорових дітей та виховати їх у зведених нормах моралі та права. Дитина займала чільне місце в селянській хаті, недарма колиска дитяча знаходилась біля печі (а, як відомо, піч в українській домівці була головним атрибутом - святинєю, яка гріла та годувала). На виховання дітей було покладено життя - від народження і до повноліття, нею опікалися мати і батько, годували, одягали, бавили.

Марко Грушевський пише про те, що розвиток дитину був нероздільно пов'язаний з природою. Змалечку її привчали любити і цінувати довколишнє середовище, плекати природу, жити у цілковитім зв'язку із нею.

З коліски немовля привчали любити щирі українську пісню, адже чув її малюк щохвилини, годуючи-гойдаючи мати співала йому колискових, пораючись по хаті, завжди з вуст жінки лунала добра пісня, так росло дитя в атмосфері злагоди та доброзичливості. Та не лише мелодійності вчила українська пісня, вона була пронизана народним дидактизмом - вчила любити і прощати, слухати та чути, допомагати, бути працюючим, дбайливим, любити рідний край за святу землю!

"Діти - то дар Божий", "Дитини рідної не купити", "Діти Бог дав", "Дав Бог діти - дасть і на діти", "Затим діти Божа роса, що благодатно зрошує гірке існування селянина" - такими словами плекали українці нащадків своїх. Любили, шанували їх, вкладали у них душу та серце.

У народі добре знали основні фізіологічні і психологічні особливості дитини першого, другого та третього років життя. На дитину, яка тільки народилася, казали "пискля", "писклят очко", "мулятко, маляточко", "народження, народженяточко". Пізніше, відповідно до способу поведінки або дії дитини, її називають - "їсть першу паску", "сміон", "гуляка", "зівака", "плакса", "плаксюночка", "сидун", "сидуха", коли вже вміє сидіти; "плазуй, плазуха", "плавунчик", коли повзає; "лазунчик, лазуночка", як лазить; "дibun", "цибуха", "дибукча", "поганий який дибунець до мами" [3,74]. У народі помічали, що дитина починає держати голівку після п'яти неділь, а як слабка - то й пізніше. В цей час матір дуже берегла дитину і давала їй потримати рідним тільки в сповитку, щоб не звихнути спинку. Всі рідні пильно слідували за розвитком дитини, знали, що перший рік життя характерний швидким темпом нейропсихологічних новоутворень.

Другим життям дитини називають етнографи час на другому році життя, коли вона починає ходити і говорити. На дитину другого року життя кажуть: "стрижак, стрижка, стрибунець, друге літо, другу паску їсть, другу кутю". Діти цього віку дуже допитливі, швидко розвиваються, цікавляться всім - коло "господарства і майстерства", прагнуть пізнати все, що впадає в очі. У народі розрізняли індивідуальні особливості розвитку дітей дворічного віку. Серед них є такі, що дуже швидко "все затвердять", є і "мовчуні, нишкля, понури, тихі тихоні, особняки, що самохіть собі задумують і нишпорять" [3,103].

На дитину третього року кажуть "пічкур", "третяк", "гулячок", "гуличка", "третє літо", "третя каша", "гулячка". Люди помічали, що в цьому віці вже між дітьми дружні стосунки, а якщо десь з'явився із ними "буян", то всі його "спеньжають", щоб не билось. Отже, здебільшого в дитячому гурті все лад і дружба. Проте і в гурті дітей оповідач помічає індивідуальні особливості: "одні все обіч від усіх затій", "все собі коло чогось або струже пічку стоїть", "є ж такі, що без команди не дихне" [3, 119].

У другому, третьому році дитина опановує мову і мовлення, вчиться рідному слову. Якщо наприкінці першого і в другому році дитина активно переймає мову тварин, такі вигуки як, "гав", "мяу", бо у третьому році дитина вже цілком свідомо використовує "дорослу мову".

Дитину четвертого року життя в народі називали "джигун", "гульвіса", "метунець", "жевчик", "шмиглик", "четвертак", "брехунець", "четвертачок", "четверта каша", "четверте літо" [3,130]. Ці назви визначають особливості розвитку і поведінки дітей: вони розумні, кмітливі, виявляють критичність, швидко метикують, гарно бігають, дуже люблять довго гуляти в гурті своїх ровесників; улюблена гра хлопців - в джигунів, дівчаток - в родину. Діти цього віку більш самостійні. В народі помічають, що деякі з них вже проявляють певні риси характеру, які можуть залишитись на все життя. "Четвертачки" дуже люблять подарунки, але вже замовляють їх наперед і виявляють незадоволення, якщо замовлення не виконане. У четвертому році дитина здатна художньо використовувати слова, дитину вчать співу, скоромовкам, примовкам.



Дитину п'ятого року найбільше називають "підпасич", "підпасичок", "п'ятиліток", "п'ятак". Мова дітей цього віку вже схожа до мови старших, хоча у окремих ще зустрічаються "діточі слова". "Шепеляння" в цей час переводиться. Дитину "у п'ятому році" вже "приставляють до життя" - віддають у найм, виражають до роботи, "часом плачучи". Дівчатка в цьому віці виконують всю хатню роботу. Якщо дівчат у сім'ї немає, там хлопці всю дівчачу роботу виконують, бо "кожне має призвичаюватися до всякої праці" [3,148].

У праці Марка Грушевського знаходимо відомості про раннє залучення дитини до праці. Дитина, яку мати не навчила вчасно, стане "лобурякою", "занехаяну" дитину "не нагнеш ні до чого, ні призвичаєш". Тому "розумні баби і батьки, хоч і годину проведуть з дитиною, щоб її навчити грішка знать і розбирати, що то є у світі".

Доробок Марка Грушевського складає безцінний скарб українського народу, він розкриває особливості народного виховання дітей, ставлення до яких формувалося століттями. Це свого роду енциклопедія народної педагогіки, яка не втрачає свою актуальність і сьогодні. Автор з віртуозним хистом перетворив низку українських звичаїв та прийомів у вихованні дітей у систему, яка справно слугувала нашим пращурам.

Окрім педагогічної цінності, даний доробок містить у собі великий етнографічний потенціал, який яскраво зображує атмосферу життя та побуту українського села, знайомить нас з українською родиною, її традиціями та звичаями.

Сучасні учені доходять висновку, що поза національною культурою українського народу, вивченням його історичного минулого неможливо успішно розв'язати проблеми становлення національної системи освіти, яка має сформувати особистість української дитини.

#### Список літератури

1. Коваль Е.З. Спогади про Марка Федоровича Грушевського. "Пам'ятки України: історія та культура", 2002, № 2;
2. Кукса Н.В. Постать Марка Федоровича Грушевського у становленні дитячої етнографії та української автокефальної православної церкви /Н.В.Кукса //Черкащина в контексті історії України.- Черкаси, 2004. - С. 387-395.
3. Грушевський М. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу. - К.: Либідь, 2007. - 253 с.
4. Найден О. Перший збирач народної іграшки /О. Найден //Нар. мистецтво.- 1998.- №1-2.- С. 60- 62.
5. Стельмахович М.Г. Народне дитинознавство / М.Г. Стельмахович. - К.: Т-во "Знання" України, 1991. - 48 с.
6. Франко І. Я. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу (рецензія) / І. Я. Франко // Зібрання творів в 50-ти томах. - К.: Наукова думка, 1982. - Т. 37. - С. 238.

ТУБОЛ Н. А., ШЕВЧЕНКО И. М.

### СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье рассматривается система упражнений в обучении русскому языку как иностранному, анализируются различные точки зрения на проблему классификации упражнений, раскрывается практическое значение системы упражнений для эффективности процесса обучения. Отмечается, что тесное взаимодействие упражнений между собой обеспечивает комплекс

целенаправленных действий по достижению конкретных целей обучения основным видам речевой деятельности.

Стаття присвячена системі вправ у навчанні російської мови як іноземної, аналізуються різні точки зору на проблему класифікації вправ, розкривається практична значущість системи вправ для побудови ефективного процесу навчання. Відзначається, що тісна взаємодія вправ між собою забезпечує комплекс цілеспрямованих дій по досягненню конкретних цілей навчання основним видам мовленнєвої діяльності.

Ключевые слова: система упражнений, виды упражнений, русский язык как иностранный, притекстовые упражнения, послетекстовые упражнения, коммуникативность.

С целью повышения эффективности процесса обучения русскому языку как иностранному рассматриваются новые подходы к построению моделей восприятия и понимания иноязычных сообщений, уточняется коммуникативная природа общения, определяется роль индивидуальных факторов в овладении языком, продолжается сравнительное изучение русского и родного для студентов языка. Соответственно возникает задача разработки системы упражнений с учетом новых методических идей и концепций.

Овладение речевой деятельностью на иностранном языке возможно только с помощью разнообразных упражнений, представляющих собой взаимосвязанные действия. Упражнения как средство обучения иностранному языку всегда имеют цель, им присуща специальная организация. Они направлены на совершенствование способа выполнения действия, предназначены для презентации, закрепления учебного материала, активизации этого материала и организации контроля по его усвоению.

В современной методике процесс обучения иностранным языкам рассматривается как непрерывная цепочка упражнений, качество реализации которых сказывается на успехе овладения речевой деятельностью.

Существуют разные точки зрения на проблему классификации упражнений. В теории методики преподавания иностранных языков и культур классификация упражнений проводилась на основе учета процессов памяти, осмысления и воспроизведения языкового материала; различия языка и речи; этапов процесса овладения иноязычной речью. Существование большого количества точек зрения на проблему классификации упражнений и создания системы объясняется многогранностью данной темы. Понятие "система" предполагает наличие определенного множества элементов, частей, характеризующихся прочными связями. Система упражнений обеспечивает подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка и умения; определение необходимой последовательности; правильное расположение материала и его соотношение; правильную взаимосвязь разных видов речевой деятельности. Тесное взаимодействие упражнений между собой, межуровневые переходы, т.е. система, обеспечивает комплекс целенаправленных действий по достижению конкретных целей обучения основным видам речевой деятельности.

Впервые основные типы и виды упражнений для обучения иностранным языкам разработал академик И. В. Рахманов. Он выделил языковые и речевые

упражнения, переводные и беспереводные, упражнения, связанные и несвязанные с текстом. Существенным признаком системы упражнений, по его мнению, является выделение типов упражнений и последовательность их выполнения [4].

Б. А. Лапидус в своей классификации предлагает тренировочные, элементарные комбинированные и комбинированные упражнения. Группы, в которые далее объединены упражнения, не представляют собой классификации типов упражнений. Автор выделяет цель упражнений с точки зрения этапов становления речевого умения. Согласно этому критерию все упражнения делятся на условно-речевые и речевые [2].

Е. И. Пассов выделяет виды упражнений по речевой задаче, ситуативной соотнесенности фраз, по опорам, используемым при составлении высказывания [3].

Исходя из методических требований, С. Ф. Шатилов предложил аспектную классификацию речевых упражнений. Цель коммуникативных упражнений - формирование речевых грамматических навыков на знакомом лексическом материале. В свою очередь, целью лексически направленных речевых упражнений является тренировка лексики в речи в знакомых грамматических формах и структурах. С. Ф. Шатилов определяет систему упражнений как оптимальный набор необходимых типов упражнений, выполняемых в таком количестве и в такой последовательности, которые обеспечивают наиболее успешное овладение учащимися данным видом речевой деятельности [5].

В системе упражнений, по мнению многих авторов, должен быть отражен конкретный вид речевой деятельности. Классификация упражнений важна как в теоретическом, так и в практическом плане. На практике система упражнений позволяет эффективно строить процесс обучения иностранному языку.

Упражнения характеризуются целевой установкой, речевой задачей, речевыми действиями, языковой формой и содержанием, определенным временем на его выполнение, полученным результатом, вербальным и невербальным материалом, организационной формой и способом выполнения упражнения.

Основная форма организации обучения иностранному языку - упражнение. Использование тех или иных упражнений требует понимания, на что направлено данное упражнение, какое место в системе оно занимает и что является результатом его выполнения. Упражнения должны составлять такую организацию учебных действий, которая предполагала бы последовательность их выполнения с учетом нарастания языковых и операционных трудностей. Например, в систему упражнений по обучению аудированию входят упражнения для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания, интонационного слуха, развития оперативной памяти, механизма идентификации понятий, языковой догадки, вероятностного прогнозирования и осмысления.

В системе упражнений по аудированию можно выделить подготовительные (формируют фонетические, лексические и грамматические навыки аудирования) и речевые упражнения (обеспечивают практику аудирования на основе комплексного преодоления аудитивных трудностей).

Рассмотрим некоторые типы подготовительных и речевых упражнений.

1. Упражнения для развития фонематического слуха и механизма внутреннего проговаривания:

Прослушайте и повторите несколько пар слов: быть/бить, мал/мял, нос/нёс, воз/вёз, тук/тюк, мыла/Мила, дом/Том, жар/шар, был/пил.

2. Упражнения, направленные на развитие интонационного слуха:

Прослушайте пары предложений, поставьте знак +, если они одинаковы, и -, если они разные.

Он выполнил домашнее задание. Он выполнил домашнее задание?

3. Упражнения, развивающие оперативную память:

Прослушайте ряд слов. Повторите их в данной последовательности.

Прослушайте фразы. Соедините их в одно предложение.

4. Упражнения для развития языковой догадки и механизма вероятностного прогнозирования:

Прослушайте ряд глаголов, образуйте от них существительные с суффиксом - ени(е): гореть - горение, изучать - изучение, решать - решение.

Вам знакомо слово гитара. Постарайтесь понять слова гитарист, флейтист, пианист.

5. Упражнения, развивающие осмысление, также считают речевыми, т.к. при их выполнении внимание фокусируется на смысловой стороне воспринимаемой информации. Например:

Прослушайте диалог и попытайтесь одной фразой объяснить ...

Прослушайте два варианта сообщения. Скажите, что добавлено/пропущено во втором варианте.

По отношению к процессу чтения предлагаемые упражнения делят на предтекстовые (цель - снятие языковых и лингвострановедческих трудностей, целенаправленное формирование психологических механизмов чтения), притекстовые (цель - формирование коммуникативной установки на чтение), послетекстовые (цель - обеспечение контроля понимания, успешности выполнения смысловой обработки информации).

Предтекстовая работа рассчитана на то, чтобы пробудить у иностранных студентов интерес к чтению. Языковой материал не должен раскрывать содержание текста, поскольку процесс чтения в таком случае окажется бессмысленным.

В зависимости от функции выделяют группы предтекстовых упражнений, которые нацелены на снятие лексических и грамматических трудностей, формирование рецептивных грамматических, лексических навыков и умения работать со словарём, пробуждение интереса читающих, стимулирование их мыслительной деятельности, активизацию воображения.

В притекстовых упражнениях студентам предлагается коммуникативная установка, задача которой - сделать процесс чтения целенаправленным. В связи с этим существуют разные группы притекстовых упражнений, направленные на развитие умений выделять главное при чтении, определение значения новых слов по контексту или по словообразованию, увеличение скорости чтения. Таким образом, притекстовые коммуникативные упражнения помогают иностранным студентам понять содержание научных текстов, извлечь нужную информацию из прочитанного.

Послетекстовые упражнения должны обеспечить понимание общего содержания и содержания на уровне смысла, достичь коммуникативных задач, сформированных в притекстовом задании. Первую группу составляют упражнения, контролирующие понимание прочитанного, вторую группу - подготавливающие упражнения, предусматривающие воспроизведение текста. Эти упражнения помогают студентам вспоминать то, что они читали, синтезировать главные идеи текста, выделять основную и дополнительную информацию, кратко и подробно пересказывать содержание текста, составлять конспект, реферат и т.п.

Для студентов-иностранцев в обучении чтению литературы по специальности в типы послетекстовых упражнений должны входить и упражнения перевода, смысл и значение которых заключается в том, что перевод является средством адекватного понимания текстов, закрепления иноязычного материала, а также одним из способов сознательного, активного и наглядного обучения. Перевод на родной язык гарантирует учащимся осознание значения языковых явлений, быстрый перенос жизненного опыта на изучаемый иностранный язык.

Для обучения письменной речи используются подготовительные (различного вида диктанты) и речевые упражнения (изложение - сжатое, развернутое, свободное - и сочинение).

Следует отметить, что письменных упражнений немного. Проблема их разработки, создание целостной системы является важной и актуальной. Обучение письму строится на трех типах упражнений:

- упражнения, направленные на формирования графических и орфографических навыков;

- упражнения, направленные на формирование лексических и грамматических знаний и навыков, осуществляемых с помощью письма; письменное выполнение тренировочных упражнений на подстановку, на завершение предложений;

- письменные упражнения, служащие средством развития других видов речевой деятельности (выписывание цитат из текста к данным или самостоятельно составленным тезисам, краткая письменная передача содержания текста, например, в виде развернутого ответа на вопрос).

При обучении письменной речи необходимо соблюдать закон устного опережения. Текст является высшей единицей обучения. Умение писать связано с текстом, который сначала легкий, а потом укрупняется и усложняется. Задание может быть таким: Составьте и запишите свой рассказ на основе прочитанного текста. Постепенно подключается и такой вид работы, как составление плана в виде вопросов, в виде глагольных и назывных предложений. Дополнительный вид работы - различные устные и письменные диктанты (фразовые или микротексты). Особое внимание следует обратить на морфологический, а не фонетический принцип написания русских слов.

По мере дальнейшего изучения русского языка вводятся специально ориентированные тексты. Студенты должны уметь писать изложения, сочинения, рефераты, оформлять деловые бумаги, составлять тезисы, аннотации. При обучении конспектированию необходимо научить студентов переформулировать информацию, быстро записать полученное предложение,

произведя сокращение слов.

Самый распространенный тип упражнений - вопросно-ответные. Они имитируют общение, позволяют работать в быстром темпе, психологически просты по способу выполнения, по характеру они речевые, а по направленности могут быть аспектными. Вопросно-ответные упражнения могут быть использованы и для формирования навыков, и для развития умений во всех видах речевой деятельности.

Важно, чтобы каждое упражнение формировало соответствующий навык, развивало какое-либо умение, достигало промежуточной цели в этих процессах, т.е. было адекватным. Упражнения реализуют самые разнообразные приемы обучения, создают благоприятные условия для развития речевых навыков и умений на иностранном языке.

Как указывает И. Л. Бим [1], тесное взаимодействие упражнений между собой обеспечивает комплекс целенаправленных действий по достижению конкретных целей обучения основным видам речевой деятельности.

Основной целью изучения русского языка иностранцами является не знакомство с ним как лингвистическим феноменом, а усвоение его как средства общения и выражения мысли по своей специальности. Основы владения базисным русским языком закладываются на начальном этапе. На продвинутом этапе происходит дальнейшее накопление и систематизация языкового материала, расширяется его применение.

До конца обучения студенты должны усвоить необходимый минимум лексического и грамматического материала, вести элементарную беседу по прочитанному или прослушанному тексту; овладеть определенными речевыми навыками и умением выбрать грамматические модели соответственно заданной ситуации. Для этого необходима система упражнений, обеспечивающая овладение названными навыками и умениями. В плане организации процесса усвоения любая система упражнений обеспечивает подбор необходимых упражнений, соответствующих характеру того или иного навыка или умения; определение последовательности упражнений; правильное расположение материала и его соотношение; систематичность употребления материала и упражнений; правильную взаимосвязь разных видов речевой деятельности между собой и внутри себя. Упражнения предопределяют деятельность студентов, практически моделируют ее. Они должны апеллировать к их потребностно-мотивационной сфере, к знаниям, навыкам и умениям, материально обеспечивая их конкретную реализацию.

#### Список литературы

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. - М. : Русский язык, 1977. - 288 с.
2. Лапидус, Б. А. Проблемы содержания обучения в языковом вузе / Б. А. Лапидус. - М., 1986. - 143 с.
3. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] : учеб. пособие / Е. И. Пассов. - 2-е изд. - М. : Просвещение, 1991. - 223 с.
4. Рахманов, И. В. Обучение устной речи на иностранном языке / И. В. Рахманов. - М. : Высш. школа, 1980. - 120 с.
5. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. - М. : Просвещение, 1986. - 222 с.

Филиппова О. В.

**РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

Язык, являясь одним из основных признаков нации, выражает культуру народа, который на нем говорит, то есть национальную культуру. Для того чтобы продуктивно пользоваться иностранным языком, не совершать грубых ошибок в общении, необходимо понимать его связь с процессами социального развития, быта, поступками и стремлениями народа. Преподавать иностранный язык можно и нужно не только как новый способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа - носителя языка.

Огромную роль в преподавании иностранного языка играют художественные тексты. Оригинальный художественный текст ориентирован на носителя языка и культуры нации, к которой принадлежит создатель произведения. У иностранного читателя, как правило, не хватает не только фоновых, но и языковых знаний для адекватного восприятия всего сложного комплекса информационных составляющих художественного текста. Но несмотря на это, знакомство с русской художественной литературой необходимо начинать уже на самом раннем этапе изучения русского языка как иностранного.

Русская литература настолько богата, что не составляет труда выбрать текст, который соответствовал бы всем требованиям данного этапа обучения и уровню знаний.

Классики поднимают в своих даже самых небольших по размеру текстах общечеловеческие проблемы, которые близки и понятны каждому человеку независимо от его национальности.

Если студенты, изучая язык, встречаются с текстами из художественной литературы и культуры вообще, то гуманистическая сторона содержания иноязычной учебной коммуникации существенным образом углубляется. Важные этические вопросы, которые ставятся классической и современной литературой, не могут не влиять на нравственное мышление, чувства и убеждения иностранных студентов. В результате этого возникает заинтересованность каждого учащегося в речемыслительной деятельности, что чрезвычайно важно для ее активизации.

Обращение к литературным текстам позволяет осуществить переход от ситуативной и контекстуальной речи к продуцированию неподготовленного высказывания.

В соответствии с этим формируется и задача, например, рассказать о каком - либо поступке героя и выразить свое отношение к нему, высказать свое согласие или несогласие с теми или иными суждениями действующих лиц, сформулировать свою точку зрения. Такие задания требуют не только использования конкретного содержания текста, но и выхода за его пределы, а подчас и отхода от него. При этой учебный текст воспринимается учащимися как сюжетно - информационная основа для организации дискуссии.

Проблемный метод обучения языку позволяет задействовать все виды речевой деятельности: 1) рецептивный (чтение и / или слушание);

- 2) репродуктивний (пересказ, письмений изложение);
- 3) продуктивний (дискуссія).

В ході дискуссії створюються умови для естесственої комунікації, в яких реалізується потреба в непередготовленій спонтанній мові.

Виражаючи власну думку, студент звільняється від страху зробити помилку.

Перші власні формулювання запам'ятовуються учасниками особливо міцно.

Ініціативність кожного учасника забезпечується підбором послідовних завдань і питань, що дозволяють викладачу враховувати характер, життєвий досвід, менталітет і рівень мовної підготовки студентів.

Закінчити таке заняття слід в момент підйому настрою аудиторії. Це дає психологічно-емоційний заряд для подальшої роботи над текстом.

При підборі навчальних текстів слід використовувати адаптовані художні тексти, в яких піднімаються загальнолюдські морально-етичні проблеми, не зачігаючи релігійні і національні почуття учасників.

В ході дискуссії викладач стає рівноправним співрозмовником, мило підтримуючим і направляючим розмову. Для цього йому необхідно володіти основами психології особистості.

Міжособистнє взаємодія і партнерство між викладачем і учасниками веде до встановлення взаєморозуміння в етичних і світоглядних питаннях, що важливо і для виховального процесу.

Таким чином, система проблемного навчання з використанням текстів морально-етичної спрямованості дає можливість

- 1) активізувати розумову діяльність учасників;
- 2) індивідуалізувати навчання;
- 3) досягти партнерства і взаєморозуміння викладача і студентів в багатьох світоглядних і етичних питаннях, що, в свою чергу, сприяє діалогу культур і формуванню поліетнічної толерантності у навчаних.

#### Список літератури

1. Бурвікова Н.Д. Типологія текстів для аудиторної позааудиторної роботи / Н.Д. Бурвікова. - М.: Російська мова, 1988. - 124 с.
2. Вохміна Л.Л. Хочеш говорити - говори / Л.Л. Вохміна. - М.: Російська мова, 1993. - 176 с.
3. Зькіна М.І. Домашнє читання як одна з форм реалізації лінгвістичного аспекту в процесі навчання студентів-іноземців на підготовчому факультеті / М.І. Зькіна // Російська мова для студентів-іноземців: зб. методич. статей № 25. - М.: Російська мова, 1988. - С. 133.
4. Печерица Т.Е. Урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів при навчанні читанню художніх текстів на російській мові / Т.Е. Печерица // Російська мова для студентів - іноземців: зб. методич. статей №25. - М.: Російська мова, 1988. - С. 158.



ЧЕРНИШОВА Т. Г.

**РЕЛІГІЙНА ТЕМАТИКА НА СТОРІНКАХ РЕГІОНАЛЬНИХ ВИДАНЬ  
(ЗА МАТЕРІАЛАМИ СУМСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ГАЗЕТИ "ЯРМАРОК" ЗА 2006 Р.)**

Триває дослідження теми, яка довго залишалася поза увагою ЗМІ і суспільства у цілому. Засоби масової інформації займають певні позиції в інформаційному полі, показують різні грані суспільного життя. Все актуальнішим стає питання висвітлення релігійної тематики у світських виданнях, зокрема роль церкви як соціального інституту у формуванні громадської думки та моральних цінностей людини.

Сьогодні релігійна періодика як складова загальноукраїнської журналістики стала об'єктом наукового розгляду таких вчених, як А. Бойко, І. Скленар, А. Юраш, С. Губенко, О. Чиркова та ін. Доктор філологічних наук А. Бойко зазначає, що більшість засобів масової організації не надають достатньої інформації щодо релігійних питань, чим підтверджує потребу в якісному, правдивому та коректному висвітленні релігійних проблем у ЗМІ. Дослідниця зазначає, що саме це, у свою чергу, "може поліпшити морально-етичну атмосферу в суспільстві, сформувати певні ідеали, допоможе запобігти ... розпаленню конфесійної ворожнечі, ксенофобним настроям тощо [1, с. 21].

А. Юраш акцентує увагу на питанні впливу політичних чинників на комунікативні процеси. І. Скленар розглядає особливості типологічних ознак та ідейно-тематичних факторів сучасних видань. Ю. Комінко досліджує православний дискурс на сторінках загальнонаціональних українських видань та визначає основні форми втілення релігійної тематики в нецерковній пресі, з яких найпоширенішою є розміщення в друкованих ЗМІ матеріалів про релігійно-церковне життя.

Р. Жолудь у статті, опублікованій на сайті "Релігія та ЗМІ", розглядає релігійну журналістику в контексті як конфесійних, так і світських видань. Він поділяє релігійну журналістику на масову, аналітичну і конфесійну, об'єднуючи тим самим під терміном "релігійна журналістика" конфесійні видання та розділи у світських ЗМІ, що пишуть на релігійну тематику [7]. Наразі нас цікавлять останні.

Одна із функцій журналістики полягає у формуванні нею громадської думки й суспільної свідомості за допомогою інформації. Інформація у сучасному світі є будівельним матеріалом для громадської думки і остання не може бути сформована й виявлена інакше, ніж через соціальний інститут масової інформації [5, с. 534-535].

Для того, щоб з'ясувати, як і наскільки повно регіональні видання забезпечують громадян інформацією про релігійно-церковне життя в державі, було проаналізовано публікації на релігійну тематику, вміщені в Сумській обласній щотижневій незалежній газеті "Ярмарок" за 2006 рік. Впродовж року було опубліковано 15 матеріалів на релігійну тематику, що друкувалися у різних рубриках (як спеціалізованих, так і неспеціалізованих, під різного типу заголовками).

Основне призначення газетного заголовка - зацікавити читача, бо

найперше, що впадає в око читачеві, це заголовки; стисло і виразно донести до читача головну ідею публікації (повідомити основний зміст); привернути увагу читача до газетного матеріалу;

Газетний заголовок повинен:

виражати єдність форми і змісту матеріалу;

забезпечувати актуальність і конкретність публікації;

передавати ставлення автора і редакції до описуваних подій, процесів, явищ;

підкреслювати значення повідомлюваного факту і, отже, активно впливати на читача.

Гарний газетний заголовок має впливати на читача і тому в його основі завжди лежать відповідність змістові, ясність, точність, яскравість, виразність. Саме через заголовки можна довідатись про зміст надрукованих матеріалів, не витрачаючи часу на ознайомлення з надлишковою для того чи іншого читача інформацією. Гарний заголовок - швидко викликає в свідомості адресата уявлення про предмет-образ і пов'язані з ним асоціації [4, с. 95].

Як виявив аналіз публікацій на релігійну тематику у газеті "Ярмарок", більшість заголовків матеріалів виконують номінативно-інформативну функцію ("Попи Російської церкви полізли в політику", "Хочемо помісну церкву", "Наука проти релігійного фанатизму", "Біля Чешки будують церкву", "Віфлємський вогонь у Сумах", "У Білопіллі з'явиться новий храм" та ін. Рекламно-експресивну функцію виконують такі заголовки: "Зовні - праведні, а всередині - лицемірні", "Де істина?", "А бога рідного не знати", "Чи йти до спасіння чи в безодню впасти?", "Де віра, а де фантазія?", "Не робіть жорстокими свої серця" та ін.

Отже, ефективний заголовок у тексті - це концентроване відбиття головної ідеї твору, основної думки автора, але відображення максимально стисле, лаконічне, чітке, конкретне [4, с. 109-110].

Чи може бути той самий заголовок однаковим за побудовою для репортажу, інтерв'ю, фейлетону, нарису, звіту, замітки? Ні, бо особливості кожного газетного жанру обумовлюють і форми заголовків. І якщо, скажімо, заголовок буде вдалим для статті чи кореспонденції, то це аж ніяк не означає, що він буде виразним і точним для замітки чи репортажу.

Отже, до заголовка ставляться такі вимоги:

- він має бути чітким і коротким, спонукати читача звернути увагу на матеріал;

- відображати найголовніше в публікації;

- у ньому не повинно бути штампів і двозначностей;

- слід уникати повторів;

- рекомендується вводити в заголовок дієслово.

У газеті використовують декілька видів заголовків, що різняться за своїм призначенням, роллю, яку вони відіграють на полосі [2, с. 122].

Газетні заголовки поділяються на кілька типів:

- основні (або заголовні);

- підзаголовки;

- внутрішні підзаголовки;

- надзаголовки;

- рубрики;
- шапки.

Рубрика - особливий різновид газетного заголовка, що визначає тематичний напрям або характер матеріалу, його жанрові особливості. Рубрика не розкриває змісту публікацій, а в найзагальніших рисах вказує на порушені в них проблеми.

Значення рубрики: вона виконує не тільки інформаційну функцію, а й звертає увагу читачів на матеріали, які відображають важливі теми сьогодення.

Є кілька форм рубрик.

Службові рубрики:

- вказують на жанр публікації (інтерв'ю, репортаж ...);
- визначають джерело інформації;
- уточнюють характер аудиторії, для якої призначено матеріал;
- вказують на час події;
- інформують про форми й методи редакційної роботи.

Тематичні рубрики визначають напрям, тему газетного виступу, його характер, інколи - позицію автора і редакції з тієї чи іншої проблеми.

Пріоритетними рубриками, що презентують публікації на релігійну тематику в аналізованому виданні, є: "Влада і релігія", "Політика і релігія", "Репліка", "Українські державні свята", "Фотофакт", "Новини", "Нові книги", "Релігія і звичаї", "Релігія і суспільство", "Продовження теми", "На прохання читачів", "Календар", "Відродження святині", "Релігія", "Дискусія". Серед названих рубрик постійними є рубрики "Дискусія" (неспеціалізована), "Відродження святинь" (спеціалізована), "Продовження теми" (неспеціалізована), "Новини" (неспеціалізована). До службових можна віднести такі рубрики: "На прохання читачів", "Продовження теми", "Дискусія". Як тематичні розглядали такі рубрики, як "Влада і релігія", "Релігія і звичаї", "Релігія і суспільство", "Українські державні свята", "Відродження святинь". Тематичні рубрики здебільшого мають непостійний характер.

Матеріали на релігійну тематику в досліджуваному виданні становлять досить вузький жанровий діапазон. Переважна більшість матеріалів представлена інформаційними жанрами: короткі інформаційні повідомлення і замітки, які можуть бути як регулярними, так і нерегулярними (наприклад, замітки "Вчитися культурі дискусій", "З вірою в серці" і т. д.). Аналітичні жанри представлені статтями (наприклад, стаття О. Щупки "Істина в Помазаннику"). Художньо-публіцистичні жанри (фейлетон, нарис, памфлет) не знайшли втілення на сторінках регіонального видання "Ярмарок". Вони є найбільш складними: тут, поряд зі змістом, особливу естетичну роль відіграє форма. Це передбачає підвищену вимогливість до мови, художньої образності, емоційної насиченості. На сторінках газети "Ярмарок" за 2006 рік надруковано 6 листів-відгуків на статті, що належать до епістолярних жанрів. Незначний відсоток інформації на релігійну тематику подається у вигляді фотофактів.

Публіцистичні тексти, а саме газетні статті, відіграють надзвичайно важливу роль у соціальній сфері життя суспільства. Вони формують активну життєву позицію читача, виявляють напрямок формування суспільної думки. Тому всі публіцистичні матеріали цілеспрямовані й адресовані. Наявність

незначної кількості якісних публікацій на релігійну тематику в світських ЗМІ призводить до зниження рівня духовності громадян. Адже сьогодні, як ніколи, найважливішим завданням слід вважати консолідацію суспільства, повернення до християнських цінностей і одуховлення народу. Зрозуміло, що специфіка презентації матеріалів на релігійну тематику різниться залежно від типу видання, позиції журналіста чи оглядача, жанрових особливостей, однак публікації повинні мати позитивне забарвлення, давати достовірну і якісну інформацію, орієнтуватися на читачів з різним світоглядом та віросповіданням, коректно та професійно висвітлювати релігійні проблеми. Кількість матеріалів з означеної тематики у регіональній газеті "Ярмарок" (за 2006 р. - 15 публікацій, за 2007 р. - 28, за 2008 р. - 16, за 2009 р. - 16) не відповідає дійсним масштабам проблеми та запитам читачів, не сприяє цьому й одноманітна жанрова палітра. Та все ж аналіз досліджуваного видання, а саме листи-відгуки читачів, показують зацікавленість у проблемі духовного відродження народу і вдячність редакції газети за висвітлення такої актуальної тематики, як релігійна.

Ми усвідомлюємо потребу суспільства у всебічному, зваженому, об'єктивному інформуванні про церковне і релігійне життя, в тому числі потребу висвітлення проблемних питань життя конфесій та міжконфесійних відносин. Церкви і релігійні організації відкриті до конструктивної співпраці із засобами масової інформації для досягнення цієї мети. Зі свого боку ми закликаємо як українські, так і закордонні ЗМІ, об'єктивно та неупереджено висвітлювати події суспільно-політичного, міжнародного, релігійного та міжконфесійного життя в Україні. Всім нам належить пам'ятати, що неправда є одним з найважчих гріхів, за який неправдомовець несе також і духовну відповідальність [3].

### Список літератури

1. Бойко А. Релігія у мас-медіа України: тексти лекцій / А. Бойко . - К., 2009. - 158 с.
2. Гусар М. В. Лінгвокогнітивний і комунікативно-прагматичний аспекти приватних газетних оголошень (на матеріалі сучасної британської періодики) : автореф. дис. ... канд. філол. наук. - К., 22 с.
3. Звернення Всеукраїнської Ради Церков і релігійних організацій до засобів масової інформації. - Київ, 23.07.2014 р.
4. Іванов В. Ф. Техніка оформлення газети. - К., 2000. - 20 с.
5. Колодний А. Релігієзнавчий непрофесіоналізм української журналістики / А. Колодний // Релігійна панорама. - 2007, №7. - С. 534-535.
6. Скленар І. Церква і засоби масової інформації // Вісник Львівського університету. Серія: журналістика. - 2001. - Вип. 21. - С. 218-223.
7. <http://www.relidane.ru/article 1049.htm>

## ЗМІСТ

ZVAGELSKYI V. B. (Sumy State University) "The Tale of Igor's Campaign": the text of the masterpiece and the historical context	3
БАРБАРА Н. В., ЖОЛУДЬ Р. (Конотопський інститут Сумського державного університету) Інтертекстуальність у творчості Д. Бартельма (на прикладі оповідання "Як я пишу свої пісні")	6
БЕСПАЛОВА Г. В. (Сумський державний університет) Особливості навчання монологічного мовлення на початковому етапі	12
БУРНОС Е. Ю., ХАМЕД В. (Сумской государственной университет) Художественный текст как функциональное единство и особенности его восприятия иностранными студентами	16
ВЛАСЕНКО В. М., САПСАЙ О. (Сумський державний університет) До історії української військової еміграції в Румунії	22
ВЛАСЕНКО В. М., ХІЛЬКО Ю. (Сумський державний університет) Свято незалежності міжвоєнної української еміграції в Румунії (за матеріалами паризького тижневика "Тризуб")	25
ВОРОНА Н. О., ФИКРЕТ Е. (Сумський державний університет) Мова як один із важливих факторів самоідентифікації українців (за матеріалами С. Єфремова)	30
ВОРОНЕЖЦЕВА А. А., ЧЕРНАЯ О. В. (Одесский государственный экологический университет) Причины социопрагматических неудач студентов-иностранцев в процессе межкультурного взаимодействия	36
ГЕЛЕТЮК Т. (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова) Володимир Дурдуківський і Перша українська гімназія	39
ГОЛОВАНЕНКО Е. А., ДУНЬ Н. Л. (Сумской государственной университет) К вопросу об интенсификации процесса обучения иностранных учащихся русской интонации на начальном этапе	42
ДЕГТЯРЕВА Т. О. (Сумской государственной университет) Учет особенностей коммуникативного метода при создании учебного пособия "Вводный курс русского языка" для студентов-иностранцев подготовительных отделений	48
ЗАВГОРОДНИЙ В. А. (Сумський державний університет) Інтернет-ресурси та інтернет-технології в навчанні російської мови як іноземної студентів немовних спеціальностей	53
ЗВАГЕЛЬСЬКА О. В. (Сумський державний університет) Постать Великого Кобзаря у Конотопській міськрайонній газеті "Радянський прапор" 60-80-х рр. ХХ ст.	59
ЗУЄНКО Т. М., ЛОСИЦЬКА К., ШАПОШНИЧЕНКО А. (Конотопський інститут Сумського державного університету) Особливості перекладу текстів в галузі економіки	63
ИВАНОВА И. Б. (Сумской педагогический университет имени А. С. Макаренко) Подготовка к восприятию произведений русской драматургии в иноязычной аудитории	66
КАЗАНДЖИЄВА М. С. (Сумський державний університет) Методичні резерви розвитку професійного мовлення іноземних студентів	70
КОНЕК О. П., ШЕВЦОВА А. В., МЕДИЕВ Р. (Сумской государственной университет) Концепт "совесть" в русских и туркменских пословицах	75
КОРОЛЬ В. М. (Сумський державний університет) Повість Григора Тютюнника "Вогник далеко в степу" як джерело до вивчення історії повсякденного життя учнів трудових резервів відбудовного періоду	79
КУДОЯР І. (Сумський державний університет) Жінки на фронтах та в тилу під час Радянсько-німецької війни	83
КУЗЬМІН Д. В., ШАПОШНИЧЕНКО А. (Конотопський інститут Сумського державного університету) Аналіз змін в забезпеченні безпеки пасажирських перевезень автомобільним транспортом в Україні за період з 2007 по 2011 рр.	86
КУЛИШ С. В., КОМАРОВА Г. В., БЕЛЫХ А. Я. (Донецкий национальный университет) Стилистический эффект разговорной речи и его составляющие	92
ЛЕМІШ Н. О., ЖУКОВА Т. В. (Конотопський інститут Сумського державного університету) Організація роботи з документами в адміністративних установах Гетьманщини: історіографія питання	94
ЛОЗОВИЦЬКИЙ О. С., ДМИТРЕНКО М. (Конотопський інститут Сумського державного університету) З історії дослідження проблем становлення і розвитку інституту політичного лідерства	99
МИЛОВАНОВА В. В. (Сумской государственной педагогический университет имени А. С.	

Макаренко) Обучение иностранных студентов русскому языку в курсе "литература"	104
МИЛЯХ О. А. (Национальная фармакологическая академия, г. Харьков) Использование современных информационно-коммуникативных технологий в методике преподавания русского языка как иностранного	108
МОНЖАЛЕЙ Т. К. (Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренко) Лингвистические дисциплины в подготовке иностранных студентов-филологов	109
НАБОК. М. М., КАИТО Д. (Сумський державний університет) Специфіка образотворення в українських думках	113
ПАХНЕНКО И. И. (Сумской педагогический университет имени А. С. Макаренко) Формирование у магистрантов-филологов представлений о лингвометодических принципах организации учебного процесса в ВУЗе	121
ПЕРЕХОД О. Б. (Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина) Из опыта работы кафедры по организации учебной и воспитательной работы с иностранными студентами	129
ПИЛИПЕНКО-ФРИЦАК Н. А., РИЯДХ М. (Сумской государственной университет)	
Использование ролевых игр при обучении студентов-медиков русскому языку как иностранному	132
РОДЕНКО А. В., САМИНЖАНОВ Н. (Сумской государственной университет) Изучение русского языка в Узбекистане	141
САВЧЕНКО З. В. (Сумський педагогічний університет ім. А. С. Макаренка) Специфіка трансформації об'єктивної реальності в художню тканину роману Габрієля Гарсія Маркеса "Сто років самотності" (матеріали до бінарної лекції)	146
СЕМЯННИКОВА Н. Л., КАЦЮБА О. В. (Национальный политехнический университет "ХПИ") Эффективность инновационных методов обучения иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на начальном этапе	153
СКВАРЧА О. Н., АБДУЛЛАХ Б. (Сумской государственной университет) Игра на уроках РКИ как средство формирования коммуникативной культуры учащихся	157
СКРЯБИНА Т. А., СТОРЧЕУС А. А. (Луганский государственный медицинский университет) Использование медиасловаря медицинских терминов в процессе изучения русского языка как иностранного при подготовке иностранных студентов-медиков к клинической практике	162
СТАТИВКА В. И. (Сумской педагогический университет имени А. С. Макаренко) Терминологическая точность в методике	165
СЬОМОВА К. (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова) Дослідження Марка Грушевського в царині традиційної української дитячої субкультури	173
ТУБОЛ Н. А., ШЕВЧЕНКО И. М. (Сумской государственной университет) Система упражнений в обучении русскому языку как иностранному	177
ФИЛИППОВА О. В. (Одесский государственный экологический университет) Роль художественного текста в процессе изучения русского языка как иностранного на начальном этапе обучения	183
ЧЕРНИШОВА Т. Г. (Сумський державний університет) Релігійна тематика на сторінках регіональних видань (за матеріалами Сумської обласної газети "Ярмарок" за 2006 р.)	185



**Наукове видання**

**МОВА, ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА**  
**У ЛІНГВОКОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ**

**Збірка наукових праць**  
**Випуск I**

Видання підготовлено до друку кафедрою мовної підготовки іноземних  
громадян та  
Науково-дослідним центром історичного краєзнавства  
Сумського державного університету

*Упорядник та відповідальний за випуск* Звагельський В. Б.

*Коректори:* Беспалова Г. В., Іванченко Л. Г., Чернишова Т. Г.

Здано до набору 14.11.14. Підписано до друку 19.11.14. Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Друк офсетний. Ум. друк. арк. 15,10. Обл.-вид. арк. 16,15. Тираж 100. Зам. №

Видавець: Сумський державний університет, 40007, Суми, вул. Римського-Корсакова, 2  
Віддруковано у друкарні Сумського державного університету,  
40007, Суми, вул. Римського-Корсакова, 2

Виготовлювач: Сумський державний університет, 40007, Суми, вул. Римського-Корсакова, 2  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3062 від 17.12.2007.