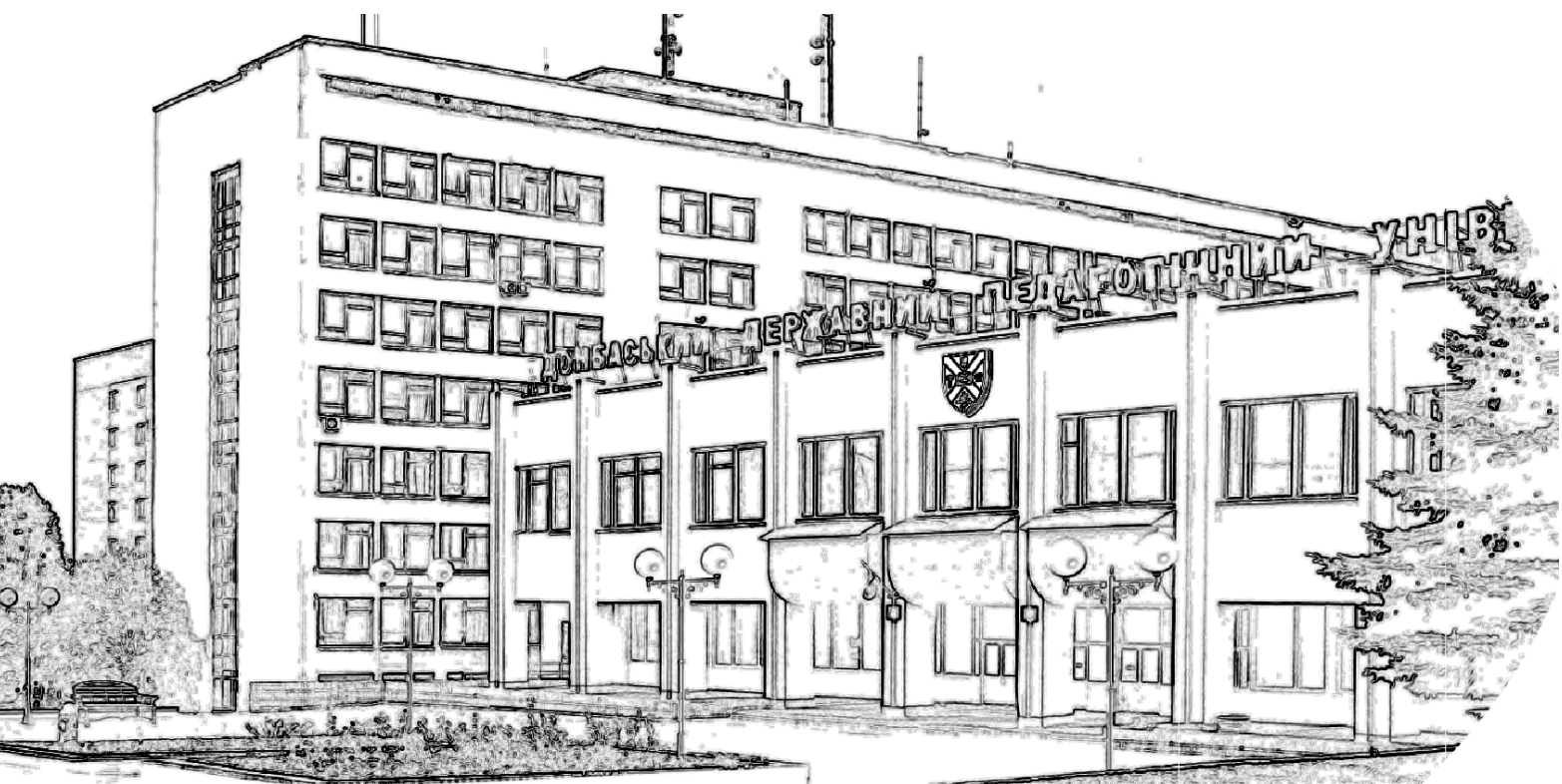


ISSN 2411-6548

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ



Випуск 12

Міністерство освіти і науки України
Донбаський державний педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 12

Слов'янськ – 2021

ISSN 2411–6548

УДК 8

Т 338

Друкується за рішенням Вченої ради
Донбаського державного педагогічного університету
(протокол № 4 від 25.11.2021 р.)

Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології:

Т 338 збірник наукових праць / [за заг. ред. проф.
В. А. Глуценка]. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021.
Вип. 12. 251 с.

Пропоновані науково-методичні студії з мовознавства, літературознавства, методики викладання мови та літератури у ЗВО педагогічного спрямування та закладах загальної середньої освіти присвячено актуальним проблемам сучасної лінгвістики, дидактики та літературного процесу.

Результати репрезентованих наукових розвідок можуть стати в пригоді лінгвістам, літературознавцям, викладачам, учителям, аспірантам і студентам.

The presented scientific methodological studies on Linguistics, Theory and History of Literature, Methodology of teaching language and literature in pedagogical institutions of higher education and comprehensive schools deal with the topical issues of modern Linguistics, Didactics and Literature Process.

The results of the research investigations suggested will be useful to linguists, literary scholars, lecturers, teachers, post-graduate students, undergraduate students seeking a Bachelor's or a Master's degree.

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21219–11019Р, видано 04.03.2015 р. (УКРДЕРЖРЕЄСТР)

ISSN 2411–6548

© ДДПУ

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

- Глущенко В. А.** – доктор філологічних наук, професор (головний редактор) (Донбаський державний педагогічний університет)
- Біличенко О. Л.** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор (Донбаський державний педагогічний університет)
- Бріцин В. М.** – доктор філологічних наук, професор (Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України)
- Голобородько К. Ю.** – доктор філологічних наук, професор (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди)
- Загнітко А. П.** – доктор філологічних наук, професор (Донецький національний університет імені Василя Стуса)
- Іліаді О. І.** – доктор філологічних наук, професор (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка)
- Кзаков І. М.** – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
- Колган О. В.** – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
- Корольова Т. М.** – доктор філологічних наук, професор (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського)
- Кулаковська М.** – доктор філософії (PhD) (Директорка Центру полоністики Жешувського університету, Польща)
- Марченко Т. М.** – доктор філологічних наук, професор (Горлівський інститут іноземних мов Донбаського державного педагогічного університету)
- Маторіна Н. М.** – кандидат філологічних наук, доцент (науково-технічний редактор) (Донбаський державний педагогічний університет)

- Мишка А.** – доктор наук (Декан Гуманітарного коледжу Жешувського університету, член-експерт комісії NAWA сертифікаційних екзаменів з польської мови як іноземної; Польща)
- Мішеніна Т. М.** – доктор педагогічних наук, професор (Криворізький державний педагогічний університет)
- Мойсієнко А. К.** – доктор філологічних наук, професор (Київський національний університет імені Тараса Шевченка)
- Овчаренко Н. І.** – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
- Піскунов О. В.** – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
- Присяник О. П.** – доктор філологічних наук, професор (Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця)
- Роман В. В.** – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
- Семенюк О. А.** – доктор філологічних наук, професор (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка)
- Слабоуз В. В.** – кандидат філологічних наук, доцент (Донбаський державний педагогічний університет)
- Тищенко О. В.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський державний університет безпеки життєдіяльності ДСНС України)



*Присвячено
25-річному ювілею
філологічного факультету*

ГІМН ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Слова В. Ф. Півня
Музика О. Г. Зубарєвої

У слові-логосі усе –
Речей знайомих світ обжитий,
Блакитне небо і поля,
Пшениці жовть і сиве жито.

У слові-логосі живуть
Всі наші мрії й сподівання,
І провадження в дальню путь,
І з далини вістей чекання.

Приспів:

Наука про слово нас всіх об'єднала,
Бо логос – то альфа й омега буття.
Наука про слово, мов пісні початок,
Продовження пісні – то наше життя.

У слові-логосі усе –
Речей знайомих світ обжитий,
Блакитне небо і поля,
Пшениці жовть і сиве жито.

Зі словом ми йдемо вперед,
Із ним з'єднались органічно.
Цей фах – до серця і душі,
Ми нероздільні з ним довічно.

Приспів:

Наука про слово нас всіх об'єднала,
Бо логос – то альфа й омега буття.
Наука про слово, мов пісні початок,
Продовження пісні – то наше життя!

Наука про слово, мов пісні початок,
Продовження пісні – то наше життя!

Продовження пісні – то наше життя!

ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ: ЕТАПИ ВЕЛИКОГО ШЛЯХУ

Історія філологічного факультету започаткована від часу заснування Слов'янського учительського інституту в 1939-му році. Тоді в майбутньому університеті було лише два факультети: мовно-літературний та історичний.

У перші роки свого існування мовно-літературний факультет мав два відділення: українське й російське, що засвідчувало нестачу фахівців-філологів з обох спеціальностей, яких потребував наш регіон.

Друга світова війна на два роки припинила діяльність навчального закладу, але вже в січні 1944-го року кількісний склад студентів мовно-літературного факультету, що мав на той час перший і другий курси, був таким: 143-и особи на стаціонарній формі навчання й 188-м осіб на заочній.

На факультеті від початку було дві кафедри: мовознавства й літератури. У 1954–1955 навчальному році на факультеті було виокремлено кафедру іноземних мов. Серед трьох кафедр мовно-літературного факультету кафедра іноземних мов існувала найкоротший термін. Уже в 1955–1956 навчальному році її було закрито згідно з наказом Міністерства вищої освіти. Працівників кафедри було переведено до складу кафедри російської мови та літератури. Пізніше в 1955 році, під час реорганізації учительського інституту в педагогічний відбувся розподіл кафедр мовознавства й літератури на дві кафедри: української мови та літератури, російської мови та літератури.

Цей етап бурхливого розвитку мовно-літературного факультету завершився раптово: у 1959-му році оголошено про закриття стаціонарного відділення факультету, а в 1960-му закрито й заочне відділення.

Після припинення існування факультету викладачі-філологи, які залишилися працювати в інституті, увійшли до складу кафедри педагогіки. Від 1960-го року на кафедрі педагогіки створено секцію мови. Упродовж 60-их років філологічні дисципліни викладали на факультетах підготовки вчителів початкових класів, дефектологічному й педагогічному. Нарешті в 1967-му році цю секцію було реорганізовано в кафедру мови та літератури, що об'єднувала українців та русистів, та кафедру іноземних. Відтоді почався

повільний, але постійний розвиток кафедр: вони поповнювалися, накопичували педагогічний і науковий потенціал, створювали необхідні передумови для відновлення філологічного факультету.

У 1978-му році відбувся розподіл кафедри мови та літератури на дві: кафедру української мови та літератури й кафедру російської мови та літератури.

Отже, у 70-ті роки остаточно виокремили українську, російську й іноземну кафедри й відтоді вони мають власну історію, хоча й співпрацюють у взаємозв'язку.

З 1994-го року на факультеті підготовки вчителів початкових класів почало працювати відділення української мови і літератури. Водночас в інституті відкрили відділення іноземних мов.

На часі було відкриття філологічного факультету.

Як окрема структурна одиниця філологічний факультет почав функціонувати з 4 липня 1996 р. Його відродження пов'язане насамперед з ім'ям кандидата педагогічних наук, професора В. Т. Горбачука, який і став першим деканом факультету, створеного на основі двох відділень – українського та іноземного.

Наступного 1997-го року було відкрито російсько-українське відділення, що сприяло остаточному становленню філологічного факультету як структурного підрозділу в його сучасному вигляді. Вагомою й своєчасною в процесі становлення факультету була допомога української діаспори, завдяки чому матеріальна база новоствореного факультету поповнилася технічними засобами навчання, виданнями наукових творів, рідкісними давніми працями зі славистики та історії української мови.

Для покращення рівня викладання та навчально-методичного забезпечення на іноземному відділенні у 2010 році на філологічному факультеті відкрили кафедру загального, германського та слов'янського мовознавства (наразі – кафедра германської та слов'янської філології).

У 2006-му році у зв'язку з появою на факультеті доктора педагогічних наук виникла можливість створення спеціалізованої кафедри методики викладання української мови та літератури, проте пізніше кафедру розформували.

У 2013–2014 навчальному році до складу факультету приєднали кафедру філософії, соціально-політичних і правових наук, яка до цього мала статус загальноуніверситетської.

На сьогодні структура факультету містить чотири кафедри:

- української мови та літератури (зав. кафедри – проф. О. Л. Біличенко);
- германської та слов'янської філології (зав. кафедри – проф. В. А. Глущенко);
- іноземних мов (зав. кафедри – доц. Н. П. Нікітіна);
- російської мови та літератури (зав. кафедри – доц. І. М. Казаков);

Декан філологічного факультету – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Наталія Іванівна Овчаренко; заступник декана – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Наталія Василівна Лисенко.

На сьогодні філологічний факультет є одним із найбільших у Донбаському державному педагогічному університеті. У штаті філологічного факультету працює 44 викладачі, зокрема три доктори наук (С. М. Швидкий, В. А. Глущенко, О. Л. Біличенко) та 37 кандидатів наук; на денному відділенні навчаються 266 здобувачів вищої освіти, на заочному відділенні – 144.

Значну роль у підготовці науково-педагогічних кадрів для викладання філологічних дисциплін на факультеті, підвищенні їх кваліфікаційного рівня відіграє відкрита в 1992-му році аспірантура зі спеціальності «Українська мова», а з 1999-го року зі спеціальності «Загальне мовознавство»

Отже, пройшовши довгий і складний шлях, філологічний факультет перетворився на потужну внутрішньо розгалужену структуру Донбаського державного педагогічного університету.



Сучасний філологічний факультет ДДПУ – це повноцінний колектив одностудентів, людей ініціативних і небайдужих. Підтвердженням цього є успіхи наших студентів у навчанні, науці,

Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології

спорті, високий рейтинг випускників, динамічне та якісне зростання кафедр, що має вияв насамперед у покращенні науково-методичного потенціалу, активному захисті дисертацій, участі викладачів у багатьох культурно-громадських заходах на рівні міста й за його межами. Когорта філологів щороку поповнюється фахівцями високого рівня, які розпочали свій професійний шлях із навчання на філологічному факультеті ДДПУ.



УДК 81'255.4:811.111'373.7

Перекладознавство

ФРАЗЕОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМА: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ

Ананьян Е. Л.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-2903-4189
elina_ananyan@uk.net*

У статті вивчено роль і функції фразеологічних трансформ як авторського мовного експерименту, проаналізовано трансформації фразеологічних одиниць через призму перекладацьких технік (на матеріалі автентичного художнього тексту). Висвітлено причини використання модифікованих фразеологічних одиниць: прагнення автора лаконічно і в той же час ємко висловити думку; бажання яскраво та експресивно репрезентувати образи твору; потреба імпліцитно підкреслити своє ставлення до героя та дати йому оцінку; необхідність досягти потрібної інструментовки тощо. Зазначено, що okazіональні фразеологізми, як знаки експресивно-оцінної номінації, виникають, головним чином, з метою кваліфікативно-оцінної номінації та виконують функцію підвищення експресивно-емоційного заряду висловлювання. Поява okazіональної модифікації фразеологічної одиниці в текстах англomовної художньої літератури є характерною та характеризує індивідуальний стиль автора. Підкреслено, що фразеологізми є частиною безеквівалентної лексики та не завжди мають фразеологічні еквіваленти в мові перекладу, а використання фразеологічних трансформ у художньому тексті вихідної мови ще більше ускладнює задачу перекладача, яка полягає не тільки в пошуку фразеологічного аналогу, але й у передачі авторської гри слів при збереженні зв'язку з вихідним фразеологізмом. Саме за таких умов модифікована фразеологічна одиниця є дуже важливою для теорії та практики перекладу, оскільки потребує від перекладача певних когнітивних зусиль і нестандартного перекладацького рішення. У процесі перекладу художнього тексту перекладач намагається досягти денотативної, конотативної (стилістичної), текстуально-нормативної, прагматичної та формальної еквівалентності, для чого задіює різні перекладацькі техніки: повний та частковий фразеологічний еквівалент, вибіркового фразеологічний еквівалент, обертональний переклад

(“контекстуальна заміна”), переклад «псевдоприслів'ям», антонімний переклад, аналоговий переклад, калькування та описовий переклад.

Ключові слова: фразеологічна трансформа, модифікація, авторська інтенція, експресивно-емотивний потенційні можливості, безеквівалентна лексика, перекладацькі техніки.

PHRASEOLOGICAL TRANSFORM: TRANSLATION ASPECT

Ananian E. L.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of

Germanic and Slavonic Linguistics

SHEI “Donbas State Pedagogical University”

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-2903-4189

elina_ananyan@ukr.net

In the article the role and functions of phraseological transforms as author's speech experiment are studied, the transformation of phraseological units through the prism of translation techniques (on the material of authentic fiction) is analysed. The reasons for the use of modified phraseological units – such as the author's concern to express an opinion succinctly and at the same time deeply, the desire to represent literary images vividly and expressively, the need to emphasize the author's attitude to the hero and appreciate him implicitly, the necessity to achieve the required stylistic instrumentation, etc. – are highlighted. It is emphasised that occasional phraseological units, as signs of expressive-estimated nomination, occur, mainly for the purpose of qualifying and evaluating nomination and perform a function of increasing the expressive-emotional charge of the expression. The emergence of an occasional modification of the phraseological unit in the texts of English-language fiction is a noticeable quality, and characterizes the author's individual style. It is stressed that phraseological units are elements of the non-equivalent vocabulary and do not always have phraseological equivalents in the target language; the use of phraseological transforms in the source language fiction complicates the translator's task, which falls not only to the search for a phraseological analogue, but also to the transfer of the author's play on words preserving the connection with the original phraseology. It is under such conditions that a modified phraseological unit is very important for the theory and practice of translation, since it requires a translator of certain cognitive efforts and a non-standard translation decision. In the process of fiction translation, the translator tries to achieve a denotative, connotative (stylistic), textual-normative, pragmatic and formal equivalence, for which there are various translation techniques: full and partial phraseological equivalent, selective

phraseological equivalent, overpassing ("contextual replacement"), translation "pseudo-proverbs", antonymous translation, analogue translation, calque (or loan translation) and descriptive translation.

Keywords: *phraseological transform, modification, author's intention, expressive and emotive potentiality, non-equivalent lexis, translation techniques.*

Постановка проблеми. Сьогодні, досліджуючи фразеологічний тезаурус сучасної англійської мови, лінгвісти приділяють усе більше уваги саме вивченню оказіональних (мовленнєвих) перетворень фразеологічних одиниць, оскільки, зазнавши змін у своїй структурі, стійкі одиниці мови набувають нового експресивно-емоційного забарвлення, демонструють по-новому змодельоване значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фразеологічні трансформи як індивідуально-авторські мовленнєві новоутворення, особливості їхньої структури та семантики, притаманні їм функції та характер взаємодії з контекстом, типологізація, техніки аналізу та інтерпретації стали предметом наукових досліджень І. Арнольд, Н. Арутюнової, Н. Бабенко, І. Власенко, І. Бабій, В. Заботкіної, О. Земської, Ж. Колоїз, С. Левінсона, Дж. Ліонса, К. Никитченко, О. Пуліної, О. Турчак, І. Улуханова, Дж. Шмідта та ін. Однак, будучи активним, динамічним виявом розвитку мови, оказіональна лексика потребує розширення аспектів вивчення, одним з яких є роль фразеологічних трансформ на сторінках художнього тексту.

Мета статті – вивчити роль і функції фразеологічних трансформ як авторського мовного експерименту та проаналізувати трансформації фразеологічних одиниць через призму перекладацьких технік (на матеріалі автентичного художнього тексту).

Виклад основного матеріалу. Мова художньої літератури – складне явище, інтерпретація якого здійснюється шляхом багатоаспектного аналізу, насамперед стилістичних прийомів та експресивних виразів, використаних автором у його індивідуально-творчій манері, відповідно до його авторського задуму. Ю. Стефанишин зазначає: «Специфіку мови художньої літератури розглядають крізь призму її функцій. Домінантною функцією мови художньої літератури є естетична функція, тобто здатність мовного знака бути елементом художнього образу. Свідомі порушення актуальної мовної норми – це відгомін розмовності мови сучасної художньої літератури. Девіантне оновлення тексту зумовлене своєрідним авторським індивідуальним відчуттям мови, з одного боку, вказує на обмеженість, недостатність мовної норми, а з іншого – на виразний лібералізм у ставленні до неї» [6, с. 46]. На

думку науковця, у художньому тексті розкривається творчий індивідуалізм автора, коли він вдається «до мовних експериментів новаторського (хоч і деструктивного – з позиції норми) характеру, зокрема й над фразеологізмами» [6, с. 46].

Наведемо деякі приклади фразеологічних трансформ на матеріалі автентичної художньої літератури.

“...but they **have the most immediate stake** in a solution”. Вихідна одиниця “*to have stake in*” – “мати власний інтерес у чомусь”.

“But the father of my Jaques used to say **the tide of social evolution cannot be turned** back. It moves slowly, surely”. Вихідна одиниця “*the tide turns*” – “події набирають інших обертів, обставини змінюються”.

“...and McMichael was dancing **on red-hot pins and needles**; it seemed because the apparatus had not yet arrived”. Вихідна одиниця “*On pins and needles*” – “сидіти як на голках”.

“From **the small and obscure beginning** they grew in dignity ...”. Вихідна одиниця “*the small beginning*” – “скромний початок”.

“What brains he had were in his hands, and he was slow, and **as stubborn as a blind mule** but he was tough, and you could trust him”. Вихідна одиниця “*as stubborn as a mule*” – “упертий як бик”.

“Embarking on the present venture, I have the sustaining thought that if **the worst occurs**....I can scarcely be given six of the best bandings over the chair”. Вихідна одиниця “*If the worst comes to the worst*”.

“Unceasingly the pen moved over the black edged paper. **The flesh might be weak, but** the vast burden must be done”. Вихідний вираз “*The spirit is willing but the flesh is weak*”.

“Now just how did you know that?” I only fixed it up this morning. “Ah – A little bird, little pretty to wit, your cousin Margot. Met her outside the office this morning”. Вихідний вираз “*A little bird told me*”.

“He shivered again. **Another goose**. Good night”. “*A goose is walking over one’s grave*”.

“The trouble with **her ship** was that it would not sail. It rode waterlogged in the rotting part **of home**”. “*When one’s ship comes home*”.

“He’s **murdering the time!**” Вихідна одиниця “*to kill the time*” – “убивати час”.

“**Take care of the sense**, and the sounds will take care of themselves”. Вихідна одиниця “*Take care of the pence and the pounds will take care of themselves*” – “Слід бути економним у дрібницях”.

“... **nearest our hearts** ...”. Вихідна одиниця “*near one’s heart*” – “близький чиємусь серцю”.

Представлені вище випадки авторської майстерності під час роботи з фразеологічними одиницями мови демонструють, наскільки

вживаною та затребуваною є okazіональність на сторінках автентичної художньої літератури.

Підкреслимо, що роль трансформ фразеологічних одиниць на сторінках художнього тексту не обмежується лише допомогою автору висловлювати те, що не можна передати традиційними вербальними засобами, вона значно ширша. Так, І.Третякова, досліджуючи структурно-семантичні та комунікативно-прагматичні аспекти okazіональної фразеології, виокремлює такі цілі модифікацій сталих лексичних одиниць: зміна семантики мовної ФО або додавання додаткових елементів значення; зміна оцінності мовного фразеологізму, зумовлена прагненням автора до переоцінки подій, осіб, явищ, що характеризуються фразеологізмом; зміна стилістичної маркованості ФО при прагненні «вписати» фразеологізм у стилістичну тональність тексту, переорієнтувати читача на особливості комунікативної ситуації; трансформація образної основи, направлена на буквально-сприйняття дій, учасників подій, збережених у фразеологічному образі; лаконізація мовлення, націлена на скорочення компонентного складу ФО, на пропущення малоінформативних для даного висловлювання окремих елементів тексту; мовна гра – навмисне обігрування властивостей фразеологізму, його зв'язків з контекстним оточенням з метою одержати яскравий стилістичний ефект, у тому числі ефект невиправданого очікування, каламбурний ефект [7]. Реалізація цілей, зазначених вище, актуалізує роль фразеологічних трансформ у художньому тексті: надати контексту твору певного стилістичного колориту, експресивно-емотивної насиченості, додаткових семантичних відтінків; декодувати свою авторську позицію; задати тон художньому тексту та пробудити настрій читача, його почуття, душевний та моральний відгук [1].

Саме тут виникає проблема, як зберегти естетичну функцію художнього слова письменника, категорію індивідуального, авторську інтенцію у тексті перекладу, які перекладацькі техніки мають бути для цього задіяні. Зазначимо, що механізми перекладу фразеологічних трансформ відображають загальні підходи до перекладу сталих лексичних одиниць. Сьогодні в перекладознавстві виокремлюють такі способи перекладу фразеологізмів: повний та частковий фразеологічний еквівалент, вибіркового фразеологічного еквіваленту, обертональний переклад («контекстуальна заміна»), переклад «псевдоприслів'ям», антонімічний переклад, аналоговий переклад, калькування та описовий переклад [8]. Незважаючи на те, що використання кожного із способів перекладу, зазначених вище, зумовлене лінгвістичною, контекстуальною, стилістичною, прагматичною специфікою конкретної фразеологічної одиниці,

основним принципом, яким керується перекладач, працюючи з фразеологічним інвентарем мови, залишається збереження значення фразеологізму, його емоційно-експресивного потенціалу та функціонально-стилістичного наповнення.

Під час перекладу модифікованих фразеологічних одиниць задача перекладача ускладнюється пошуком перекладацького рішення щодо повноцінності відтворення значення оказіональної ФО, адекватної передачі всіх додаткових відтінків змісту, асоціацій, що були закладені автором у певний фразеологічний неологізм, та репрезентування авторської гри слів при збереженні зв'язку з вихідним фразеологізмом. Зазначимо, що різнопланові оказіональні зміни в художньому тексті мають бути розглянуті як найбільш естетично цінні конструкції, оскільки саме вони становлять важливий текстотвірний засіб і відрізняються надзвичайною семантичною ємкістю.

Розглянемо способи перекладу оказіональних фразеологічних одиниць на прикладах автентичного художнього тексту.

“Their advice about avoiding dangerous solar rays seemed **to be something of a mickey-take**”. – “Їхня порада уникати шкідливих сонячних променів звучить глумливо”. Субстантивована ФО “*a mickey-take*” у денотативному й конотативному планах тотожна вихідному фразеологізму “*to take the mickey out of smb/smith*” – “насміхатися, глузувати”.

“We can no longer **take cold comfort** in the Watergate maxim that the cover-up was worse than the crime”. – “Ми вже не можемо тішити себе тим, що замовчування злочину, як учить нас історія Уотергейта, гірше ніж злочин”. Стійкий вираз “*cold comfort*” – “слабка втіха” динамічно вливається до контексту за допомогою дієслова “take”, не змінюючи денотативне значення вихідної ФО.

“Rather than **drowning his sorrows at the bottom of a bottle**, instead he has chosen to invest in cases of fine wines”. – “Замість того щоб топити горе у вині, він вирішив укласти гроші у промисловість”. Поширюючий елемент “*at the bottom of a bottle*” робить ідіому більш образною, додає їй нове незвичайне звучання, актуалізуючи не тільки переносний, але і прямий зміст вихідної ФО.

“Rivals **riding high against all odds**”. – “Суперники досягли успіху, незважаючи на всі труднощі”. У даному прикладі відбувається контамінація шляхом лінійного поєднання двох ФО: “*to ride high*” – “досягти успіху” та “*against all odds*” – “незважаючи ні на що”. Але експресивність та образність у даному перекладі втрачені.

“They are **grabbing at straws** if they are blaming that”. – “Вони готові вхопитися за соломинку, хоча їм це не до душі”. У вихідному фразеологізмі – “*to clutch (grasp) at straws*” – “хапатися за соломинку”

автор робить заміну з “*to clutch*” на більш емоційний синонім “*to grab*”. Заміна дієслова посилює експресивність вихідної ФО. У перекладі трансформація не зберігається, але повний фразеологічний еквівалент української мови дозволяє повною мірою представити експресивність трансформації оригіналу.

Занурюючись у переклад фразеологічних трансформ, перекладач, установлюючи тип і характер модифікацій (морфологічні та словотворчі зміни компонентів; поширення компонентного складу ФО, що передбачає дистантне розміщення компонентів, ампліфікацію, пролонгацію; редукцію ФО; контамінацію ФО; субституцію компонентів ФО; подвійну актуалізацію; фразеологічний каламбур; перетворення семантики ФО; конкретизацію ФО; дефразеологізацію; конвергенцію трансформованих прийомів; поміщення фразеологізму в нетиповий контекст) вдається до конкретної, актуальної для цього випадку перекладацької тактики.

Висновки. Отже, матеріал, представлений вище, доводить, що okazionalne слово характеризується діалектичною єдністю творчого та стереотипного. Взаємодія цих двох принципів проявляється як на етапі створення okazionalного слова, так і на етапах його змістового сприйняття та перекладу на іншу мову. При перекладі вибір відповідностей залежить від особливостей розуміння okazionalного слова, які, у свою чергу, зумовлені, головним чином, формою okazionalного слова оригіналу, а також можливостями мови перекладу та майстерністю перекладача. Через свою індивідуально-авторську приналежність фразеологічні трансформи не мають і не можуть мати «готових» відповідностей у мові перекладу. Саме за таких умов модифіковані сталі лексичні одиниці і є цікавими для теорії та практики перекладу, оскільки потребують від перекладача певних когнітивних зусиль і нестандартного перекладацького рішення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабій І. Художньо-зображальна роль авторських неологізмів у формуванні письменницького ідіостилю. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*. 2015. Vol. III. P. 11–18.

2. Береза Т., Коцюк Л., Кулинський О. Практичний англо-український словник фразеологічних синонімів. Львів: БаК, 2011. 400 с.

3. Молодча Н. С. Семантичні okazionalізми в сучасному англomовному дискурсі. URL: <http://w.dissert.com.ua/semantychni-okazionalizmu-v-suchasnomu-anhlomovnomu-dyskursi.html>. (дата звернення: 7.11.2021)

4. Никитченко К. П. Когнітивна природа okazionalizmів крізь призму когнітивної лінгвістики. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2014. № 4. С. 179–181.

5. Романчук С. Є. Okazionalizmi як окрема група неологізмів. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Філологічні науки*. 2011. Вип. 58. С. 52–55.

6. Стефанишин Ю. М. Фразеологічні інновації в сучасній польській прозі. URL: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/dis_stefanyshyn.pdf. (дата звернення: 9.11.2021)

7. Третьякова И. Ю. Okkazionalnaya frazeologiya (strukturno-semanticheskii i kommunikativno-pragmaticheskii aspekty). URL: <https://www.dissercat.com/content/okkazionalnaya-frazeologiya-strukturno-semanticheskii-i-kommunikativno-pragmaticheskii-aspek>. (дата звернення: 7.11.2021)

8. Zubryk A. R. Rendering of communicative and emotive functions of occasionalisms in translation. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2014. № 11. Т. 1. С. 133–135.

REFERENCES

1. Babiy I. M. Khudozhno-zobrazhalna rol avtorskykh neolohizmiv u formuvanni pysmennytskoho idiostyliu [Artistic-figurative role of author's neologisms in the formation of a writer's individual style]. *STUDIA UKRAINICA POSNANIENSIA*. 2015. Vol. III. P. 11–18. (In Ukrainian)

2. Bereza T., Kotsiuk L., Kulynskiy O. Praktychnyi anhlo-ukrainskyi slovnyk frazeolohichnykh synonymiv [A Living English-Ukrainian dictionary of phrasal synonyms]. Lviv : BaK, 2011. 400 s. (In Ukrainian, English)

3. Molodcha N. S. Semantychni okazionalizmy v suchasnomu anhlo-movnomu dyskursi [Semantic Nonce Words in Contemporary English Discourse]. Available at: <http://w.disser.com.ua/semantychni-okazionalizmy-v-suchasnomu-anhlo-movnomu-dyskursi.html>. (accessed: 7.11.2021). (In Ukrainian)

4. Nykytchenko K. P. Kohnityvna pryroda okazionalizmiv kruz pryзму kohnityvnoi linhvistyky [Cognitive nature of occasionalisms through the prism of cognitive linguistics]. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2014. № 4. С. 179–181. (In Ukrainian)

5. Romanchuk S. Ye. Okazionalizmy yak окрема hrupa neolohizmiv [Occasional Words as a Separate Class of Neologisms]. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. Філологічні науки*. 2011. Вип. 58. С. 52–55. (In Ukrainian)

6. Stefanyshyn Yu. M. Frazеolohichni innovatsii v suchasniі polskii prozi [Phraseological Innovations in Modern Polish Prose]. Available at: https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/dis_stefanyshyn.pdf. (accessed: 9.11.2021). (In Ukrainian)

7. Tretiakova Y. Yu. Okkazyonalnaia frazeolohyia (strukturno-semanticheskyi y kommunykativno-prahmatycheskyi aspekty) [Occasional phraseology (structural-semantic and communicative-pragmatic aspects)]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/okkazionalnaya-frazeologiya-strukturno-semanticheskii-i-kommunikativno-pragmaticheskii-aspek>. (accessed: 7.11.2021). (In Russian)

8. Zubryk A. R. Rendering of communicative and emotive functions of occasionalisms in translation. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia*. 2014. № 11. T. 1. S. 133–135. (In English)

УДК 821.161.2-94.09

Історія літератури

**ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ
МИРОНА АЛЕКСЕЕВИЧА ЛАНШИНА-СТЕПНЯКА**

Беличенко О. Л.

*доктор наук по социальным коммуникациям, профессор,
заведующая кафедрой украинского языка и литературы
Донбасский государственный педагогический университет*

ул. Генерала Батюка, 19, Славянск, Украина

orcid 0000-0002-9292-9938

olgabelichenko64@ukr.net

В статье сделана попытка осветить вклад И. В. Зборовца в изучение основных вех биографии Мирона Алексеевича Степняка, творчество которого было несправедливо забыто. Мирон Алексеевич Ланшин-Степняк (1903–1949) – украинский литературный критик, деятельность которого была связана с Харьковом и Одессой. Как поэт он совершенно не известен историкам литературы. Исследователь обращается к жизни и творчеству талантливого украинского ученого, историка литературы, педагога. Автор статьи пишет о том, что исследователь творчества Мирона Степняка впервые показал феномен изолированной личности ученого и природу его одиночества как следствие внутреннего протеста в условиях тоталитарной системы.

Автор статьи опирается на монографию исследователя, в которой рассказывается о трагической судьбе поэта, где во всей полноте и многогранности предстает удивительный и талантливый человек. Литературная деятельность М. А. Степняка показана на фоне общественно-политической и гражданской жизни в Украине первой половины XX столетия, отношение ко многим известным деятелям, размышления о

будущем государства, его культурном развитии. Автор раскрывает внутренний мир поэта, его мировоззрение, которое определяет восприятие окружающей жизни.

Автор подчеркивает, что И. В. Зборовец впервые исследовал весь комплекс исторических и личных обстоятельств, которые определили трагическую судьбу ученого в годы массовых репрессий и немецко-фашистской оккупации Украины. И. В. Зборовец впервые подготовил биографию Мирона Степняка на основе его стихов, отразивших сложную действительность первой половины XX века. Задачей исследователя было объяснение истоков одиночества поэта, феномена его изолированной личности. В статье показана неразрывная связь мировоззрения поэта и его жизненного пути, а также вклад именно И. Зборовца в изучение поэтического наследия М. А. Ланшина-Степняка. Автор статьи подчеркивает важность и актуальность обращения к творчеству поэта и возвращения его имени в историю литературы и критики.

Ключевые слова: Мирон Степняк, история литературы XX века, украинская литература.

**ФІЛОСОФІЯ ЖИТТЯ
МИРОНА ОЛЕКСІЙОВИЧА ЛАНШИНА-СТЕПНЯКА**
Біличенко О. Л.

доктор наук із соціальних комунікацій, професор,
завідувач кафедри української мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-9292-9938
olgabelichenko64@ukr.net

У статті зроблена спроба висвітлити внесок І. В. Зборовця в дослідження основних віх біографії Мирона Олексійовича Степняка, творчість якого була несправедливо забута. Мирон Олексійович Ланшин-Степняк (1903–1949) – український літературний критик, діяльність якого була пов'язана з Харковом та Одесою. Як поет він зовсім не відомий історикам літератури. Дослідник звертається до життя та творчості талановитого українського вченого, історика літератури, педагога. Автор статті пише про те, що дослідник творчості Мирона Степняка вперше показав феномен ізольованої особистості вченого та природу його самотності як наслідок внутрішнього протесту в умовах тоталітарної системи.

Автор статті спирається на монографію дослідника, в якій розповідається про трагічну долю поета, де в усій повноті та багатогранності предстала дивовижна й талановита людина. Літературна діяльність М. О. Степняка показана на фоні

суспільно-політичного та громадянського життя в Україні першої половини ХХ століття, ставлення до багатьох відомих діячів, роздуми про майбутнє держави, її культурний розвиток. Автор розкриває внутрішній світ поета, його світогляд, який визначає сприйняття оточуючого життя.

Автор підкреслює, що І. В. Зборовець вперше дослідив увесь комплекс історичних й особистих обставин, які визначили трагічну долю вченого в роки масових репресій та німецько-фашистської окупації України. І. В. Зборовець вперше підготував біографію Мирона Степняка на основі його віршів, відтворивши складну дійсність першої половини ХХ століття. Завданням дослідника було пояснення витоків самотності поета, феномена його ізольованої особистості. В статті показаний нерозривний зв'язок світогляду поета та його життєвого шляху, а також внесок саме І. Зборовця в дослідження поетичного доробку М. О. Степняка. Автор статті підкреслює важливість та актуальність звернення до творчості поета й повернення його імені в історію літератури та критики.

Ключові слова: Мирон Степняк, історія літератури ХХ століття, українська література.

THE PHILOSOPHY ON THE LIFE OF MIRON ALEKSEEVICH LANSHIN-STEPNIAK

Belichenko O. L

*Doctor of Science in Social Communications, Professor,
Head of the Department of Ukrainian Language and Literature*

SHEI "Donbas State Pedagogical University"

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-9292-9938

olgabelichenko64@ukr.net

The article seeks to highlight the V. Zborovets' contribution of in the study of the main milestones of the biography of Miron Alekseevich Stepniak, whose works were unfairly forgotten. Miron Alekseevich Lanshin-Stepniak (1903–1949) – a Ukrainian literary critic, whose activity was associated with Kharkov and Odessa. As a poet, he is completely unknown to literary historians. The researcher refers to the life and work of a talented Ukrainian scientist, literary historian, educator. The author of the article states that the researcher of Miron Stepniak's works for the first time reveals the phenomenon of an isolated personality of a scientist and the nature of his loneliness as a consequence of internal protest in the conditions of a totalitarian system.

The author of the article proves to be based on the researcher's monograph, which tells about the tragic fate of the poet, where in all its fullness and versatility is an amazing and talented man. M. A. Stepniak's

literary activity is shown against the background of socio-political and civic life in Ukraine in the first half of the twentieth century, his attitude to many famous figures, his thoughts on the future of the state and its cultural development. The author reveals the inner world of the poet, his worldview, which determines the perception of life.

The author emphasizes that I. V. Zborovets was the first to study the whole set of historical and personal circumstances that determined the tragic fate of the scientist during the years of mass repressions and Nazi occupation of Ukraine. I. V. Zborovets first prepared Miron Stepniak's biography on the basis of his poems, which reflected the complex reality of the first half of the twentieth century. The task of the researcher was to explain the origins of the poet's loneliness, the phenomenon of his isolated personality. The article states the inseparable connection between the poet's worldview and his life path, as well as I. Zborovets' contribution to the study of M. A. Lanshin-Stepniak's poetic heritage. The author of the article emphasizes the importance and necessity of appeal to the poet's work and returning his name to the history of literature and criticism.

Keywords: *Miron Stepnyak, history of the twentieth century literature, Ukrainian literature.*

Постановка проблеми. Анализ последних исследований.

Трудно объяснить, как и почему появились в России в начале XX века эти необыкновенные люди, обозначившие собой смену психического настроения в обществе. Что-то зловеще катастрофическое надвигалось на весь мир, на каждого человека, и в этом тупиковом затишье перед бурей люди метались, сходили с ума или кончали жизнь самоубийством. Иные, наоборот, страстно хотели удержать свое «я» ради жизни, чтобы мыслить и страдать: мыслить, чтобы понять свою эпоху и найти выход, и страдать, переживать, беспокоиться. Так рождалась непревзойденная и индивидуальная утонченная поэзия. К тому же грань между философией, поэзией, наукой и религией зачастую была мало различимой.

К сожалению, стихи М. А. Степняка, пока не издаются, а многое из его наследия ждет своего часа. Также отсутствуют фундаментальные работы, посвященные его творчеству. Материалы о творчестве поэта много лет готовились усилиями бескорыстных, но очень заинтересованных людей: Г. Зленко, В. Мацько [2; 5]. Наиболее глубоким исследованием творчества М. Степняка можно считать монографию И. В. Зборовца «Одиночество Мирона Степняка», которая обращается и к поэтическому наследию Мирона Алексеевича, рассматривая его в свете тоталитарной системы эпохи [1]. Благодаря автору имя и произведения Мирона Степняка могут

вновь занять в нашей культуре место, подобающее подлинному масштабу его творческой личности.

Творчество М. А. Степняка сохранило **актуальность**, ибо предостерегает от прелести прекраснодушия нашего времени. Его, как и многих прекраснодушных интеллигентов раздавила реальность, похожая на внезапно налетевший из-за поворота бронепоезд истории, расписанный по бокам беспощадными лозунгами. И. В. Зборовец своей монографией дает понять, что в литературе XXI века существует необходимость более глубокого понимания творчества Мирона Степняка. В нем поэт выразил самую суть своего жизненного пути, а именно наглядное доказательство отсутствия противоречий между философией и жизнью.

Целью нашей статьи является попытка показать роль монографии И. В. Зборовца в освещении творчества М. Степняка, что будет способствовать, по нашему мнению, более глубокому пониманию жизни и творчества поэта. Эта цель конкретизируется в таких **заданиях**: 1) обзорно охарактеризовать жизнь и творчество поэта; 2) показать вклад в их изучение И. В. Зборовца. В работе использован биографический **метод**.

Изложение основного материала исследования. Обратимся к некоторым вехам жизни Мирона Алексеевича, о которых повествует И. Зборовец. Мирон Степняк прошел через нашу катастрофическую эпоху, духовно как бы не заметив, словно не обратив внимания на внешнюю ее революционность. Судьба замечательного поэта – дар этого времени.

Мирон появился на свет с физическим недостатком, о котором упоминает автор монографии, что и определило его склонность к уединению, мечтательность и религиозность [1, с. 7]. Становление личности поэта проходило под знаком авторитета французского астронома, физика и математика Пьера Симона Лапласа, немецкого ученого Феликса Клейна, Бальзака, Шамфора, Шопенгауэра, Моцарта, Шиллера, Чехова.

Важную роль в его судьбе сыграли родители – Ольга Николаевна и Алексей Аполлонович – убежденные пацифисты, которые и сына воспитали в том же духе. С матерью, как можно понять из монографии, они общались на равных. Писать стихи Мирон начал рано, в 14 лет предсказав в стихотворении «Дума» свою участь:

Я умру. И над моей могилой
Разрастется сорная трава,
Будет каркать черный вран уныло
И рыдать бессонная сова

И мечты, и золотые грезы,
И желанья мысли молодой,
И за мир страдальческие слезы, –
Все возьмется черною землей [1, с. 16].

Обращение к родословной Мирона Степняка, дает автору возможность сделать выводы, что Ланшины принадлежали к средней буржуазии и были довольно состоятельными людьми, которым было что терять в революцию 1917 года. Перед образованными людьми того времени встал выбор: принимать или не принимать революцию. Лишь 50 тыс. деятелей культуры поддержали большевиков. В их число входят литераторы В. Брюсов, В. Маяковский, С. Есенин, Андрей Белый, театральные режиссеры В. И. Немирович-Данченко, К. С. Станиславский, ученые К. Э. Циолковский, И. В. Мичурин, К. А. Тимирязев и другие. Интеллигенты, не принявшие большевистский режим, в 1920-е годы попали под давление цензуры на все произведения искусства. Не подлежали изданию философские статьи, написанные с немарксистских или религиозных позиций. Но основной удар пришелся на художественную литературу. Усиление цензуры и развитие новой действительности лишило представителей старой интеллигенции свободы мысли и слова, права на собственное мнение. Большинство из них не принимали революцию, так как осознавали, что насильственный переворот повлечет за собой экономические и социальные трудности.

Невозможность реализации таланта и идей вынуждают эмигрировать сотни тысяч интеллигентов. Подобная судьба постигла близких и родственников самого И. В. Зборовца, представителей древнего дворянского рода, за спиной которого – века. Так, например, две прабабушки Ипполита Васильевича – известные женщины XIX века: графиня Елизавета Корейша и графиня Капнист.

По различным данным в течение нескольких лет покинули Родину до 2 млн. человек. Интеллигенция стала очень малочисленна уже к 1923 году, она составляла около 5 % городского населения, поэтому интеллектуальные возможности и потенциал государства ослабились. Из этого факта следует, что Россия не просто лишилась огромного количества мыслящих и образованных людей, но и надежд на развитие духовной сферы жизни общества.

Не все представители интеллигенции покидали Родину. Как пишет И. В. Зборовец, события в Украине несли Мирона Ланшина как песчинку, бессильную, безвольную, не способную сопротивляться историческому потоку. Сочинение стихов выполняло для Мирона функцию сильного отвлечения, заглушающего распад привычной для него жизни. Лирический дневник отражал его глубоко личные

переживания, философские раздумья, размышления о времени, о судьбе своего поколения [1, с. 20].

Д. С. Лихачев в «Раздумьях о России» писал: «Русская интеллигенция в целом выдержала испытание нашим «смутным временем», и мой долг человека – восстановить справедливое к ней отношение ... Какими высокими и мужественными интеллигентами были интеллигенты из потомственных дворян!» [3]. Пример тому – судьба родственников И. В. Зборовца, в судьбе которых Октябрьская революция 1917 года стала переломным моментом.

Конечно, как и любой человек, обладающий умом и душой, в эти страшные дни слома старого строя Мирон Алексеевич был растерян. Социальные перемены и гнет новой страшной действительности усиливали стремление Степняка предпочесть одиночество, частную жизнь.

Для Мирона Ланшина вселенский, планетарный характер, по мнению И. Зборовца, приобрела трагедия в Крыму. В 1920 году он попал в Крым, где укрепились последние силы белых. Путь к последнему причалу в составе Черноморского флота проделал и Виктор Островский – двоюродный брат матери Ипполита Васильевича. Эскадра черноморского флота с разгромленной армией на борту покидала Россию навсегда.

В течение четырех лет Крым был ареной ожесточенной борьбы различных политических сил, иностранных вторжений – здесь, как в калейдоскопе, менялась власть. Наконец, Крыму суждено было стать последним оплотом антибольшевистского сопротивления в европейской части России, местом, откуда состоялся исход остатков русской армии и флота, представителей государственной элиты, отечественной интеллигенции.

В Крыму Белая армия давала «последнюю гастроль». Сломив оборону отборных, но малочисленных офицерских сил, красные дивизии взяли Турецкий вал. Это был конец, о котором сумел рассказать Мирон Алексеевич – скупыми и пронзительными строками стихотворной симфонии «Фантазия»:

О, Земля! Посмотри, мирозданья
Необъятен и пышен чертог.
Чуют трепетным сердцем созданья,
Как велик и всеправеден Бог! [1, с. 22].

Уже эти строки указывают на то, насколько важны были для начинающего поэта христианские, религиозные основы жизни. Линия судьбы Степняка-человека, Степняка-христианина донельзя трагична и уходит в область культурных кризисов, социальных катастроф начала века. Если рассматривать его творчество и судьбу в плане религиозно-философском, то можно сказать, что в попытке

преодолеть в современной ему культуре разрушительное начало, Степняк интуитивно следовал живым в его сознании традициям православной духовности. На этой высоте он ощущает небывалые творческие возможности:

Стихотворение «Ночные огни», которое приводит И. В. Зборовец в монографии, показывает, что Ланшин – поэт самобытный, с неповторимым миром духовных ценностей, с целостным мировоззрением, овладевший своими средствами выразительности, убедительно сумевший донести до читателя оригинальные идеи и представления:

Я давно разлюбил и людей, и себя...
Но порою вечерней закатною
Я, как прежде, молюсь, я страдаю любя,
Вспоминая любовь невозвратную.

Это час очищенья усталой души,
Это благодный час всепрощенья
И невольню свершает моленья
Сердце бедное в звездной тиши... [1, с. 24].

Для понимания творчества Мирона Степняка чрезвычайно интересны 1920-1930-е годы XX-го столетия, когда, по определению И. В. Зборовца семья Ланшиных после переезда в Харьков пыталась интегрироваться в новую реальность. Этот период по праву признан одним из самых ярких и судьбоносных в жизни нашей страны. Нельзя не заметить, что демократические преобразования нашего времени являются прямой параллелью ситуации начала 1920-х XX столетия – периодом становления Советского государства. А начало XXI века в точности напоминает период обретения ориентиров развития. И тогда и сегодня – ломка ценностей прошлого и установления новых ориентиров дальнейшего развития.

В своей работе «О семиотическом механизме культуры» Ю. Лотман и Б. Успенский отмечали, что такой процесс естественен. «Культура понимается как ненаследственная память коллектива, выражающаяся в системе запретов и предписаний. Она неизбежно связана с прошлым историческим опытом. Вместе с тем для своего нормального существования и функционирования культура постоянно исключает из себя определенные тексты. История уничтожения текстов идет параллельно с историей создания новых текстов. В связи с этим, очевидно, что для развития любого общества важнейшей задачей является верный выбор «лишних», то есть не соответствующих изменившейся социокультурной действительности текстов, равно как поиск и формирование новых,

адекватных условиям данной среды, составляющих базу для ее благополучного существования» [4, с. 485].

В этот период, по мнению исследователя творчества Мирона Степняка, поэт уходит в мир внутренней эмиграции, когда для рефлексирующего ученого поэзия стала зеркалом глубоких личных переживаний, философских раздумий о времени, о судьбе своего поколения [1, с. 55].

Мирон Алексеевич долгие годы вел лирический дневник своей жизни. Это был уникальный дневник для себя, это была его творческая лаборатория, в которой отражалась не только внутренняя жизнь ученого, но и постижение смысла происходящего. В дневнике М. Степняк продолжал традицию «Дневника писателя» Ф. М. Достоевского и В. В. Розанова в «Опавших листьях» и «Уединенном». Сложно строит Степняк свое смысловое пространство, обретает свою нишу. Страшное одиночество, нищета заставляют поэта найти смысл жизни внутри себя, особенно когда ничто вокруг уже не является ценностью. Значительная черта – отчуждение героя от внешнего мира, уход в гораздо более важное для него пространство мира внутреннего, жизни души – свойственная не только Степняку, но и всему молодому поколению, сохранившему в душе лишь смутно различимые образы прошлой жизни. Косвенным выражением этой черты мировоззрения стал уход в глубины внутренней жизни героя, часто дающее знать о себе отстранение от событий жизни внешней. Истоком формирования этого мироощущения, как мы видим в исследовании И. В. Зборовца, служил тяжелейший собственный жизненный опыт, который выпал на долю М. Степняка на фоне больших исторических перемен и потрясений. Революции, войны – все эти трагические события начала XX века не только радикально изменили судьбу самого поэта, но и во многом определили художественную направленность его произведений, оказали сильное воздействие на его творческую манеру, отразились в судьбе и в характере его героя.

В стихах этого периода был заложен прочный фундамент для выстраивания темы одиночества в дальнейшем его творчестве. Именно тогда сложился определенный круг художественных приёмов и методов, получивших своё развитие в будущем, расширяя и дополняя возможности формирующейся поэтики одиночества в новых литературно-художественных условиях. Его отчуждению способствует конкретно-историческая ситуация, повлекшая за собой бедность, отсутствие связей при наличии способностей, образования и здоровых амбиций, которые он не может реализовать в условиях нового режима. Отчуждение Степняка носит социальный характер. Оно внутреннее и неизбывное, это состояние его души. Поэт

утрачивает связь с людьми, не ощущает рядом родной души кроме матери, которая его понимает. Мирон Алексеевич замыкается в себе, уходит в «тень» собственной души. Свои чувства, мысли, переживания поэт доверяет только подпольному дневнику. Герой исследования И. В. Зборовца явно является чужаком в этом антимире, он, скорее, принадлежит миру идеальных человеческих отношений, не в смысле их безупречности, а в значении не существующего в действительности, но должного быть, исходя из особенностей человеческой природы. Смена социальных ролей (т.е. изменение правил игры для одной из социальных групп, а именно для дворянства как сословия) стало причиной потерянности дворянства как класса, а, соответственно, и причиной возникновения одиночества в социальных масштабах. Мирон Степняк предстает чуждым окружающим людям, дворянином-одиночкой, а потому никем не принимаемый и не понимаемый. Он одинок во временном отношении, он оказывается выброшенным из логики общего течения жизни человека: один среди мира и не на своем месте, настолько один, что для него чужды и пространство, и время.

Анализируя творчество Мирона Степняка этого периода, И. В. Зборовец делает не только литературный анализ художественных текстов поэта, но обращает внимание и на историко-культурологический и биографический аспекты творчества Мирона Алексеевича. Автор показывает, какую важную роль играют апокалиптические чувства и настроения, проникающие в душу героя, элементы экзистенциального сознания – такие, как болезненное чувство изоляции, отчуждение героя от внешнего мира, смещение границы реального и воображаемого.

Предметом развернутого анализа в монографии становится внутренняя структура возникающего здесь образа героя-интеллекта, утверждающего себя в столкновении с суровой исторической действительностью. Творчество поэта этого времени отличает тонкий психологический анализ душевного состояния, экзистенциальное одиночество, своеобразная поэтизация интеллигенции, сталкивающейся с суровой исторической реальностью. Анализ произведения дает возможность исследователю выявить черты, характерные для творчества Степняка: обращенность в пространство внутренней жизни; катастрофичность сознания героя-интеллекта в эпоху исторических потрясений.

XXI век – время глобализации и всемирной электронной сети. Попытка проникновения И. В. Зборовцом в забытые под пылью времен культурные пласты, судьба творческого наследия

М. А. Степняка притягательна не столько своей «исторической» значимостью, сколько почти невозможным и нереальным отражением в нем личного начала. Хотелось бы, чтобы имя и труды Мирона Степняка вновь заняли в нашей культуре место, подобающее подлинному масштабу его творческой личности.

Выводы. Обращение И. В. Зборовца к творчеству поэта прошлого, актуализирующемуся в настоящем, дает нам зеркальное отражение современности. Исследователь смог гораздо глубже взглянуть на личность и творчество Мирона Степняка нежели современники поэта. Можно предположить, что одна из причин всех проблем Мирона Алексеевича, в том числе и проблемы одиночества, в духовном обнищании общества. Так мало знания об этом поэте, критике, о многообразии его талантов, что вклад ученого представляется нам очень важным для дальнейших исследований творчества Мирона Алексеевича, **составляет его перспективу.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Зборовец И. В. Одиночество Мирона Степняка: монография. Харьков: Форт, 2015. 122 с.
2. Зленко Г. “Талантливий невдаха”, або Хто поверне до Національної спілки письменників України історика літератури та критика Мирона Степняка? *Науковий світ*. 2007. № 4. С. 8–9.
3. Лихачев Д. С. Раздумья о России. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург: Logos, 2004. 667 с.
4. Лотман Ю. М. О семиотическом механизме культуры. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство, 2000. 704 с.
5. Мацько В. П. Мирон Степняк: епістолярний і літературно-критичний дискурс. Хмельницький, 2013. 244 с.

REFERENCES

1. Zborovec I. V. Odinochestvo Mirona Stepnjaka: monografija. Har'kov: Fort, 2015. 122 s.
2. Zlenko H. “Talantlyvyi nevdakha”, abo Khto poverne do Natsionalnoi spilky pysmennykiv Ukrainy istoryka literatury ta krytyka Myrona Stepnjaka? *Naukovyi svit*. 2007. № 4. S. 8–9.
3. Lihachev D. S. Razdum'ja o Rossii. 2-e izd., ispr. Sankt-Peterburg: Logos, 2004. 667 s.
4. Lotman Ju. M. O semioticheskom mehanizme kul'tury. *Semiosfera*. Sankt-Peterburg: Iskusstvo, 2000. 704 s.
5. Matsko V. P. Myron Stepniak: epistoliarnyi i literaturno-krytychnyi dyskurs. Khmelnytskyi, 2013. 244 s.

УДК 821.161.2–94.09

Мемуаристика

МЕМУАРИСТИКА АНДРЕЯ ГЛУЩЕНКО:

«ЖИВЫМ ОСТАТЬСЯ БЫЛО ЧУДО»

Глущенко В. А.

*доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой германской и славянской филологии
Донбасский государственный педагогический университет*

ул. Генерала Батюка, 19, Славянск, Украина

orcid 0000-0002-2394-4966

sdpunauka@ukr.net

В статье анализируется книга фронтовых мемуаров известного педагога, специалиста по проблемам трудового и нравственного воспитания, участника Великой Отечественной войны 1941–1945 годов Андрея Глущенко. Написанию книги «Живым остаться было чудо» предшествовали многочисленные публикации Андрея Глущенко в газетах «Правда Украины», «Совет», «Вісті». Газетные очерки составили основу книги. Объединенные авторским замыслом, они обрели новое звучание как часть единого целого.

Хронология книги воспоминаний «Живым остаться было чудо» включает февраль 1942 г. – сентябрь 1944 г. В мемуарах повествуется о грозных военных событиях, участником которых довелось быть автору. Долгий и трудный путь боевой службы Андрея Глущенко проходил на Украине в составе 218-й и 195-й стрелковых дивизий. А. Глущенко участвовал в форсировании Северского Донца, в боях за освобождение левобережной Украины, в переправе через Днепр, в изгнании врага из сотен сел и десятков городов Украины и Молдавии.

Как отмечает автор статьи, о буднях и трагических событиях войны А. Глущенко пишет просто, искренне, без ложного пафоса. Так можно рассказать только о том, что пережил сам, передав читателю правду – беспощадную, трагическую, но жизнеутверждающую. Литературные достоинства мемуаров несомненны. Говоря об этом, автор статьи обращается к тексту книги и приводит несколько цитат, свидетельствующих о мастерстве мемуариста. Значимыми представляются автору статьи и мнения ученого-педагога П. Эрдниева и журналистов Г. Дубли и А. Дудки, отмечавших яркое литературное дарование Андрея Глущенко.

Ценным, с точки зрения автора статьи, является включение в книгу фронтовых и послевоенных фото Андрея Глущенко и его боевых товарищей-однополчан: И. Бутко, И. Васильева,

И. Карякина, А. Касьянова (близкого друга А. Глущенко), В. Рогова, Г. Рыбенцева, Н. Шарикова (храброго и талантливого командира батальона, Героя Советского Союза) и др.

В статье широко используются материалы архива семьи Глущенко. Автор приводит отрывки из писем Андрея Глущенко и его корреспондентов, свидетельствующие о большом интересе, который вызвала книга «Живым остаться было чудо» у читателей.

Ключевые слова: Андрей Глущенко, писатель-мемуарист, повествование о боях за освобождение Украины, литературные достоинства книги воспоминаний.

**МЕМУАРИСТИКА АНДРІЯ ГЛУЩЕНКА:
«ЖИВИМ ЗАЛИШИТИСЯ БУЛО ДИВО»**

Глущенко В. А.

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-2394-4966
sdpunaika@ukr.net

У статті аналізується книга фронтових мемуарів відомого педагога, спеціаліста з проблем трудового та морального виховання, учасника Великої Вітчизняної війни 1941–1945 років Андрія Глущенко. Написанню книги «Живим залишитися було диво» передували численні публікації Андрія Глущенко в газетах «Правда України», «Совет», «Вісті». Газетні нариси склали основу книги. Об'єднані авторським задумом, вони набули нового звучання як частина єдиного цілого.

Хронологія книги спогадів «Живим залишитися було диво» включає лютий 1942 р. – вересень 1944 р. У мемуарах оповідається про грізні військові події, учасником яких довелося бути авторові. Довгий і важкий шлях бойової служби Андрія Глущенко проходив в Україні у складі 218-ї та 195-ї стрілецьких дивізій. А. Глущенко брав участь у форсуванні Сіверського Дінця, у боях за визволення лівобережної України, у переправі через Дніпро, у вигнанні ворога із сотень сел і десятків міст України та Молдавії.

Як відзначає автор статті, про будні та трагічні події війни А. Глущенко пише просто, щиро, без хибного пафосу. Так можна розповісти тільки про те, що пережив сам, передавши читачеві правду – нещадну, трагічну, але життєстверджувальну. Літературні достоїнства мемуарів безсумнівні. Говорячи про це, автор статті звертається до тексту книги та наводить кілька цитат, що свідчать про майстерність мемуариста. Значущими

видаються авторові статті й думки вченого-педагога П. Ердієва та журналістів Г. Дублі й О. Дудки, які відзначали яскравий літературний дар Андрія Глущенка.

Цінним, з погляду автора статті, є включення в книгу фронтових і післявоєнних фото Андрія Глущенка та його бойових товаришів-однополчан: І. Бутка, І. Васильєва, І. Карякіна, О. Касьянова (близького друга А. Глущенка), В. Рогова, Г. Рибенцева, М. Шарікова (хороброго й талановитого командира батальйона, Героя Радянського Союзу) та ін.

У статті широко використовуються матеріали архіву родини Глущенко. Автор наводить уривки з листів Андрія Глущенка та його кореспондентів, що свідчать про великий інтерес, який викликала книга «Живим залишитися було диво» у читачів.

Ключові слова: Андрій Глущенко, письменник-мемуарист, оповідання про бої за визволення України, літературні достоїнства книги спогадів.

MEMOIRISTIC BY ANDREI GLUSHCHENKO:

«IT WAS A MIRACLE TO STAY ALIVE»

Glushchenko V. A.

Doctor of Philology, Professor,

Head of the Department of Germanic and Slavonic Linguistics,

SHEI “Donbas State Pedagogical University”

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-2394-4966

sdpunauka@ukr.net

The article analyzes the book of front-line memoirs of the famous teacher, specialist in labor and moral education, a participant in the Great Patriotic War of 1941–1945, Andrei Glushchenko. Writing the book «It was a miracle to remain alive» was preceded by numerous publications of Andrei Glushchenko in such newspapers as «Pravda Ukrainy», «Sovet», «Visti». Newspaper essays formed the basis of the book. United by the author's intention, they acquired a new meaning as part of a single whole.

The chronology of the book of memoirs «It was a miracle to remain alive» includes February 1942 – September 1944. The memoirs narrate about the terrible military events in which the author happened to be a participant. A long and difficult path of combat service Andrei Glushchenko passed in Ukraine as part of the 218th and 195th rifle divisions. A. Glushchenko participated in the crossing of the Seversky Donets, in the battles for the liberation of the left-bank Ukraine, in the crossing of the Dnieper, in expelling the enemy from hundreds of villages and dozens of cities in Ukraine and Moldavia.

As the author of the article notes, A. Glushchenko writes about everyday life and tragic events of the war simply, sincerely, without false

pathos. So you can only tell about what he experienced himself, conveying the truth to the reader – merciless, tragic, but life-affirming. The literary merit of the memoir is undeniable. Speaking about this, the author of the article refers to the text of the book and cites several quotes that testify to the skill of the memoirist. The opinion of the scientist-teacher P. Erdniev and the journalists G. Dublia and A. Dudka, who noted the bright literary talent of Andrei Glushchenko, are also significant to the author of the article.

Valuable, from the point of view of the author of the article, is the inclusion in the book of front-line and post-war photos of Andrei Glushchenko and his comrades, fellow soldiers: I. Butko, I. Vasiliev, I. Kariakin, A. Kasianov (a close friend of A. Glushchenko), V. Rogov, G. Rybentsev, N. Sharikov (brave and talented battalion commander, Hero of the Soviet Union), etc.

The article makes extensive use of materials from the Glushchenko family archive. The author cites excerpts from the letters of Andrei Glushchenko and his correspondents, testifying to the great interest that the book «It was a miracle to stay alive» aroused among readers.

Keywords: Andrei Glushchenko, writer-memoirist, narration about the battles for the liberation of Ukraine, literary merits of the book of memoirs.



Сержант Андрей Глущенко.
Тирасполь, июль 1944 г.

Постановка проблемы. В 2021 году единственный в Донецкой области педагогический вуз отмечает сто лет со дня рождения Андрея Георгиевича Глущенко (1921–2003), известного педагога, специалиста по проблемам трудового и нравственного воспитания, преподавателя, который 35 лет своей жизни отдал родному вузу – Славянскому государственному педагогическому институту (ныне – Донбасский государственный педагогический университет).

В творческом наследии Андрея Глущенко наряду с трудами по педагогике видное место занимает мемуаристика. Перу А. Г. Глущенко принадлежат три книги воспоминаний – «Живым остаться было чудо» [3; 4], «Годы детства» [2], «Жил на земле Человек» [5].

Эти книги, являющиеся сейчас библиографической редкостью, вызвали при своем появлении большой интерес читателей. В наши дни мемуарная проза Андрея Глущенко сохраняет свою несомненную значимость.

Это обусловливает **актуальность** предлагаемой статьи.

Анализ последних исследований. Сжато о книгах воспоминаний А. Г. Глущенко говорится в нашей заметке «О моем отце и его книге» [7] и в нашей статье «Мастерство и вдохновение Андрея Георгиевича Глущенко» [6]. Более подробно мемуары Андрея Глущенко анализируются в книге В. Глущенко и В. Чернобрового «Воин, педагог, писатель: слово об Андрее Глущенко» [8].

Отмечая полноту освещения особенностей мемуарной прозы А. Г. Глущенко в книге В. Глущенко и В. Чернобрового, мы вместе с тем осознаем необходимость определенного переосмысления мемуарного наследия Андрея Георгиевича, обусловленного требованиями времени. Наличие исторического контекста требует обобщения.

Целью статьи является раскрытие особенностей книги мемуаров А. Г. Глущенко «Живым остаться было чудо».

Эта цель конкретизируется в таких **задачах**: 1) выявить обстоятельства появления книги мемуаров А. Г. Глущенко, посвященных ратному подвигу солдата – участника Великой Отечественной войны; 2) обозначить хронологические и локальные рамки мемуаров; 3) охарактеризовать фабулу книги А. Г. Глущенко; 4) раскрыть литературные достоинства мемуаров; 5) проанализировать особенности читательского восприятия книги.

Изложение основного материала исследования. Как известно, три произведения одного автора, объединенные общим замыслом и преемственностью сюжета, принято называть трилогией. Несомненно, три книги воспоминаний Андрея Глущенко представляют собой трилогию, созданную на автобиографическом материале.

Хронологически книга «Живым остаться было чудо» охватывает 1942–1945 годы, «Годы детства» – период с 1921 по 1933 год (хотя в книге содержится информация, касающаяся более раннего и более позднего времени), а в книге «Жил на земле Человек» говорится о жизненном пути младшего брата мемуариста – Федора Глущенко (1928–1999) (с детских лет и заканчивая последними годами жизни Федора Георгиевича).

Есть замечательное высказывание, принадлежащее швейцарскому писателю Макс Фришу: «Писать – значит читать себя самого». Читая книги А. Г. Глущенко, ежеминутно убеждаешься в их справедливости!

«Его литературное наследие достойно специального изучения», – пишет о творчестве А. Г. Глущенко известный педагог, математик-методист академик Пюрвя Мучкаевич Эрдниев

(1921–2019). И добавляет: «Большой интерес у читателя вызвали его книги о военных годах и о его большой семье» [11].

Об этом идет речь и в нашей заметке «О моем отце и его книге», где мы, в частности, указываем: «Бывший фронтовик стал писать очерки о войне. Они привлекали точностью описаний, яркостью деталей, лаконизмом. После многочисленных публикаций в газетах «Правда Украины», «Совет», «Вісті» Андрей Георгиевич объединил очерки в книгу «Живым остаться было чудо». Собранные вместе, они зазвучали еще более проникновенно и мощно» [7, с. 46].

Если быть абсолютно точным, нужно сказать: писать А. Г. Глущенко начал еще в 1938 г. учеником 7 класса. В архиве семьи Глущенко (в составе личной библиотеки автора предлагаемой статьи) сохранились, в частности, тексты рассказов «Гибель командира» и «Мачеха» (в рассказах идет речь о гражданской войне и голоде 1921 г.) и небольшая пьеса «Бездельник» (она посвящена школе) [8, с. 59].

Записи о событиях Великой Отечественной войны Андрей Глущенко начал вести на фронте, в 1944 г. В упомянутом архиве сохранилась тетрадь, озаглавленная «Записи-воспоминания. О войне, фронте, переживаниях. Написаны в ноябре – декабре 1944 года». Эти записи были сделаны в Болгарии, где завершился боевой путь Андрея Георгиевича. Они охватывают июль и август 1942 г. – время, когда Андрей Глущенко пытался выйти из окружения, пробиться к своим. Проведенный нами текстуальный анализ показал, что эти записи, литературно обработанные автором, и легли в основу книги «Живым остаться было чудо». При этом, разумеется, нужно иметь в виду, что хронология книги значительно шире: она включает февраль 1942 г. – сентябрь 1944 г. [там же].

Мемуары «Живым остаться было чудо» увидели свет в 2000 году. А в 2002 году вышло второе издание.

Книга была названа строкой из стихотворения Леонида Воронина: «Мы шли с войны. Мы шли оттуда. Где смерть, как явь. А жизнь, как сон. Живым остаться было чудо. Но быть живым еще не всё...». Это стихотворение приводится в книге А. Г. Глущенко, как и строки Константина Симонова о войне: «Она такой вдавила след и столько наземь положила, что двадцать лет и тридцать лет живым не верится, что живы».

Очерки в книге расположены в хронологическом порядке и объединены в две части: первая часть – «На Южном фронте. 1942 год»; вторая – «Юго-Западный, 3-й Украинский фронты. 1943 – 1944 годы». Характерны названия очерков: «На фронт!», «Круговая оборона. Пушки бьют с ходу», «Ночь 16 июля. Поражение», «Под прямым обстрелом», «Бой на плацдарме»,

«Меловая гора наша!», «Ночная атака», «Освобожден Новомосковск», «Дороги, дороги», «Победа на молдавской земле» и другие.

Вот что пишет А. Г. Глущенко в начале книги: «В рассказах о войне и о себе, в боях и поступках отразились грозные события, участником которых мне довелось быть. У каждого солдата на войне свой путь, “свои бои”, свое видение событий. Я писал о том, что видел, совершил, испытал, пережил» [4, с. 1].

Автор начинает повествование с 23 декабря 1941 года – именно в этот день бойцы радиовзвода сфотографировались перед отправкой на фронт [там же, с. 4].

В книге рассказывается о том, что долгий и трудный путь боевой службы Андрея Георгиевича Глущенко проходил на Украине в составе двух армейских соединений: 218-й стрелковой дивизии (с апреля по июль 1942 года) и 195-й стрелковой дивизии (с апреля 1943 по май 1945 года). Обе эти дивизии в разное время входили в состав 37-й Армии, которая вела бои на Южном, Юго-Западном и 3-м Украинском фронтах; 195-я стрелковая дивизия в феврале 1943 года освобождала город Славянск Донецкой области, а затем участвовала в масштабной операции по освобождению Донбасса.

1942 год запомнился А. Г. Глущенко тяжелейшими боями, летним отступлением наших войск к Дону, окружением, побегом из плена.

В сентябре 1943 года Андрей Глущенко участвовал в форсировании Северского Донца, а затем в боях за освобождение левобережной Украины, в переправе через Днепр, в изгнании врага из сотен сел и десятков городов Украины и Молдавии.

Просто, без ложного пафоса, искренне повествует автор о трудных буднях войны. «Андрей Георгиевич умел писать о сложном так просто и доступно», – отмечает П. М. Эрдниев [11]. Так можно рассказать только о том, что пережил сам. И передать читателю правду – порой беспощадную, трагическую, но жизнеутверждающую...

Вот как, например, пишет А. Г. Глущенко о попытке наших войск выйти из окружения в очерке «Ночь 16 июля. Поражение»: «В 1942 году понятия «окружение», «выходить из окружения», «прорывать линию фронта» мы понимали прямолинейно, упрощенно. Полагали, что впереди на нашем пути, где-то совсем близко противник замкнул линию фронта, вырыл окопы, ходы сообщения. В окопах сидят немцы, их пулеметы, дула орудий повернуты в нашу сторону. Их надо выбить из окопов, пройти через их оборону, а там свои» [4, с. 22]. Автор показывает, какой жестоко отрезвляющей оказалась действительность: «разведки не было», «боевая операция по

прорыву обороны противника ночью – в военном искусстве дело самое сложное» – понималась предельно упрощенно, и – как следствие – наша пехота попадает под огонь своей же артиллерии, гибнут солдаты, кричат и стонут раненые. А задача по прорыву обороны противника не выполнена [там же, с. 22–24].

А вот как захватывающе повествуется о боевых действиях северо-западнее города Изюма 7 сентября 1943 года в очерке «Бой на плацдарме»:

Слева, на востоке только что оторвалось от земли красное холодное солнце.

Началось!

Противник без передышки вел обстрел прибрежной полосы. Снаряды рвались вблизи, рядом, один за другим. Со свистом и шипением пролетали на тот берег, где были наши штабы и артиллерия. Земля гудела, в воздухе жужжали осколки. От непрерывного огня противника поле боя как бы замерло. Лишь легкие дымки от минометных стволов выдавали присутствие нашего войска. Из лесу била наша артиллерия, на Меловой горе поднимались клубы дыма. Прогремели «Катюши», взрывы за горой.

Наша связь с самого утра часто прерывалась. Я метался от КП¹ батальона к берегу, к пеньку, на нем уже был намотан целый ком проводов, присоединял свой провод к любому другому. Янченко из окопа давал знак: связь есть или нет. В наушниках разные голоса, разные позывные...

К окопу подполз парторг полка Малкин. Козырек фуражки повернут назад, лицо припорошено пылью. Ползком он успел побывать в батальонах и во многих ротах. Удивился тому, что наш командный пункт так близко от берега, посоветовал перенести его вперед, дальше от берега. Он был прав. Появились раненые. Тяжело раненных пытались переправить на ту сторону – в медсанбат. Но ни одной лодке не удалось доплыть до того берега. Прямое попадание в лодку, доски и брызги летели вверх, вода поглощала всех – и раненых, и гребцов. Так повторялось несколько раз.

Наконец, появился санинструктор. Мы его ждали. Он попросил показать раненого. Царьков в том же положении лежал в окопчике. Санинструктор осмотрел рану, сказал, что раненого надо отправить в медсанбат. Я возразил, предложил укрыть его в окопе, оказать помощь. Переправа – это гибель. Но санинструктор был неумолим. Надо нести на палатке к лодке. Немцы, заметив на фоне реки людей, открыли прицельный огонь.

¹ КП – командный пункт (примечание А. Г. Глущенко – В. Г.).

Несколько раз мы брались за палатку, и, услышав выстрел, опускали ее, прижимались к спасительной земле. И вот сверлящий свист, оглушительный взрыв рядом! Я успел упасть в окопчик. От взрыва его сжало, едкий горячий газ ударил в нос. Санинструктор повалился на меня и сразу обмяк. Царькова воздушной волной подбросило вверх, он слабо застонал и упал на нас. Палатку рвануло и понесло в сторону. Все стихло. Я шевельнулся, на гимнастерке кровь, уши заложило. Выбираюсь из-под завала, бегу к командному пункту. Янченко что-то говорит мне, а я его не слышу. Глухота полная.

Бой не утихал. Бесперерывно около часа обстреливалась прибрежная полоса, наш командный пункт. Хлесткие удары в землю, стылые отзвуки взрывов следовали один за другим, в воздухе пахло гарью. Все ушли в землю, затаились в окопах. Слева по выступающей чаще леса удары обрушились с особой силой. Горели деревья, кустарники, трава. Лес заметно поредел [там же, с. 66–67].

И еще один эпизод:

Бежим, обгоняем человек десять, минометчика с трубой за спиной. Добегаем до камышей, до озера. Стоп! Прежде чем наводить связь через водный рубеж, надо проверить линию. Проверяем – связи нет. Значит, наш провод разорван взрывами мин. Возвращаемся назад. Лежит молоденький минометчик с «трубой», тот самый, которого мы только что обогнали. Убит. Есть раненые. Случай на войне! Задержишь мы на несколько секунд в цепочке и...

Переходим по пояс в воде, через густые камышовые заросли. Гора рядом, метров триста. Темнеет. Стреляют автоматчики, бьют по конкретным целям. Берем правее, находим маленький окопчик (на одного). Устанавливаю аппарат, минут через пять связь прерывается. Надо же, пуля попала в тонкий проводок. Сидя, пригнувшись, исправляю линию связи. Кривошеев рядом. Две короткие автоматные очереди. Слышу тупой стук, хруст. Кривошеев прижал руку – ранен! Он поднялся и, не обращая внимания на обстрел, пошел назад. А я остался один. В ботинках вода. Ноги, чуткие к холоду, настыли. В вещмешке есть сухое полотенце, разрезаю его пополам, закутываю ступни.

Из штаба полка звонят: «Что видишь? Сообщай!» Вижу и слышу близкую автоматную стрельбу. Немцы стреляют в темноту, наугад, для устрашения. Автоматная и пулеметная стрельба на левом фланге. Наши атакуют гору. Огоньки на вершине горы. Что там?

До полуночи в сотне метров бредил тяжело раненный командир. Он отдавал команды, требовал, громко стонал, звал женщину, ласково называл ее по имени, а потом затих. Бедная женщина! Никогда она не узнает, где и как умирал ее любимый. Придет короткое сообщение: «Погиб в бою 8 сентября 1943 года». А он вот, лежит в иссеченной взрывами траве, у Меловой горы, которая будет ему и его роте вечным памятником [там же, с. 69].

Солдата всегда выручало чувство юмора. Это хорошо понимаешь, когда читаешь книгу А. Г. Глущенко. Юмор – неотъемлемое свойство его мемуарной прозы. Так, в очерке «И третий танк не уйдет!» рассказывается о том, как заместитель начальника политотдела майор М. Н. Цупко отказывался вручить партбилет командиру орудия, подбившему два немецких танка, но «упустившему» третий: «Эх вы, растяпы! Упустили танк! Не дам партбилет!» Автор называет это заявление «куражом начальства» и пишет о том, что в конце концов партбилет был вручен, но с наставлением подбить танк. Свидетелем этой сцены стал сдавшийся в плен немецкий офицер, которого Цупко потом заставил «сливать на руки воду, делать мелкие услуги». Не в силах «сдержать своего недовольства и презрения» к фашистскому офицеру, Цупко ворчит: «Скоты! Все скоты!» Так «чистокровный ариец минут пять побыл слугой у простого советского офицера» [там же, с. 84].

«Впереди – Румыния и Болгария» – этой фразой заканчивается книга «Живым остаться было чудо» [там же, с. 101].

Несомненным украшением книги стали акварельные рисунки Андрея Анатольевича Глущенко, внука А. Г. Глущенко и племянника автора настоящей статьи: «Волошино. 14 июля 1942 г.» и «Бой на плацдарме. 7 сентября 1943 г.».

В книгу вошли фронтовые и послевоенные фото А. Г. Глущенко и его боевых товарищей-однополчан – И. А. Бутко, И. С. Васильева, И. А. Гайдука, И. П. Карякина, А. В. Касьянова, Н. И. Климовича, А. П. Нечитайло, В. А. Рогова, Г. И. Рыбенцева, Героя Советского Союза Н. Г. Шарикова (храброго и талантливоего командира стрелкового батальона, Героя Советского Союза), А. Д. Школьников, Н. П. Шулико и др. С ними Андрей Глущенко поддерживал постоянную связь.

Многолетняя дружба связывала Андрея Георгиевича с ветераном 195-й дивизии Александром Васильевичем Касьяновым, жившим в городе Артемовске (ныне Бахмут). За мужество и отвагу, проявленные в боях за освобождение Молдавии, пулеметчик сержант Касьянов был награжден орденом Славы III степени [4, с. 100–101]. Помимо общего фронтового прошлого, А. Г. Глущенко и А. В. Касьянова объединяли профессиональные интересы:

Александр Васильевич (по образованию историк) в течение длительного времени возглавлял среднюю школу № 11 г. Артемовска, был известен в Донецкой области и за ее пределами как педагог-новатор, занимавшийся проблемами нравственного и трудового воспитания школьников. Пережив клиническую смерть, А. В. Касьянов стал биоэнерготерапевтом, помог многим людям, в том числе А. Г. Глущенко и его родным [8, с. 21], среди которых был и автор этих строк, который не раз встречался с Александром Касьяновым в его скромном кабинете в помещении городской больницы Артемовска.

26 декабря 2003 г., поздравляя Татьяну Кирилловну, вдову Андрея Георгиевича, и его детей и внуков с Новым годом и Рождеством, А. В. Касьянов писал:

Желаем крепкого всем здоровья, благополучия, успехов в работе, учебе, удачи, материальных достатков; и неимоверно жаль, что этого я не могу больше пожелать своему лучшему другу и однополчанину Андрею Георгиевичу (и не верится); поэтому ему желаем царства небесного < >

А. В. Касьянов ушел из жизни в 2004 году. Александра Васильевича похоронили как солдата: от залповых выстрелов из автоматов Калашникова задрожал воздух... [там же, с. 21–22].

Отметим: именно по инициативе Александра Касьянова состоялась презентация второго издания книги «Живым остаться было чудо». А. В. Касьянов пригласил своего старого фронтового друга в Артемовск. Здесь, в выставочном зале Артемовского городского историко-краеведческого музея, в апреле 2002 г. и была проведена презентация мемуаров. Эту презентацию, организованную работниками музея и советом ветеранов, участница Великой Отечественной войны Л. Беллер назвала «необычной, не похожей на все другие» [1]. На презентации выступили А. В. Касьянов, председатель Артемовского городского совета ветеранов И. Д. Марченко, научный сотрудник музея А. В. Шакалин, автор настоящей статьи и др. Завороженно слушал заполненный до отказа зал простой, но чрезвычайно выразительный рассказ Андрея Георгиевича. Зачитывались фрагменты книги. После того как прозвучал отрывок, описывающий страшную бомбежку на станции Лихой 23 февраля 1942 г. (глава «Каменск»), ветеран И. Г. Курдюмов рассказал о том, что подобный ужас и ему пришлось пережить, когда он воевал в тех краях. Хор клуба ветеранов войны запел: «Над нами мессеры кружили...».

Читатели высоко оценили книгу. Свое авторитетное слово сказали ведущие журналисты города Славянска.

«Сердечное солдатское спасибо автору за его труд» сказал Георгий Николаевич Дубля, ветеран войны и журналистики, назвавший боевой путь А. Г. Глущенко «долгим, трудным и драматичным» [9].

А вот отзыв известного поэта и журналиста, лауреата премии Национального союза журналистов Украины «Золотое перо» Александра Андреевича Дудки:

Книга «Живым остаться было чудо» читается увлеченно, с нарастающим интересом. А это свидетельствует не только об умении автора подать материал, но и о его несомненном литературном даровании, что делает честь мемуаристу. Остается лишь сожалеть о том, что книга вышла малым тиражом [10].

Этот «недостаток» книги Андрея Георгиевича старался компенсировать тем, что передавал ее в библиотеки, музеи, школы, заинтересованным людям. Вот выдержки из письма А. Г. Глущенко сестре Валентине Георгиевне Кравцовой, датированного ноябрем 2002 г.: «Высылаю книжечки. Раздавайте. У меня еще несколько экземпляров есть. < > Недавно получили письмо из Елани¹. Старых друзей наших уже нет в живых. Сообщили, что в Елани есть краеведческий музей и туда поступила книжка «Жил на земле Человек». Это сообщила Черепенина Клавдия Тимофеевна, бывшая директором Заполяновской средней школы (ул. Советская, 148)».

Н. Н. Пушкарская, сотрудница Ольховчанской сельской библиотеки (по-видимому, она получила по почте от А. Г. Глущенко ксерокопию главы «Ольховчик» из книги «Живым остаться было чудо»), отправила Андрею Георгиевичу большое письмо, в котором, в частности, указала:

Я сейчас, на время зимнего периода, квартирую с книгами в комнатке сельсовета. Поэтому и попало мне в руки ваше письмо. Оно для меня большая находка. Потому что все факты, которые вы описываете и которые мне рассказывают пожилые люди, совпадают. < > у меня к вам огромная просьба – вышлите нам, пожалуйста, вашу книгу «Живым остаться было чудо» полностью. Мы будем хранить ее в нашей библиотеке, чтобы все желающие могли ее прочитать, особенно наши дети. Ведь они так мало

¹ Елани – посёлок городского типа в Волгоградской (ранее Сталинградской) области России, административный центр Еланского района; до 1959 г. – село. В Елани семья Андрея и Татьяны Глущенко проживала с 1949 по 1959 год. Здесь родились Анатолий Андреевич (1949–2011) и Владимир Андреевич (1952) Глущенко.

знают об истории своего села. А ваша книга – одна из страниц летописи нашего Ольховчика.

В семейном архиве Глущенко сохранилось и письмо генерального директора Мемориального комплекса «Национальный музей истории Великой Отечественной войны 1941 – 1945 годов» (г. Киев) генерал-лейтенанта А. С. Артемова (12 июля 2001 г.):

Сердечно признательны за присланную книгу «Живым остаться было чудо». Она будет использована в научно-исследовательской работе и пополнит дела, в которых сохраняются материалы боевых путей 218-й и 195-й стрелковых дивизий.

Андрей Георгиевич писал для людей и хотел, чтобы его книги прочитали те, кого интересуется живая история народа, а особенно те, кто так или иначе имел отношение к событиям, описанным в его мемуарах. Писатель с большой радостью дарил мемуары всем, кто хотел их иметь. Изданные преимущественно на средства автора вынужденно малым тиражом, книги мемуаров Андрея Глущенко стали библиографической редкостью.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в углубленном и всестороннем анализе мемуарного наследия А. Г. Глущенко как единого целого с выделением общих особенностей мемуарной прозы писателя, по-разному реализованных в его книгах «Живым остаться было чудо», «Годы детства», «Жил на земле Человек».

ЛИТЕРАТУРА

1. Беллер Л. Необычная презентация: «Живым остаться было чудо». *Вперед*. 2002. 20 апреля.
2. Глущенко А. Г. Годы детства / рисунки Елены и Андрея Глущенко. Славянск, 2001. 48 с.
3. Глущенко А. Г. Живым остаться было чудо. Славянск, 2000. 97 с.
4. Глущенко А. Г. Живым остаться было чудо / рисунки Андрея Глущенко. 2-е изд. Славянск, 2002. 106 с.
5. Глущенко А. Г. Жил на земле Человек / ред. В. А. Глущенко. Славянск, 2002. 75 с.
6. Глущенко В. А. Мастерство и вдохновение Андрея Георгиевича Глущенко. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наукових праць / за заг. ред. В. І. Сипченка*. Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2002. Вип. XVI. С. 4–8.
7. Глущенко В. О моем отце и его книге. *Глущенко А. Г. Годы детства / рисунки Елены и Андрея Глущенко*. Славянск, 2001. С. 45–46.

8. Глущенко В., Чернобровый В. Воин, педагог, писатель: слово об Андрее Глущенко. Славянск: Видавець Маторін Б. І., 2010. 96 с.

9. Дубля Г. «Живым остаться было чудо» ([рец.:] Глущенко А. Г. Живым остаться было чудо. Славянск, 2000. 97 с.). *Совет*. 2000. 14 октября.

10. Дудка О. Ветеран пригадує війну ([рец.:] Глущенко А. Г. Живым остаться было чудо. Славянск, 2000. 97 с.). *Вісті*. 2000. 1 липня.

11. Эрдниев П. Был прекрасным ученым и методистом: памяти педагога Андрея Глущенко. *Калмыцкая правда*. 2004. 12 мая.

REFERENCES

1. Beller L. Neobychnaia prezentatsiia: «Zhivym ostat'sia bylo chudo» [Unusual presentation: «It was a miracle to stay alive»]. *Vpered*. 2002. 20 aprelia.

2. Glushchenko A. G. Gody detstva [Childhood years] / risunki Eleny i Andreia Glushchenko. Slaviansk, 2001. 48 s.

3. Glushchenko A. G. Zhivym ostat'sia bylo chudo [It was a miracle to stay alive]. Slaviansk, 2000. 97 s.

4. Glushchenko A. G. Zhivym ostat'sia bylo chudo [It was a miracle to stay alive] / risunki Andreia Glushchenko. 2-e izd. Slaviansk, 2002. 106 s.

5. Glushchenko A. G. Zhil na zemle Chelovek [There lived a man] / red. V. A. Glushchenko. Slaviansk, 2002. 75 s.

6. Glushchenko V. A. Masterstvo i vdokhnovenie Andreia Georgievicha Glushchenko [The skill and inspiration of Andrei Georgievich Glushchenko]. *Humanizatsiia navchal'no-vykhovnoho protsesu: zb. naukovykh prats' / za zah. red. V. I. Sypchenka*. Slov'ians'k: Vydavnychyi tsentr SDPI, 2002. Vyp. XVI. S. 4–8.

7. Glushchenko V. O moem ottse i ego knige [About my father and his book]. *Glushchenko A. G. Gody detstva / risunki Eleny i Andreia Glushchenko*. Slaviansk, 2001. S. 45–46.

8. Glushchenko V., Chernobrovi V. Voin, pedagog, pisatel': slovo ob Andree Glushchenko [Warrior, teacher, writer: a word about Andrei Glushchenko]. Slov'ians'k: Vydavets' Matorin B. I., 2010. 96 s.

9. Dublia G. «Zhivym ostat'sia bylo chudo» [«It was a miracle to stay alive»] ([rets.:] Glushchenko A. G. Zhivym ostat'sya bylo chudo. Slaviansk, 2000. 97 s.). *Sovet*. 2000. 14 oktiabria.

10. Dudka O. Veteran pryhaduie viinu [The veteran recalls the war] ([rets.:] Glushchenko A. G. Zhivym ostat'sia bylo chudo. Slaviansk, 2000. 97 s.). *Visti*. 2000. 1 lypnia.

11. Erdniev P. Byl prekrasnym uchenym i metodistom: pamiati pedagoga Andreia Glushchenko [He was an excellent scientist and methodologist: in memory of the teacher Andrei Glushchenko]. *Kalmytskaia pravda*. 2004. 12 maia.

УДК 821. 161. 2-31. 09 «19»

Літературознавство

**ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ
РОМАНУ ЄВГЕНА ГРЕБІНКИ «ДОКТОР»**

Жижченко Л. Б.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-1451-3929*

larissa-20181@ukr.net

Стаття присвячена аналізу жанрових особливостей та поетики роману «Доктор». У розвідці висвітлено теоретичні засади жанру роману виховання, проаналізовано вплив структурних компонентів цього жанру на моделювання художнього світу роману.

Авторка висновковує: у романі «Доктор» Євген Гребінка показує, як байдуже ставлення до власної особистості, життя в постійних книжкових ілюзіях, надмірне критичне ставлення до себе веде до деградації особистості.

***Ключові слова:** роман виховання, характер, оповідач, проблематика, психологізм, щоденник.*

**GENRE FEATURES OF THE NOVEL OF EDUCATION IN THE WORKS
OF EUGENE HREBINKA BY THE EXAMPLE OF THE NOVEL
«DOCTOR»**

Zhizhchenko L. B.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Ukrainian Language and Literature,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-1451-3929*

larissa-20181@ukr.net

The article is devoted to the analysis of genre features and poetics of the novel "Pan Haljavsky". The study highlights the theoretical foundations of the genre of the upbringing novel and shows the influence of the structural components of this genre on the nature of the work.

The author comes to conclusion that Yevhen Hrebinka in his novel shows that how indifferent attitude to one's own personality, life in constant book illusions, excessive critical attitude towards oneself leads to the degradation of personality.

***Keywords:** novel education, character, narrator, issues, psychology, diary.*

Постановка проблеми. Дослідники творчості Євгена Гребінки (Деркач Д., Зубков С., Крутікова Н., Лімборський І., Походзіло М.), аналізуючи творчий доробок письменника, основну увагу зосереджували на стилі митця, особливостях зображення тогочасного побуту, на впливові ідей Просвітництва. Проте, жанрова природа роману «Доктор» залишилася поза увагою науковців. Отже, актуальним є аналіз цього твору в світлі поетики роману виховання, яка достатньо вивчена М. Бахтіним.

Аналіз останніх досліджень. До останніх наукових розвідок про творчість Г. Квітки-Основ'яненка належать такі: Лебідь Є. «Образ FEMME FATALE у романі Є. Гребінки «Доктор» та повісті Т. Шевченка «Художник», Поліщук І. «Роман Є. Гребінки «Доктор» у контексті доби» та ін.

Мета статті: дослідити особливості впливу поетики роману виховання на жанрову своєрідність роману «Доктор».

Завдання статті:

- визначити жанрові домінанти роману виховання,
- з'ясувати сюжетно-композиційні особливості твору,
- розкрити, які чинники впливали на становлення характеру героя.

Виклад основного матеріалу. Роман виховання, за визначенням М. Бахтіна, – «це роман, в ідейно-тематичний центр якого покладено процес формування особистості, образ людини у процесі становлення [6, с. 492]. Головною жанровою ознакою цього типу роману є трактування людського характеру. До прикметних ознак цього жанрового різновиду Юрій Попов зараховує стійку сюжетну схему з трьох складових частин: 1. Дитинство (іноді – родовід героя) та отроцтво; 2. Роки навчання і роки мандрів; 3. Самовизначення героя. Важливу роль у романі виховання відіграє речовий світ: інтер'єр, опис одягу, речей, їжі, які виконують не тільки конкретно-відображальну функцію, але є знаками певних життєвих настанов та цінностей [6, с. 494–495].

У романі «Доктор» Євген Гребінка простежує історію життя Івана Севрюгіна, сина Тараса Івановича Севрюгіна – поміщика з російської губернії. Основні сюжетні акценти твору – сімейне виховання, навчання, смерть батька, доросле життя головного героя. Оповідь ведеться від третьої особи та від особи Івана Севрюгіна. Для цього автор використовує форму щоденника, у якому охоплено події від одруження сестри Івана Тарасовича до його навчання в Петербурзі. У романі описано детально два знакових періоди життя героя, які проходять у різному часопросторі. Період від народження до змужніння та період зрілості, коли Іван Севрюгін відомий лікар у столиці. Які чинники формували характер героя та що завадило йому досягти щастя? Вирішальну роль у формуванні особистості героя

відіграв батько, вчителі та книги. Культурний архетип батька - захисника й годувальника родини – трансформується у трагікомічний образ домашнього тирана. Тарас Севрюгін мріяв про сина («И дал мне бог сына»). І хоча у синові Тарас Іванович бачив власне продовження, але поводився з ним дуже строго: «Я люблю сына и не щажу на нем лозы» [1, с. 247]. Коли хлопець не відповідав батьківським уявленням про розумного сина, той відверто принижував його. Так сімнадцятилітнього юнака Тарас Іванович усе ще називає дитиною. Досить суперечливими є батьківські настанови. То бути «...тише води, ниже травы», то – «развязным, занимать всех собой». Постійні батьківські зауваження: «А ти все с лакеями. Урод, – обезцінюють особистість юнака. Від бруталного домашнього світу хлопця захищають книги: «Книга,какая бы ни была, защищала Ваню, как добрый бастион, от родительских выстрелов, и Ваня полюбил книги; из них он составил себе особенный мир; к ним он удалялся из семейного круга,...словно в кружок веселых, невзыскательных товарищей» [1, с. 249]. Невдовзі батько помирає, запевняючи сина в тому, що «род человеческий нехороший. Не доверяй людям, Ваня, никому не верь: все обманывают» [1, с. 286]. Логічно, що Іван Севрюгін задумується над тим, що, може, не варто й жити, якщо завжди жити з пересторогою. Ще одним чинником, який сприяв розумінню абсурдності життя, був приклад учителя Івана Павловича. Уважно аналізуючи середовище, у якому проходило виховання молодшого Севрюгіна, зазначимо, що серед людей, які оточували героя у період його особистісного становлення, не було жодної позитивної людини, яка б була носієм здорового морально-етичного начала.

Психологи стверджують, що у кожної людини є три стани особистості, які визначають взаємодію людини з навколишнім світом та іншими людьми. До такого висновку дійшов американський психотерапевт Ерік Берн. Він дослідив та описав три Его-стани людини: «Батько», «Дорослий» та «Дитина». У кожен момент свого життя людина перебуває в одному з цих трьох станів. Его-стан «Батько» веде своє походження від батьків(матері та батька).У цьому стані людина відчуває, думає, діє, говорить і реагує точно так, як це робили її батьки. Стан я-Батько може бути тим, що контролює, а може бути дбайливим. Дбайливий «Батько» – здатний турбуватись, допомагати. Контролюючий «Батько» – зовсім інший поведінковий тип. У цьому стані людина постійно буде себе критикувати, звинувачувати, бачити свої помилки і при цьому може не звертати увагу на свої перемоги. Его-стан «Дитина» – це коли людина відчуває, мислить, діє й реагує так, як це робила у дитинстві. Нагадує маленького хлопчика чи дівчинку. Якщо в зрілому віці домінує стан «Дитини» – це стає джерелом серйозних проблем. Его-стан

«Дорослий» – це коли людина об'єктивно оцінює те, що з нею відбувається. Людина в позиції я-«Дорослий» бере відповідальність за все, що вона робить і використовує власний досвід для подальшого розвитку. Зрілою особистістю вважають людину, в поведінці якої домінує позиція «Дорослий» [4]. З позиції зазначеного розглянемо поведінку головного героя роману Євгена Гребінки «Доктор». Іван Севрюгін переважну частину свого життя перебуває або у стані «Дитини», або «Контролюючого Батька». Так герой постійно згадує слова, які з часом стають переконаннями: «Праду говорил покойный батюшка, что я ни к чему не годен, просто дрянь» [1, с. 299]. «Хлопчик» озивається у внутрішньому світі героя, й коли він розмірковує про жінок: «Женщины должны быть все предобрые, прехорошенькие, гораздо выше нас» [1, с. 279]. Проте всупереч навіть таким життєвим настановам, Іван Тарасович досягає успіху. Він стає хорошим лікарем у Петербурзі. Тепер Іван Тарасович винаймає квартиру в хорошому будинку. Вечори він проводить біля каміну в роздумах про своє життя. І хоча Іван Тарасович не лікував аристократів, бо не був лукавою людиною, його шанували міщани. Особливо багаті купці «на руках носили Севрюгина; их простые, неиспорченные натуры оживали от его рецептов; притом он был с ними обходителен и вежлив, всякому говорил «вы» [1, с. 301]. Безжурне спокійне життя доброго лікаря порушує поява Юлії Іванівни. Ще з дитинства герой амбівалентно ставився до дівчаток. Боявся й водночас захоплювався ними: «И Машенька и Дашенька будут, и верно станут надо мной смеяться; они такие гадкие, все скалят зубы, а хорошенькие, очень хорошенькие» [1, с. 302]. До власних сумнівів додається й батьківська настанова: «И женщинам также не верь...Этим еще больше не доверяй...станут в глаза хвалить ... и клясться в вечной любви, и из-за пустяка же, вдруг разлюбят тебя, отравят тело и душу в гроб вгонят, а после...упадут в обморок» [1, с. 286]. Отже, внутрішньо, герой налаштований на принизливі стосунки, бо таке виховання та обставини життя. Стати на позицію Дорослого у стосунках з жінкою Іван Тарасович не в змозі (кто меня полюбит, меня, неловкого, неуча, безобразного»). Трагічним для героя стало те, що межі їхніх стосунків встановлювала Юлія Іванівна та її рідня. Вона-хитра, глибоко порчна жінка, що зуміла видатися цнотливою, ангелом. Оточивши себе ореолом загадковості, таємничості, вона схиляє до шлюбу легковірного Севрюгіна. Дуже знаковою є сцена вінчання героїв, коли Іван Тарасович відчуває насмішки натовпу над ним. На якийсь час Севрюгін споглядає своє життя з позицій Дорослого. Він розуміє, що брудні натяки про його дружину, які він почув у церкві, є правдивими. Він одружився з порочною жінкою й може просто вигнати її з дому, звільнившись від ганьби. Але мрійливий, соромливий, несміливий «Хлопчик»

перемагає «Дорослого» Івана. Він проявляє слабкість, як і завжди, дозволяє себе обманювати, показує дружині свою нерішучість, небажання з нею розлучитися. З часом роздвоєність стає життєвою нормою, що неминуче веде головного героя до трагічного фіналу. Севрюгін ніби не помічає, що дружина постійно перебуває у своєї сестри. У цей же час вона насолоджується компанією родича(коханця). Проте він продовжує щиро вірити своїм ілюзіям у щасливе подружнє життя з Юлею. Він тішить себе думкою про те, що дружина сумує за ним, що вона чекає його дитину. Іван Тарасович не бажає чути правду від знайомих, хоча ті чи ті зізнання друзів переслідують його. Герой не бачить «реального» життя, продовжує жити романтично-сентиментальними очікуваннями. Він не хоче вірити в те, що дружина його живе у коханця, обманом використовує його гроші. Від поміщика Рєпкіна Іван Тарасович дізнається про те, що знали давно всі інші, ще до його одруження. Перший візит до Юлії був пов'язаний з народженням дитини, що родичі розіграли комедію про почуття Юлії до нього для того, щоб ошукати лікаря, сподіваючись на те, що він має гроші. Вигадана вагітність є лише спосіб одержати Юлії гроші для виплати боргів її коханця. У своєму житті Юлія Іванівна має зовсім інші цінності, керується іншими принципами, ніж головний герой.

У тексті роману чітко простежується опозиція «провінція – Петербург». Провінція пов'язана з природністю, щирістю, добродушністю. Петербург пов'язаний зі штучністю, обманом, зверхністю. Потрапивши до столиці, герой страждає від власної довірливості. Все, що з ним відбувається, він сприймає як неминучу закономірність.

Мотив грошей – найважливіший у романі. Через гроші Юля розігрує численні маніпуляції, аби відібрати гроші у довірливого чоловіка. Причиною удаваної сердечної турботи Марципани Петрівни про свого зятя Севрюгіна є знову ж таки гроші. Боячись порушити мниму сімейну ідилію, герой витрачає великі гроші на численне сімейство Юлії Іванівни. Ситуації абсурду супроводжують Івана в столиці постійно, проте він не усвідомлює їх. Пізніше він все ж таки зрозуміє, що всі люблять тільки гроші, проте жодних змін у його свідомості не відбувається. Він продовжує довіряти своїм безчесним родичам, які позбавляють його будь-яких засобів до існування. Втративши лікарську практику, хороших знайомих, будь-яку надію на краще Іван Севрюгін стає п'яницею й безславно гине.

Отже, у романі «Доктор» Євген Гребінка показує, як байдуже ставлення до власної особистості, життя в постійних книжних ілюзіях, надмірне критичне ставлення до себе веде до деградації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гребінка Є. Вибрані твори. Київ: Дніпро, 1976. 394 с.

2. Брайко О. Роман Євгена Гребінки «Доктор» як соціальний наратив: текст та інтертекст. *Слово і Час*. 2005. №3. С. 51–63.

3. Зубков С. Євген Павлович Гребінка. Життя і творчість. Київ: Держлітвидав УРСР, 1978. 210 с.

4. Копець Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 458 с.

5. Попов Ю. Роман виховання. *Лексикон загального та порівняльного літературознавства*. Чернівці: Золоті литаври, 2001. С. 492–495.

REFERENCES

1. Hrebinka Ye. Vybrani tvory. Kyiv: Dnipro, 1976. 394 s.

2. Braiko O. Roman Yevhena Hrebinky «Doktor» yak sotsialnyi naratyv: tekst ta intertekst. *Slovo i Chas*. 2005. №3. S. 51–63.

3. Zubkov S. Yevhen Pavlovych Hrebinka. Zhyttia i tvorchist. Kyiv: Derzhlitvydav URSR, 1978. 210 s.

4. Kopets L. V. Psykholohiia osobystosti: navch. posib. dlia stud . vyshch. navch. zakl. Kyiv: Vyd. dim «Kyievo-Mohylianska akademiia», 2008. 458 s.

5. Popov Yu. Roman vykhovannia. *Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva*. Chernivtsi: Zoloti lytavry, 2001. S. 492–495.

УДК 811.16-112

Слов'янська етимологія

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

(этимологические заметки по славянской лексике. 78–86)*

Илиади А. И.

*доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой методик дошкольного
и начального обучения*

*Центральноукраинский государственный педагогический
университет имени Владимира Винниченко,
ул. Шевченко, 1, Кропивницкий, Украина*

orcid 0000-0001-5078-8316

alexandr.iliadi@gmail.com

В статье предлагается этимологический анализ девяти славянских слов (чешские, словацкие, русские, украинские, белорусские), которые, по мнению автора, являются лексическими архаизмами, т. е. относятся к праславянскому наследию в славянском словаре. Особенность их структуры заключается в

том, что она испытала действие локальных фонетических процессов, которые исказили этимологическое звучание предполагаемых праславянских лексем. Реконструкция формы одной единицы генетического гнезда ведет к реконструкции целого ряда однокоренных форм, затронутых поздними изменениями, потому в некоторых этимологических этюдах восстановлены небольшие фрагменты нескольких этимологических (генетических) гнёзд. В настоящее время существуют основания для реконструкции таких праславянских лексем: 1) народная географическая терминология (*badon'a/*badun'a, *bodeńъ и *saky, *sagy, -ъve); 2) лексика растительного мира (*xarobyтьje); 3) слова, описывающие внешность человека (*kokodyra); 4) лексика материальной культуры (*berouzdyje, *byrouzdyje, *xodyль, *ojekъrmъ). Кажется вполне обоснованным восстановление фрагментов двух словообразовательно-этимологических гнёзд: 1) *korm-/*къrm-: *къrmъль/*къrmъла, *къrmalъ; *kormъла, *kormъкъjъ, *obkormъкъ; 2) *pъrz-/*pъrs-: *pъrzati/*pъrsati, *pъrziti, *pъrznoŭti, *ĉepъrznoŭti, *kopъrzati/*kopъrsati, *kopъrziti, *kopъrznoŭti, *ĉepъrzikъ, *kopъrza.

Некоторые из рассмотренных случаев показывают, как внимание к звуковой стороне, казалось бы, ареально изолированных слов, искажённых в местном диалектном обиходе, помогает распознать их не затронутые фонетическими «мутациями» близкие аналоги в прочих ареалах. Примером тому служит группа чешских и словацких лексем с основами grm- и gram-. В остальном же акцент на формальных модификациях славянского слова остаётся определяющим при работе с так называемыми «тёмными» случаями.

Ключевые слова: семантика, лексема, дериват, реконструкция, прототип.

ФОНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ В ЕТИМОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

(етимологічні розвідки зі слов'янської лексики. 78–86)*

Іліаді О. І.

доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри методик дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка,

вул. Шевченка, 1, Кропивницький, Україна

orcid 0000-0001-5078-8316

alexandr.iliadi@gmail.com

У статті запропоновано етимологічний аналіз дев'яти слов'янських слів (чеські, словацькі, російські, українські, білоруські),

які, на думку автора, є лексичними архаїзмами, тобто належать до праслов'янської спадщини в слов'янському словнику. Особливість їхньої структури полягає в тому, що вона зазнала дії локальних фонетичних процесів, які спотворили етимологічне звучання гіпотетичних праслов'янських лексем. Реконструкція форми однієї одиниці генетичного гнізда веде до реконструкції цілого ряду спільнокореневих форм, які зазнали пізніших змін, тому в деяких етимологічних етюдах відновлені невеликі фрагменти кількох етимологічних (генетичних) гнізд. Нині існують підстави для реконструкції таких праслов'янських лексем: 1) народна географічна термінологія (*badon'a/*badun'a, *bodenъ и *saky, *sagy, -ъve); 2) лексика рослинного світу (*харобутьє); 3) слова, які описують зовнішність людини (*kokodьra); 4) лексика матеріальної культури (*berouzдьє, *bьrouzдьє, *xodyль, *ojekьртъ). Видається достатньо обґрунтованим відновлення фрагментів двох словотвірно-етимологічних гнізд: 1) *korm-/ *кьртм-: *кьртъль/*кьртъла, *кьртмаль; *kormъла, *kormъкъль, *obkormъкъ; 2) *pьrz-/ *pьрс-: *pьrzati/*pьрсати, *pьrziti, *pьrznоті, *сєpьrznоті, *korpьrzati/*korpьрсати, *korpьrziti, *korpьrznоті, *сєpьrzикъ, *korpьrza.

Деякі з розглянутих прикладів показують, як увага до звукового боку, здавалося б, ареально ізольованих слів, спотворених у місцевому діалектному вжитку, допомагає розпізнати їхні не змінені фонетичними «мутаціями» близькі аналоги в інших ареалах. Прикладом цього слугує група чеських і словацьких лексем із основами grm- и gram-. Загалом же акцент на формальних модифікаціях слов'янського слова лишається визначальним при роботі з так званими «темними» випадками.

Ключові слова: семантика, лексема, дериват, реконструкція, прототип.

PHONETIC ASPECT IN ETYMOLOGICAL STUDIES (Etymological Notes on Slavic Vocabulary. 78–86)

Iliadi O. I.

Doctor of Philology, Professor,

Head of the Department of

Teaching Methods of Preschool and Primary Training

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State

Pedagogical University,

1, Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, Ukraine

orcid 0000-0001-5078-8316

alexandr.iliadi@gmail.com

The paper deals with the etymological analysis of nine Slavic words (Czech, Slovak, Russian, Ukrainian, Belarusian), which in according to the author are lexical archaisms, that is all of them belong to Proto-Slavic

*heritage in Slavic vocabulary. Salient feature of these lexemes is that their structure was impacted with local phonetic processes, which distorted etymological sounding of conjectural Proto-Slavic lexemes. The reconstruction of basic form of one unit of a genetic cluster leads to the reconstruction of a number of all cognate forms, affected with late changes, therefore in some etymological essays small fragments of the several etymological (genetical) clusters are reconstructed. Nowadays is every reason to reconstruct such Proto-Slavic lexemes as: 1) folk geographical terms (*badon'a/*badun'a, *bodenъ and *saky, *sagy, -ъve); 2) lexis of the plant world (*xarobyтыje); 3) words for physical description of a person (*kokodъra); 4) vocabulary of material culture (*berouzдыje, *bъrouzдыje, *xodyль, *ojekъrmъ). The reconstruction of fragments of two etymological (word-formative) clusters seems to be quite substantiated: 1) *korm-/*къrm-: *къrmыль/*къrmыла, *къrmаль; *kormыла, *kormъкъjъ, *obkormъкъ; 2) *pъrz-/*pъrs-: *pъrzati/*pъrsati, *pъrziti, *pъrznотi, *щepъrzнотi, *kopъrzati/*kopъrsati, *kopъrziti, *kopъrzнотi, *щepъrzикъ, *kopъrza.*

Some of viewed cases make clear that attention to sounding of words, which seem to be geographically isolated and distorted in local dialect using, can help to recognize their not affected with phonetic «mutations» close analogies in other areas. A case in point is the group of Czech and Slovak lexemes with bases grm- and gram-. The rest of emphasis on formal modifications of Slavic words continues to be the defining when working with so-called «dark» cases.

Keywords: *semantics, lexeme, derivative, reconstruction, prototype.*

Введение (постановка проблемы). Этимологический анализ следует чёткой процедурной схеме, которая подчиняется сложному комплексу методических предписаний, опирающихся на фундамент теории сравнительно-исторической лингвистики. Основное достоинство этой схемы – её гибкость, позволяющая исследователю варьировать приёмы в зависимости от специфики и степени изученности материала, не нарушая при этом целостности процедуры и принципов анализа. Однако недооценка хотя бы одного из аспектов (фонетического, словообразовательного, семантического, лингвогеографического) разработки материала в этимологических штудиях в лучшем случае чревата умозрительными выводами, в худшем же способна завести в тупик или сориентировать на неверный вектор поиска. Вся история индоевропейской этимологии и сравнительного языкознания от Ф. Боппа, Я. Гримма, Р. Х. Раска, А. Х. Востокова до О. Н. Трубачёва, В. И. Абаева, В. С. Расторгуевой, Д. И. Эдельман, Г. В. Бэйли,

В. Борыся, В. Смочиньского – это стремление найти сбалансированное соотношение подходов к анализу материала, каждый из которых предусматривает свои критерии оценки и верификации наличных данных. И с каждым новым этимологическим опытом уже установленный баланс испытывается «на устойчивость» прежде всего с позиций оценивания формы принятых к рассмотрению лингвистических объектов.

Анализ последних исследований. В силу специфики избранного вида лингвистического исследования в жанре этимологического этюда критический разбор существующих в литературе взглядов на интерпретацию того или иного слова приводится непосредственно в процессе работы над каждым разбираемым лексическим гнездом.

Цель. В настоящей работе на примере нескольких этимологических версий иллюстрируется тезис о необходимости учёта звуковых трансформаций славянских лексических архаизмов в диалектной среде для установления их генезиса и реконструкции их исконного облика. Цель конкретизируется в двух **заданиях**: 1) восстановление изначального (праславянского) облика слов – объектов студии; 2) (для верификации прототипа) объяснение морфологии лексем-реконструктов как способ связать их с генетически тождественной славянской (шире – индоевропейской) лексикой и понять механизм линейного расширения корня (словообразовательную модель и конкретный форматив или ещё одну основу – средство деривации).

Изложение основного материала исследования.

78. Чеш. диал. (валашск.) *ogrm* ‘длинная жердь, сопрягающая передок и задок в возу для перевозки дров’ в «Этимологическом словаре языка чешского и словацкого» В. Махека осталось без толкования. Автор лишь снабдил его пометой «неясно» [19, с. 335]. Нам представляется, что ключ к пониманию исторической (скорее – доисторической, дописьменной) формы слова лежит в плоскости славянской диалектной фонетики. Если допустить вторичность *g*, которое в некоторых ареалах чешского языка являет озвончённое старое **k* (ср. диал. *grňa* и *krňa* < **kъrnъ(jь)* [15: 13, с. 236]), получаем отчётливый рефлекс праславянского этимона, отмеченного в технических терминах **kъrmъ* > серб., хорв. *křm* ‘руль, устройство для управления’ и **kъrm-yslъ* [15: 13, с. 227, 228]. Далее, ввиду сомнительности инициального *o-* как префикса (иначе пришлось бы допустить производящий префигированный глагол с технической семантикой) выскажем допущение остатка в нём ещё одной лексической основы, а именно – **oje* ном. (: чеш. *oje* ‘дышло телеги’ [15: 32, с. 35]), упрощённой из-за синкопы слога *je*, частой в

композиатах. В итоге вполне вероятно реконструкция потенциально псл. **oje-kъrtъ*. Что касается самого типа сложения из двух лексем с технической семантикой, то здесь на ум приходит близкий пример с псл. **moto-vъzъ* 'верёвка, шнур', 'завязка' = **motъ* & **ъzъ* (см.: [15: 20, с. 61–63]).

79. В речи жителей деревни Мистржице района Угерске-Градиште (Злинский край), население которого говорит на моравско-словацких (восточноморавских) говорах чешского языка, переходных к говорам западнословацкого диалекта, отмечена любопытная лексема *grmeц*, gen. -*mла* 'культя (руки)', ср. «*místo ruki má enom grmeц (= má zkomolenou ruku)*» [20, с. 29]. Она имеет прямые аналоги в восточных центральноморавских (конкретнее – славковско-бучовицких) говорах, в словацких говорах Венгрии и, кажется, нигде более не встречается, ср.: чеш. *grmla* 'искалеченная рука', (произв.) *grmolec* 'крюк, на который вешают забитую свинью'; *gramla* 'искалеченная, неподвижная, неуклюжая рука', (произв.) *gramlat se* 'идти медленно, «заплетающимися» ногами» [17, с. 56], словц. *grmál* 'человек маленького телосложения' [18, с. 222]. Как и в разобранным выше случае (чеш. диал. *ogrm*), здесь мы сталкиваемся с проявлением диалектной тенденции к озвончению исконного **k* > *g*, оказавшегося перед *r* после метатезы плавных в словах структуры *tъrt* > *trъt* > *trt* (ср. ещё судьбу псл. **kъrkъ* в словц. *krk* 'шея' наряду с диал. *grk* 'то же' [15: 13, с. 218]) или *tort* > *trat*. Значит, у истоков этого лексического гнезда лежат варианты по вокализму этимоны **kъrt-*, **korm-*, более глубокая история которых требует возводить их к и.-е. **kъr-mn-o-* 'обрезок, нарезанное' ~ *(*s*)*ker-* 'резать' (о его продолжениях см.: [15: 13, с. 220–223]) и **kor-mn-o-*, тем более, что зависимость семантики 'культя руки', 'искалеченная, неподвижная рука', 'идти, хромя, неуклюже (= припадая на повреждённую ногу)', 'острый крюк для насаживания разделанных свиных туш', 'маленький человек' (= образно 'обрубок, обрезок') от '(раз)резать' (→ 'калечить') не нуждается в специальном комментарии.

Установленная этимологическая форма основы наших слов вынуждает отказаться от предварительного вывода о замкнутости их ареала только территорией некоторых чешских и словацких говоров, т. к. весьма близкая лексика отмечена в белорусских идиомах, ср. в особенности диал. *курмель* 'низкорослый человек' (< **kъrt-elъ*) и *карамкаты* 'с кривыми стволами, коряжистый (о лесе)', *окырэмok*, -*мка* 'кряжистый, коренастый' < **korma*, **kormъ* ([7, с. 287, 288, 305]: к и.-е. *(*s*)*ker-* с несколько отличной трактовкой расширения корня). Достоверно устанавливается праславянский возраст дериватов от двух основ: 1) **kъrt-ъ/ъ*/**kъrt-ъ/а*, **kъrt-а/ъ* (изоглосса **kъrt-а/ъ*

(слвц.) : **kъrm-elъ* (блр.) поддерживается семантически: ‘человек маленького телосложения’ : ‘низкорослый человек’); 2) **korm-ъla* (чеш.) : **korm-ъкъjъ*, **ob-korm-ъкъ* (блр.).

Любопытной особенностью наличной здесь лексики является архаичность её значения, которое не успело приобрести терминологическую специализацию ‘корма’, ‘рулевое весло’ и ‘корм’, как гомогенные **kъrma* 1 и **kъrma* 2 и их производные (см. [15: 13, с. 220–223]).

80. В рус. диал. (арханг.) *бру́здьё* ‘удила лошадиной уздечки, уздцы’ [3, с. 104], *бру́здье* мн. ‘то же’ [10: 3, с. 201] без труда распознаётся слово *узда́*, чему отвечает терминологическая семантика слова, снабжённого суффиксом собирательной множественности. Оставшийся после идентификации второй части начальный сегмент *бр-* довольно убедительно толкуется как продолжение псл. **ber-* или **bъr-*, соотносительного с основой глагола **bъrati*, праес. **berq*. Реконструируемое исходное **б(е)ро-уздье* выглядит как архаизм, возможно, пережиток праславянского языкового состояния **bero-uzd-ъje*, **bъro-uzdъje*, образованный на базе словосочетания **berq uzdq* или **bъrati uzdq*.

81. Рус. диал. (яросл.) *чупы́рзик* ‘ребенок, малыш (о мальчике)’, ‘малорослый мужчина’ [16, с. 65], *чупы́рзик* ‘малыш, маленький мальчик’ [8, с. 216] наряду с (подмоск.) *копы́рза* ‘медлительный, копотливый человек; копун’ [5, с. 216], *копы́рза* ‘сварливый человек’ и *купы́рза* ‘маленький и капризный человек’ [13, с. 73] имеют общий сегмент *пырз-*, достоверно определяемый как основа, и варьирующееся начальное *чу-* : *ко-* : *ку-* в статусе префикса местоименного происхождения **ще-/ко-*, чья огласовка по диалектам меняется в у. Диапазон модели с **ще-/ко-* охватывает, помимо прочего, деривацию префиксальных форм экспрессивных глаголов или имён, в свою очередь производных от беспрефиксных глаголов. Ср., с одной стороны, яросл. *чу-пырзик* при беспреф. урал. *пырзик* неодобр. ‘человек ненормально маленького роста’ [10: 33, с. 196], образованном от экспрессивных глаголов **пырзить* или **пырзать*, а с другой – рус. диал. **ко-пы́рзнуть*, *ко-пы́рзиться* ‘ломаться, упрямиться’, ‘чваниться’, *чу-пы́рзнуть* ‘ударить’ при чеш. *przniti* ‘пачкать’, ‘бесчестить’ [13, с. 73].

Звуковое оформление основы *пырз-* как будто позволяет сближать всё словообразовательное гнездо с другим экспрессивным глаголом – рус. диал. *копы́рсать* ‘копаться в чём-либо; ковырять что-либо’, *копы́рсать* ‘медленно делать что-либо; возиться с чем-либо’ [10: 14, с. 303], укр. *копы́рсатися* ‘ковыряться’, предполагая в *пырз-* : **пырс-* (> укр. *пырс-*) парные по глухости/звонкости исхода варианты единого этимона, исходной формой которого было **pъrz-/pъrs-*. В

пользу этого вывода свидетельствуют как приведённое выше чеш. *przniti* < **pъrznŋti*, так и пол. диал. *koperzać* 'собирать в кучу листья', *kopersać* 'рыться', 'толкать', которые вместе с укр. *копирса́ти* и др. ошибочно связываются с псл. **kopati*, укр. *копа́ти* [4: 2, с. 567], видимо, из-за совпадения некоторых семем. Корневой *ы*-вокализм здесь обусловлен особенностью эволюции фонетической структуры лексем с эмоциональной окраской, звукоподражательных слов: они часто не подчиняются регулярным правилам (по этой же причине *s* не перешло в *x* после *r* по известному правилу), потому реализация псл. **ъ* в группофонеме *tъrt* может отклоняться от классической схемы *tъrt* > *tort* (> *tart*) в вост.-слав., ср., напр., блр. диал. *мырч'áты* 'моросить (о дожде)' и др. < **търčati* [15: 20, с. 234].

Обозрение группы родственных слов подводит к реконструкции целого ряда единиц этимологического гнезда псл. **pъrz-/pъrs-*: **pъrzatil/pъrsati*, **pъrziti*, **pъrznŋti*, (произв.) **če-pъrznŋti*, **ko-pъrzatil/ko-pъrsati*, **ko-pъrziti*, **ko-pъrznŋti*, **če-pъrz-ikъ* (древность сомнительна), **ko-pъrza*.

82. Полес. (черниг., сум.) *саговина*, *сага́*, *сагва́* 'лужа, яма с водой', *сага́* 'озеро' [11, с. 184, 188], *сага́* 'залив реки', 'проток', 'старица', 'озеро или болото в пойме реки', *са́гва* 'вода в низменностях после разлива', одес. *са́га* 'болотистое, заросшее камышом место в плавнях', рус. диал. *сага́* 'впадина возле реки, которая во время наводнения заливается водой', 'длинная песчаная коса' [4: 5, с. 161]. Эта группа форм несёт отпечаток архаики, в частности, рудимент *ŋ*-основы, о чём явственно сигнализирует их исход *-ва*, *-ов*-(*уна*). Поэтому, как и в ситуации с близкими по смыслу *баговина*, *ба́гва* (**bagu*, -*ъve*), надо полагать псл. архетип **sagu*, -*ъve*. Вариант *сага* имеет поздний возраст, т. к. основа на *-ŋ* в нём дезактуализирована. То же, видимо, касается и *сога́* 'озеро' [11, с. 184], если в последнем не представлена контаминация *сага́* с особым **soga* < **segŋi*, описанным в специальной литературе. Предпринятые нашими предшественниками опыты генетического истолкования формально близкой гидрографической номенклатуры были сориентированы исключительно на примеры со звонким задненёбным в корне, из-за чего в собранный ими материал, помимо лексики, действительно родственной *са́га*, попали лексемы иного происхождения, что в итоге создало иллюзию некоего единого лексического гнезда, усиленную за счёт того, что большинство из сведённых воедино слов принадлежит к топонимии. Подробнее см. работу Р. М. Козловой [6, с. 108–114], где критически осмысливаются ранее предложенные версии неславянской этимологии гидронима Сож, в чём есть свой резон, и весь наличный восточнославянский фактаж сводится к псл. основе **sog-/sož-*, с чем трудно согласиться

по причине недостаточной семантической и формальной аргументации.

На наш взгляд, трудности в этимологизации *сага* обусловлены тем, что его принимают за исходную форму, изыскивая фонетически близкую лексику либо за пределами славянского (так см., напр., в [4: 5, с. 161]: к тюрк.), либо в корпусе географических названий, где часто не различаются гетерогенные единицы. Тогда ожидаемо, что в прицел исследователей попадают заведомо омонимичные образования, чьё сравнение с *сага* лишено этимологической перспективы. Но трудности снимаются, если принять секундарность *сагва*, *сага* к *саква сака* 'омут' [11, с. 184, 188]. Важно, что обе пары форм отмечены в пределах одного ареала – черниговско-сумской области Полесья, и хотя на иных территориях *саг(в)а* и *сак(в)а* не пересекаются, уже сама вариантность основ *сак-* : *саг-* заставляет думать об озвончении *к > г*, а значит – о вторичности *саг-*. Таким образом, корреляция наших слов получает удовлетворительное объяснение в диахронии как **saky*, *-ъve* (архаизм) VS **sagy*, *-ъve* (инновация праславянского времени), где второй вариант – результат экспрессивного озвончения, подобно **lǫgъ* в паре **lǫkъ* : **lǫgъ* (и тоже в рамках словаря географической номенклатуры!). К вариантности заднеязычного исхода *к* : *г* в однокоренных основах с носовым гласным в праславянском ср. ещё **drǫkъ* 'палка, дубина, жердь' & **drǫgъ* 'то же' [15: 5, с. 129–131].

Как возможный и.-е. этимон укажем **sek-* 'иссякать, понижаться (об уровне воды)', ср. семантику его продолжений в др.-инд. *á-sak-ra-* 'не иссякающий', лит. *senkù*, *sèkti* 'понижаться (об уровне воды)', *seklùs* 'мелкий, неглубокий', *seklė*, *sėkis* 'мелководье', 'песчаная отмель', лтш. *sekls* 'мелководный' и др. (в т. ч. слав. назализованные формы [21, с. 894–895]), ср. ещё значения лит. *seklė*, лтш. *sėkla* 'брод', 'песчаная банка', лтш. *sėkme* 'отмель' [9, с. 81]. Указанная лексика по значению хорошо согласуется со слав. аналогами, поскольку последние обозначают обмелевшие водные объекты – ямы с водой, лужи, небольшие озёра, старицы, болота (часто – высыхающие озёра), впадины с водой, оставленной разливом, паводком.

Однако этимологический анализ псл. **saky*, **sagy*, *-ъve* был бы неполным (так называемая «корневая этимология») без комментария относительно природы вокализма корня. Отношения и.-е. **sek-* и балтийских примеров с одной стороны и псл. **sak-* – с другой побуждают к выводу о производности славянского слова от несохранившегося (или пока не известного из доступных лексикографических источников) глагола с и.-е. вокализмом *e* по модели **saky* < **sek-* (или от варианта с огласовкой *o*?), известной

ещё по серб., хорв. *stâp* 'посуда для сбивания масла' (< **sъtapъ*) при слвн. *stépati* 'сбивать масло' [1, с. 26]. Значит, доступный для реконструкции облик слова – продукт славянского морфологического варьирования.

Предложенная в ЕСУМ [4: 6, с. 161] этимология *сага́*, *са́га* как тюркизма (ср. каз. *сага* 'русло реки', крым.-тат. *сага* 'открытое поле') не учитывает формы с *к*, что снижает её достоверность, а кроме того, она слабо аргументирована со стороны семантики ввиду натянутости сопряжения понятий высыхающего, заболоченного гидрообъекта (озера, болота, ямы, лужи) и речного устья, поля.

83. Укр. юго-зап. *рапу́т'а* 'хворост', 'прутья' [14, с. 249] показывает результат действия двух независимых процессов, изменивших его исконный вид. Первый из них – афerezис слога *ха-*, второй – оглушение губного смычного *б > л*. Восстановленная форма слова **харабут'я* восходит к праславянскому прототипу **xaro-bytъje* – сложение основ **хагъь*, рефлекс которого демонстрируют семантику 'испорченный', 'ветхий, потрепанный' (см. о них: [15: 8, с. 21]), и **bytъje*. Т. е. речь идет об именном композите, образующем пару для предложенного в ЭССЯ [15: 8, с. 20] псл. **xaro-byльje* (: чеш. диал. *charabéli* 'хворост'; праформа дана со знаком вопроса), известного только по чешским говорам. Пример варьирования в праславянских диалектах структуры инвариантного **xaro-by[l : t]ъje*. Восточнославянский коррелят интересен тем, что **-bytъje* в его составе тождественно по смыслу **byльje* 'быльё, ботва, стебли', '(сорная/сухая) трава', тогда как в самостоятельном употреблении **bytъje* известно только как 'существование, бытие, жизнь', 'быт', 'сущность', 'существо' [15: 3, с. 150, 156–157]. В завершение отметим, что вокализм *у* вместо этимологического *и* (< **у*) во второй части **харабут'я* своим появлением обязан аналогическому выравниванию по инфинитиву *бути*, ср. ещё регулярное для украинского диалектного ареала и литературного языка *буття* 'бытие' < **bytъje*.

84. Укр. закарп. *Хохідра*, *Хухідра* – фамилии ([12, с. 587, 589]: «Происх. фам. не выяснено, хоть близкозвучные комплексы в Карпатах встречаются. Ср. 1787: *Chochier*»). Интерпретация этих форм в значительной мере затруднена искажением их фонетического облика, вызванным, очевидно, процессом деэтимологизации. В качестве предварительной версии (пока не появится новый сравнительный материал, который позволит внести в неё коррективы) можно выдвинуть объяснение *Хохідра*, *Хухідра* как фонетически продвинутых вариантов первоначального **Коко-дьра* < псл. **koko-dъra* с экспрессивной меной **к > х*, иногда наблюдаемой в славянских диалектах, ср. закарп. *хоўский*, *хлоўский* 'скользящий' < **кълъкъь* и слвц. *chúlit'sa* 'прижиматься, жаться', 'кутаться' <

**kuliti (se)* [15: 13, с. 97, 195]. К прочим изменениям вокализма: переход **o > y* – регулярный процесс в говорах украинского Закарпатья, мена **o > i* в закрытом слоге свойственна украинскому в целом (но существуют и ареальные отклонения). Спирантизация задненёбного, видимо, обусловлена экспрессивным характером слов с корнем **kok-*, дериваты которого имеют в том числе семантику ‘спутанные, нечёсанные волосы’, ср. *j*-овое производное **koča >* рус. диал. *кóча, кóчи* ‘спутанные волосы’ (констатируется экспрессивность **kok-*), **kok-ul’a >* серб., хорв. диал. *кòкўль* ‘пучок волос на голове’, рус. диал. *кокуля* ‘узел волос’ [15: 10, с. 103, 118]. Во второй части композита обнаруживается явный рефлекс **dъra*, соотносительного с основой инфинитива **dъrati* ‘драть, рвать’, что даёт основания поставить **koko-dъra* в один ряд с **laxu-dъra >* блр. диал. *лахўдра* ‘грязнуха, растрёпа’ [15: 14, с. 18].

85. Укр. юго-зап. *бадўня* ‘выбитая водой яма’ [2, с. 251] наряду с вариантами *бадѣня, бадѳня* ‘яма на дне речки; лужа на дороге’ предположительно выводят от псл. **bad-/bod-* ‘колоть, долбить, пробивать’ [4: 1, с. 112]. Соглашаясь с общим выводом о производстве лексем в словообразовательном гнезде с этим глагольным горнем, мы бы хотели внести в существующую этимологию некоторые дополнения словообразовательного и фонетического свойства, уточнив возраст дериватов. Характер форманта побуждает к отдельному анализу приведённых форм: вопреки внешне общей корневой морфеме они в действительности воспроизводят достаточно старые образования от вариантных глаголов, а именно – (1) **badati* ‘бить’, ‘колоть’ (применительно к ландшафту – ‘выбивать, рыть яму (о воде)’, ср. родственное лат. *fodiō* ‘рыть’, кимр. *bedd* ‘могила’ [15: 1, с. 121]) *> *bad-on’a/*bad-un’a*, (2) **bosti, *bodφ > *bod-enъ* – пассивное причастие прошедшего времени, дословно – ‘выбитое, вырытое углубление в земле’. Вокализм *a* в *бадѣня < *боден* – вторичное явление, как и грамматический род лексемы, здесь он был обобщён по аналогии с *бадѳня, бадўня*.

86. Укр. юго-зап. *худўл’ц’има* ‘колыбель’ [14, с. 252]. Этнографизм воспроизводит псл. **hod-ylъ* – пропущенный в ЭССЯ дериват с формантом *-ylъ* от **ходъ, *ходити*, т. е. словообразовательный синоним к более распространённому **hod-ul’a*, ср. наследующие его пол. *chodulka* ‘башмачок’, ‘приспособление, в котором учат детей ходить’, рус. *ходўли* ‘станочек на колёсах, в коем младенца приучают ходить’, блр. диал. *хадўлька* ‘приспособление, в котором дети учатся ходить’ [15: 8, с. 50]. Вместе с ещё одним однокоренным синонимом **hod-unъ* (: укр. диал. *ходўн* ‘приспособление, с помощью которого детей учат ходить’, блр. диал.

хадун 'то же') [15: 8, с. 50–51], псл. **xodul'a*, **xodyľ* (ср. ещё укр. диал. *ходулиці* 'ходули' [4: 6, с. 192]) показывают регулярность развития у ряда производных указанного словообразовательного гнезда культурной семантики 'ходули', 'башмачок' и 'ходунки'.

Форма *худіл'ц'іта* показывает следующие звуковые особенности: 1) повышение степени лабиализации *o* > *y* (спорадически после губных, как в *вуйт* < *войт*, и заднеязычных); 2) рефлекс *i* на месте безударного этимологического *ę*, в том числе в суффе. *-ęt-* (> *-im-*), оформляющем деминутивы, а значит, исход лексемы показывает словообразовательное развитие по типу *санки* > *санчата* с *-am-* < *-ęt-* в иных ареалах. Мотивирующее для *худіл'ц'іта* слово **ходильця* отмечено в значении 'подставки в колыбели, на которых она качается' (*ходульця*) [4: 6, с. 192], и оно же объясняет семантическую эволюцию 'ходунки', 'приспособление, с помощью которого детей учат ходить' → 'подставки в колыбели, на которых она качается' → 'колыбель', т. е. перенос названия детали колыбели на саму колыбель.

Выводы. Рассмотренные выше примеры иллюстрируют формальную эволюцию славянской лексики как в результате действия закона языковой экономии, так и вследствие действия иных формальных факторов, сопровождавших развитие структуры славянского слова на протяжении всей его истории. Внимание к фонетическим процессам, протекавшим в славянской диалектной речи или до сих пор свойственных ей, оказывается залогом правильной реконструкции древнего облика целого ряда лексем, фрагментов словообразовательных гнезд, унаследованных славянскими языками из праславянского словаря. Среди них: народная географическая терминология (**badon'a*/**badun'a*, **bodenъ* и **saky*, **sagy*, *-ъve*), лексика растительного мира (**xarobyтьje*), слова, описывающие внешность человека (**kokodъra*), лексика материальной культуры (**berouzдыje*, **byrouzдыje*, **xodyľ*, **ojekъrmъ*). Фрагменты словообразовательно-этимологических гнезд: 1) **korm-/къrm-*: **къrmълы*/**къrmъла*, **къrmалъ*; **къrmъла*, **къrmъкъль*, **obкъrmъкъ*; 2) **pъrz-/pъrs-*: **pъrzatil*/**pъrsati*, **pъrziti*, **pъrznъti*, **щepъznъti*, **kopъrzatil*/**kopъrsati*, **kopъrziti*, **kopъrznъti*, **щepъzикъ*, **kopъrza*.

Перспективы дальнейшей работы в намеченном направлении мы видим в этимологическом освещении славянской лексики, либо не получившей должной интерпретации, либо же вовсе обделённой вниманием этимологов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варбот Ж. Ж. Праславянская морфонология, словообразование и этимология. М. : Наука, 1984. 255 с.
2. Верхратський І. Говір батюків (= Збірник філологічної секції Наукового товариства імені Шевченка. – Т. XV). Львів, 1912. 306 с.
3. Грандилевский А. Родина Михаила Васильевича Ломоносова. Областной крестьянский говор (= Сборник ОРЯС. Т. LXXXIII, №5). СПб. : Типограф. Императорской АН, 1907. 304 с.
4. Етимологічний словник української мови / Гол. ред. О. С. Мельничук. К. : Наукова думка, 1982–2012. Т. 1–6.
5. Иванова А. Ф. Словарь говоров Подмосковья. М. : Изд-во МОПИ им. Н. К. Крупской, 1969. 597 с.
6. Казлова Р. М. Беларуская і славянская гідранімія. Праславянскі фонд. Т. II. Гомель : ГГУ, 2002. 264 с.
7. Козлова Р. М. Структура праславянського слова (Праславянское слово в генетическом гнезде). Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 1997. 412 с.
8. Мельниченко Г. Г. Краткий ярославский областной словарь. Ярославль : ЯГПИ, 1961. 226 с.
9. Невская Л. Г. Балтийская географическая терминология (к семантической типологии). М. : Наука, 1977. 227 с.
10. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. Ф. П. Филин, Ф. П. Сороколетов, С. А. Мызников. Л. ; СПб. : Наука, 1965–2021. Вып. 1–52.
11. Черепанова Е. А. Географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья (Опыт семантической классификации). *Полесский этнолингвистический сборник: Материалы и исследования*. М. : Наука, 1983. С. 173–189.
12. Чучка П. П. Прізвища закарпатських українців : Історико-етимологічний словник. Львів : Світ, 2005. XLVIII, 701, [1] с.
13. Шахматов А. А. К истории звуков русского языка. О полногласии и некоторых других явлениях. СПб., 1903. 212 с.
14. Шило Г. Ф. Південно-західні говори УРСР на північ від Дністра. Львів : [б. в.], 1957. 252, [3] с.
15. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский лексический фонд / Под. ред. О. Н. Трубачёва, А. Ф. Журавлёва, Ж. Ж. Варбот. М. : Наука, 1974–2018. Вып. 1–41.
16. Ярославский областной словарь: Учеб. пособие / Науч. ред. Г. Г. Мельниченко. Ярославль : ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1991. Вып. 10. 108 с.
17. Gregor A. Slovník nářečí slavkovsko-bučovického. Praha ; Brno : Státní pedagogické nakladatelství, 1959. 198 s.

18. Gregor F. Der slowakische Dialekt von Pilisszántó. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1975. 296 s.

19. Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. Praha : ČAV, 1957. 627 s.

20. Malina I. Slovník nářečí mistřického. Praha : ČAV, 1946. 165 s.

21. Pokorný J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. I Band. Bern ; München : Francke Verlag, 1959. 1183 s.

REFERENCES

1. Varbot J. J. Praslavianskaâ morfonologiâ, slovoobrazovaniê i ètimologiâ [Proto-Slavic Morphology, Word-formation and Etymology]. Moskva : Nauka, 1984. 255 p.

2. Verkhrats'kyi I. Hovir bat'ukiv [The Dialect of Batiuks]. Lviv, 1912. 306 p.

3. Grandilevskiy A. Rodina Mikhaila Vasilyevicha Lomonosova. Oblastnoy krestyanskiy govor [The Native Land of M. V. Lomonosov. A Regional Peasant Dialect]. Sankt-Peterburg : Tipograf. Imperatorskoy AN, 1907. 304 p.

4. Etymolohichny slovnyk ukrayins'koyi movy [An Etymological Dictionary of the Ukrainian Language]. T. 1–6. Kiyiv : Naukova dumka, 1982–2012.

5. Ivanova A. F. Slovar' govorov Podmoskoviâ [The Dictionary of Moscow Region Dialects]. Moskva. : Izd-vo MOPI im. N. K. Krupskoy, 1969. 597 p.

6. Kazlova R. M. Belaruskaâ i slavianskaâ gidranimiâ. Praslavianski fond [Belarusian and Slavic Hydronymy. Proto-Slavic Stratum]. T. II. Gomel' : GGU, 2002. 264 p.

7. Kozlova R. M. Struktura praslavianskogo slova (Praslavianskoê slovo v geneticheskom gnezde) [Structure of Proto-Slavonic Word (Proto-Slavonic Word in Genetic Cluster)]. Gomel' : BelGUT, 1997. 412 p.

8. Mel'nichenko G. G. Kratkiy âroslavskiy oblastnoy slovar' [A Short Dictionary of Yaroslavl Dialects]. Yaroslavl : YGPI, 1961. 226 p.

9. Nevskaâ L. G. Baltiyskaâ geograficheskaya terminologiâ (k semanticheskoy tipologii) [Baltic Geographical Terminology (on Semantical Typology)]. Moskva : Nauka, 1977. 227 p.

10. Slovar' russkikh narodnykh govorov [Dictionary of Russian Folk Dialects]. Vyp. 1–51. Leningrad ; Sankt-Peterburg : Nauka, 1965–2018.

11. Cherepanova E. A. Geograficheskâ terminologiâ Chernigovsko-Sumskogo Polesiâ (Opyt semanticheskoy klassifikatsii) [Geographical Terminology of Chernigov and Sumy Region of Polesia (Experience of Semantical Classification)]. *Poleskiy ètnolingvisticheskiy sbornik* [Polesia Ethno-linguistic Collection]. Moskva : Nauka, 1983. P. 173–189.

12. Chuchka P. P. Prizvyshcha zakarpats'kykh ukrayintsiv : Istoryko-ètymolohichny slovnyk [Surnames of Transcarpathia Ukrainians]. Lviv : Svit, 2005. XLVIII, 701, [1] p.
13. Shakhmatov A. A. K istorii zvukov russkogo âzyka [On the History of Russian Language sounds]. Sankt-Petrburg, 1903. 212 p.
14. Shylo G. F. Pivdenno-zakhidni govory URSS na pivnich vid Dnistra [South-Western Dialects of URSS on North from Dniester]. Lviv : [b. v.], 1957. 252, [3] p.
15. Ètimologicheskii slovar' slav'anskikh âzykov: Praslavianskiy leksicheskiy fond [An Etymological Dictionary of the Slavonic Languages: Proto-Slavonic Lexical Stratum]. Vyp. 1–41. Moskva : Nauka, 1974–2018.
16. Âroslavskiy oblastnoy slovar' [The Dictionary of Yaroslavl Region Dialects]. Yaroslavl : YGPI im. K. D. Ushinskogo, 1991. Vyp. 10. 108 p.
17. Gregor A. Slovník nářečí slavkovsko-bučovického. Praha ; Brno : Státní pedagogické nakladatelství, 1959. 198 s.
18. Gregor F. Der slowakische Dialekt von Pilisszántó. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1975. 296 s.
19. Machek V. Etymologický slovník jazyka českého a slovenského. Praha : ČAV, 1957. 627 s.
20. Malina I. Slovník nářečí mistřického. Praha : ČAV, 1946. 165 s.
21. Pokorný J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. I Band. Bern ; München : Francke Verlag, 1959. 1183 s.

ПРИМЕЧАНИЯ

Продолжение. Начало см.: Восточноукраинский лингвистический сборник. Донецк : Донеччина, 2002. Вып. 8. С. 273–277 (1–5); *Slavia orientalis*. 2006. Roc. LV. № 3. С. 393–399 (6–12). Другие статьи этого цикла: *Folia linguistica comparativa*. Кировоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 62–69 (13–18); Типологія мовних значень у діяхронічному та зіставному аспектах. Донецьк, 2010. Вип. 22. С. 134–142 (19–23); Актуальные проблемы лингвистики. Сургут : Изд-во Сургут. ун-та, 2011. Вып. 4. С. 70–75 (24–27); Київська старовина. 2010. № 3. С. 33–35 (28–32); *Studia linguistica et juridica*. Кировоград : КирЮИ ХНУВД, 2010. С. 98–104 (33–37); *Studia linguistica et juridica*. Кировоград : КирЮИ ХНУВД, 2011. № 1. С. 68–74 (38–44); Актуальные проблемы лингвистики. Сургут : Изд-во Сургут. ун-та, 2012. Вып. 5. С. 56–62 (45–49); Актуальные проблемы лингвистики. Сургут : Изд-во Сургут. ун-та, 2013. Вып. 6. С. 56–60 (50–53); *Studia Slavistica*. Вип. 13: Сучасні тенденції славістики. Ужгород, 2013. С. 35–40 (54–56); Академик А. А. Шахматов: Жизнь, творчество, научное наследие (К 150-летию со дня рождения). С.-Петербург : Нестор-История, 2015. С. 383–392 (57–58); Реквием филологический. Памяти Е. С. Отина. К. : Изд. дом

Дмитрия Бураго, 2015. С. 208–217 (59–64); *Studia Semasiologica*.
Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 3–25 (65–77).

УДК 378.147:82(100):004

Історія зарубіжної літератури

**СЦЕНАРІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ
«ТВОРЧІСТЬ ВАЛЬТЕРА СКОТТА»**

Казаков І. М.

*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри російської мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-7536-6723*

kazakov.i@j.ua

У статті запропоновано сценарій змішаного навчання під час вивчення теми «Творчість Вальтера Скотта» у курсі зарубіжної літератури для вищих навчальних закладів. Пандемія 2020–2021 років призвела до актуальності використання змішаного навчання у вітчизняній вищій школі. Поширення коронавірусної хвороби в Україні прискорило перехід університетів та викладачів на інтерактивні форми навчання. Змішане навчання – це гібридна методологія, заснована на творчому поєднанні онлайн-навчання та традиційного (аудиторного) навчання. Цей вид навчання має багато переваг.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про досить високий рівень засвоєння теорії змішаного навчання у вітчизняному науковому просторі. Існує чимало публікацій, присвячених узагальненню наукових праць західних учених та обґрунтуванню необхідності запровадження змішаного навчання в Україні. Практична складова, заснована на розробці конкретних моделей і сценаріїв, представлена меншою мірою, що визначає актуальність даного дослідження.

Метою статті є розробка сценарію змішаного навчання зарубіжної літератури на прикладі вивчення теми «Творчість Вальтера Скотта». У запропонованому сценарії змішаного навчання застосовано доволі популярну ротаційну модель «перевернутий клас» та використано різноманітні форми роботи: лекція, тест, індивідуальні завдання, практичне заняття, відеоконференція, анкета. Описаний сценарій був інтегрований в середовище платформи дистанційного навчання MOODLE.

Зроблено висновок про те, що змішане навчання потребує створення навчально-методичного забезпечення, яке відповідає

сучасним стандартам якості надання освітніх послуг – доступності, інтерактивності, мультимедійності. Технології змішаного навчання дають змогу застосовувати широкий спектр форм і засобів навчання, що сприяють персоналізації навчального процесу, дають змогу реалізувати весь комплекс елементів засвоєння матеріалу (від знань до оцінювання), активізувати пошукову діяльність не лише студентів, а й викладачів.

Ключові слова: змішане навчання, сучасні методи навчання, дистанційні технології, методика викладання, зарубіжна література, Вальтер Скотт.

SCENARIO OF BLENDED LEARNING OF FOREIGN LITERATURE IN THE PROCESS OF STUDYING THE TOPIC «THE WRITING OF WALTER SCOTT»

Kazakov I. M.

*PhD in Philological Sciences,
Head of the Department of Russian Language and Literature
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-7536-6723
kazakov.i@i.ua*

The article proposes a blended learning scenario in the study of the topic “The Writing of Walter Scott” in the course of World Literature for higher educational institutions. The 2020-2021 pandemic has led to the relevance of using blended learning in domestic higher education. The spread of COVID-19 and the spread of coronavirus disease in Ukraine has accelerated the transition of universities and lecturers to interactive forms of education. Blended learning is a hybrid methodology based on the creative combination of online learning and traditional (classroom) learning. This type of training has many benefits.

Analysis of recent research and publications shows a fairly high level of acquirement of the theory of blended learning in the domestic space. There are many publications devoted to the generalization of scholar works of Western scientists and the justification of the need for the introduction of blended learning in Ukraine. The practical component, based on the development of specific models and scenarios, is less represented, which determines the relevance of this study.

The aim of the article is to develop a scenario of blended learning of World Literature on the example of studying the topic “Creativity of Walter Scott”. The proposed scenario was integrated into the MOODLE platform environment. It uses the popular rotating model «inverted class».

In summary, blended learning requires the creation of educational and methodological support that meets modern quality standards for the provision of educational services – accessibility, interactivity, multimediality. Blended learning technologies make it possible to apply a

wide range of forms and teaching aids that contribute to the personalization of the educational process, make it possible to implement the entire range of elements of mastering the material (from knowledge to assessment), and activate the search activity of not only students, but also lecturers.

Keywords: *blended learning, modern teaching methods, distance technologies, teaching methodology, World Literature, Walter Scott.*

Постановка проблеми. Інновації, які сьогодні впроваджуються в процес навчання, передбачають використання різноманітних моделей та технологій навчання. Сучасний викладач має бути готовим до глобальних змін, які відбуваються в освіті, володіти предметними компетенціями та методиками впровадження інноваційних технологій в навчальний процес за своїм фахом. Однією з сучасних форм навчання є змішане навчання (англ. *blended learning*) – гібридна методика, заснована на творчому поєднанні навчання он-лайн і традиційного (аудиторного) навчання [5; 7].

Змішане навчання є одним із дієвих шляхів протидії розповсюдженню COVID-19. Показово, що актуальність запровадження та розвитку змішаного навчання в умовах поширення коронавірусної хвороби підкреслено у спеціальному листі МОН України [3].

Аналіз останніх досліджень свідчить про високий рівень засвоєння теорії змішаного навчання у вітчизняному науковому просторі. Широке коло публікацій присвячене узагальненню наукових робіт західних вчених та обґрунтуванню необхідності впровадження змішаного навчання в Україні [напр. 2; 4]. Значно менша кількість робіт присвячена практичній розробці технологій змішаного навчання [напр. 1; 6], що обумовлює актуальність створення та популяризації конкретних моделей та сценаріїв змішаного навчання.

Метою пропонованої статті є розробка сценарію змішаного навчання зарубіжної літератури на прикладі вивчення теми «Творчість Вальтера Скотта». Пропонований сценарій був інтегрований в середовище LMS MOODLE Донбаського державного педагогічного університету. В нашому сценарії змішаного навчання використано доволі популярну ротаційну модель «перевернутий клас» [5, с. 231–240].

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки творчість В. Скотта займає чільне місце у літературному процесі першої половини XIX століття, пропонуємо присвятити вивченню цієї теми окремий навчальний тиждень, план якого викладач розміщує на своєму е-курсі. План повинен містити інформацію про терміни виконання завдань, форму та місце їх проведення й кількість балів, які студент може набрати за кожний вид діяльності. Для оптимізації

та прозорості системи накопичення балів кожну тему (модуль) ми оцінюємо у 100 балів, а для переведу набраних балів у семестрову рейтингову оцінку застосовуємо відповідний коефіцієнт.

Пропонуємо план та опис навчальної діяльності за цим сценарієм.

ПЛАН ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ТВОРЧІСЬ ВАЛЬТЕРА СКОТТА»

1. Ознайомитись з лекційним матеріалом (дистанційно).
2. Дати відповіді на питання для самоконтролю (дистанційно) – 10 балів.
3. Виконати індивідуальне завдання № 1 (дистанційно) – 10 балів.
4. Виконати тест за змістом роману В. Скотта «Айвенго» (дистанційно) – 10 балів.
5. Участь у практичному занятті (аудиторна робота) – 40 балів.
6. Виконати індивідуальне завдання № 2 (дистанційно) – 20 балів.
7. Участь у підсумковій відеоконференції (дистанційно) – 5 балів.
8. Виконати рефлексію до занять (дистанційно) – 5 балів.

Максимальна кількість балів за тему – 100 балів.

ОПИС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1. Лекційний матеріал

Для викладу лекційного матеріалу в середовищі MOODLE доцільно застосувати вид діяльності «Урок», який надає можливість додати до теоретичного матеріалу питання для самоконтролю.

Орієнтовний план лекції «Творчість Вальтера Скотта»

1. Життєвий шлях В. Скотта.
2. Жанрові ознаки історичного роману.
3. Широка панорама життя Середньовічної Англії в історичних романах письменника: «Роб Рой», «Уеверлі», «Квентін Дорвард».
4. Проблематика та художня своєрідність роману «Айвенго».

2. Питання для самоконтролю

Середовище MOODLE надає широкі можливості для створення сторінки тестових завдань у діяльності «Урок»: множинний вибір, коротка відповідь, правильно / неправильно, есе тощо. Пропонуємо завдання відкритого типу із застосуванням типу питань «Есе», які дозволять перевірити рівень засвоєння студентами теоретичного матеріалу:

Дайте короткі письмові відповіді на наступні питання:

1. До яких літературних жанрів у своїй творчості звертався В. Скотт?
2. У чому полягає новаторство письменника?
3. На які тематичні групи можна поділити історичні романи прозаїка?

4. Розкрийте основні риси художнього методу В. Скотта.

3. Тест за змістом роману В. Скотта «Айвенго»

Мета тесту – перевірити знання змісту роману «Айвенго».

Пропонуємо орієнтовні тестові питання:

1. Власник Конінгсбургу:

- a) **Ательстан**
- b) Седрик
- c) Фрон де Беф
- d) де Брасі
- e) Філіп де Мальвуазен

2. Власник Торкілстону:

- a) Ательстан
- b) Седрик
- c) **Фрон де Беф**
- d) Де Брасі
- e) Філіп де Мальвуазен

3. Власник Ротервуду:

- a) Ательстан
- b) **Седрик**
- c) Фрон де Беф
- d) де Брасі
- e) Філіп де Мальвуазен

4. Власник щита з написом «Стережися ворона»:

- a) Ательстан
- b) Реджинальд Фрон де Беф
- c) **Бріан де Буа-Гільбер**
- d) де Брасі
- e) Чорний Лицар

5. Глибокий шрам над бровами має:

- a) Вальдемар Фіцурс
- b) **Бріан де Буа-Гільбер**
- c) Фрон де Беф
- d) де Брасі
- e) Філіп де Мальвуазен

6. Звичайна емблема тамплієрів:

- a) Лицар, який іде пішки
- b) Двоє лицарів, які ідуть пішки
- c) Лицар, який їде на коні
- d) **Двоє лицарів, які ідуть на одному коні**
- e) На емблемі немає жодного лицаря

7. Темплстоу –це

- a) **Пресепторія тамплієрів**
- b) Замок Ательстана
- c) Маєток Айвенго

- d) Резиденція принца Джона
- e) Цистерціанський монастир

8. Персонаж, якому принц Джон обіцяв подарувати маєток Айвенго:

- a) **Фрон де Беф**
- b) де Брасі
- c) Філіп де Мальвуазен
- d) Вальдемар Фіцурс
- e) Бріан де Буа-Гільбер

9. Хто серед наведених персонажів не є слугою Седрика:

- a) Вамба
- b) Гурт
- c) Освальд
- d) **Гігг**
- e) Гундіберт

10. Хто серед наведених персонажів не є тамплієром:

- a) Бомануар
- b) Гудольрік
- c) Альберт Мальвуазен
- d) **Філіп Мальвуазен**
- e) Монт-Фітчет

4. Індивідуальне завдання № 1. «Історичний колорит роману В. Скотта «Айвенго» та засоби його створення»

Студентам пропонується дати відповідь на наступні питання:

1. Історична основа твору.
2. Які національні та релігійні суперечності висвітлює автор?
3. Які традиції та звичаї епохи знайшли відображення в романі?
4. Які фольклорні персонажі діють у творі?

Запропоноване завдання має подвійну мету: занурення студентів у історичну атмосферу роману «Айвенго» та підготовку до аудиторного практичного заняття.

5. Практичне заняття «Об'єктивність зображення історичного процесу і соціальних стосунків у романі Вальтера Скотта «Айвенго»

Практичне заняття проводиться в аудиторії, в режимі offline. Викладач організує розгорнуту бесіду з елементами дискусії за наступним орієнтовним планом:

1. Життя середньовічної Англії за романом.
2. Втілення найкращих рис народу в образах Вамби і Гурта, лісових братів Локслі.
3. Річард I – ідеалізований герой автора.
4. Айвенго — шляхетний лицар, втілення найкращих людських якостей.

5. Жіночі образи та їхня роль в ідейно-художній концепції роману.

6. Індивідуальне завдання № 2. «Жанрові ознаки історичного роману в «Айвенго» В. Скотта»

Друге індивідуальне завдання складається з двох етапів роботи, кожний з яких оцінюється до 10 балів. На першому етапі студенти повинні самостійно виявити жанрові ознаки історичного роману в «Айвенго».

На другому етапі студенти мають дати обґрунтовану оцінку декількох (2–3) робіт здобувачів цієї ж групи. Студентам пропонується дати відповідь на питання:

• Які з представлених ознак, на Вашу думку, є зайвими / помилковими? Дайте оцінку представленій роботі за шкалою від 1 до 10.

• Зважаючи на зміст представленої роботи, чи внесли б Ви корективи до власного бачення проблеми? Дайте оцінку власній роботі за шкалою від 1 до 10.

Для виконання цього завдання найбільш придатним видом діяльності у середовищі MOODLE є вид діяльності «Семінар». Цей модуль має технічну можливість збору та аналізу робіт з виставленням колегіальної оцінки. На семінарі студенти отримують дві оцінки: оцінку за свій матеріал та за оцінювання матеріалів своїх однокурсників.

8. Підсумкова відеоконференція

Наприкінці навчального тижня викладач проводить відеоконференцію, під час якої аналізує усі види діяльності студентів, зокрема приділяє особливу увагу індивідуальному завданню № 2, підводить підсумки навчального тижня, відповідає на поставлені запитання.

9. Щотижневе опитування

Зворотний зв'язок зі студентами – важлива складова дистанційного навчання. У своїх е-курсах ми запровадили щотижневе опитування студентів, яке не тільки забезпечує «feedback», а й спонукає здобувачів вищої освіти до рефлексії.

Орієнтовні питання:

1. Опишіть Вашу мету на поточному тижні.
2. Що Ви зробили на поточному тижні?
3. Що Вам сподобалось (не сподобалось) у теоретичному матеріалі? Чому?
4. Що Вам сподобалось (не сподобалось) у практичних завданнях? Чому?
5. Які питання у Вас виникли протягом тижня?
6. Надайте рекомендації щодо покращення матеріалу.
7. Скільки часу Ви витратили на поточному тижні?

Висновки. Як бачимо, змішане навчання вимагає створення навчально-методичного забезпечення, що відповідає сучасним стандартам якості надання освітніх послуг – доступності, інтерактивності, мультимедійності. Технології змішаного навчання дозволяють застосувати широкий спектр форм та засобів навчання, сприяють персоналізації навчального процесу, активізують пошукову діяльність не тільки студентів, а й викладачів.

Перспективи подальшого науково-методичного пошуку вбачаємо, по-перше, у проведенні педагогічних експериментів з метою виявлення найбільш ефективних моделей змішаного навчання і, по-друге, у створенні нових сценаріїв змішаного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кудін А. П., Міненко О. М. Сценарії технології змішаного навчання математики в системі MOODLE. *Фізико-математична освіта*. 2018. Випуск 1(15). С. 68–72.

2. Кузьменко О. Змішане навчання як інноваційна форма організації навчального процесу в школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 140–147.

3. Лист МОН України № 1/9-344 від 24.06.2020. URL: http://puet.edu.ua/sites/default/files/lyst_mon_ukrayiny_no1_9-344_vid_24.06.2020_r.pdf

4. Рашевська Н. В. Змішане навчання як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 191. С. 89–96.

5. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / за ред. В. М. Кухаренка. Харків: Міськдрук, НТУ ХПІ, 2016. 284 с.

6. Чепурних Г. К. Використання моделі «змішаного навчання» під час викладання іноземної мови у немовному вузі. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 5.1 (69.1). С. 223–227.

7. Bonk C. J., Graham C. R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf

REFERENCES

1. Kudin, A. P., Minenko, O. M. (2018). Scenarios of blended learning mathematics technology in the MOODLE system. *Physical and mathematical education* (Vols. 1(15)) [in Ukrainian].

2. Kuzmenko, O. (2017). Blended learning as an innovative form of organization of the educational process in school. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Pedagogy* (Vols. 3) [in Ukrainian].

3. Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine № 1/9-344. (2020, June 24). Retrieved from http://puet.edu.ua/sites/default/files/lyst_mon_ukrayiny_no1_9-344_vid_

24.06.2020_r.pdf [in Ukrainian].

4. Rashevskaya, N.V. (2010). Blended learning as a psychological and pedagogical problem. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences* (Vols. 191) [in Ukrainian].

5. Kukharenyk, V. M. (2016). Theory and practice of blended learning. Kharkiv: City Press [in Ukrainian].

6. Shepurnykh, H. K. (2019). Using the model of «blended learning» when teaching a foreign language in a non-language university. *Young Scientist* (Vols. 5.1 (69.1)) [in Ukrainian].

7. Bonk, C.J., Graham C.R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. Retrieved from http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf

УДК 37.02+82-31

Методика викладання літератури

**УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

Клець О. О.

кандидат філологічних наук, учитель російської мови, української мови та літератури, зарубіжної літератури Краматорського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа

I – III ступенів № 6 – дошкільний навчальний заклад»

вул. Велика Садова, 71, Краматорськ, Україна

orcid 0000-0003-4222-7572

olga2xvost@gmail.com

Стаценко О. В.

учитель української мови та літератури, зарубіжної літератури

Краматорського навчально-виховного комплексу

«Загальноосвітня школа I – III ступенів № 6 –

дошкільний навчальний заклад»

вул. Велика Садова, 71, Краматорськ, Україна

orcid 0000-0002-4879-3295

statsenkoksana82@gmail.com

В умовах упровадження в середній та старшій школі закладів загальної середньої освіти Концепції «Нової української школи» перед учителями постає ряд проблем. У статті висвітлено проблему формування методологічної бази викладання предметів мовно-літературної освітньої галузі в умовах Нової української школи. Зазначено імена науковців, які працюють над розв'язанням даної проблеми, окреслено напрями їх досліджень. Обґрунтовано необхідність модернізації методів навчання в умовах Нової

української школи. Наведено приклади власних прийомів, які спрямовані на формування основних компетентностей учнів та відповідають вимогам Нової української школи щодо формування розвиненої, пристосованої до життя, творчої особистості, що здатна критично мислити. Означені прийоми можна використовувати як на уроках мови, та і на уроках літератури. Серед них є ті, що здебільшого розвивають аналітичні здібності учнів, вміння критично мислити, висловлювати обґрунтовані твердження, доводити свої думки. Інші прийоми спрямовані на розвиток асоціативного мислення, творчого підходу до розв'язання поставленої учителем задачі. У статті зазначено переваги інтегрування предметів мовно-літературної освітньої галузі та предметів інших освітніх галузей задля вирішення проблеми, що потребує всебічного розгляду. Запропоновані прийоми та вправи не є шаблонними, не передбачають дію учня за певним, чітко окресленим алгоритмом. Також у статті запропоновані шляхи подальшого дослідження означеної проблеми. Наразі автори статті вважають необхідним створення певного переліку та розгорнутого опису тих методів та прийомів, які доцільно використовувати в умовах Нової української школи. Окрему увагу необхідно звернути на ретельний відбір методів дистанційного навчання. Критеріями цього відбору мають бути доцільність, ефективність, доступність, зворотний зв'язок з учителем. У статті зазначено, що ще одним напрямом подальших досліджень має стати формування окремих переліків найбільш ефективних методів роботи з обдарованими учнями та з дітьми з особливими потребами.

Ключові слова: методологічна база, Концепція «Нової української школи», модернізація, лінгвістична задача, творчі методи.

**INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES
IN LESSONS OF LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION
AS A MEANS OF REALIZATION OF THE CONCEPT
«NEW UKRAINIAN SCHOOL»**

Klets O. O.

*PhD in Philological Sciences, Teacher of Russian Language, Ukrainian
Language and Literature, Foreign Literature
of Kramatorsk Educational-Upbringing Complex
«Secondary Comprehensive School of the I – III stages № 6 –
Preschool Educational Institution»
71, Velyka Sadova Str., Kramatorsk, Ukraine
orcid 0000-0003-4222-7572
olga2xvost@gmail.com*

Statsenko O.

*Teacher of Ukrainian Language and Literature, Foreign Literature
of Kramatorsk Educational-Upbringing Complex*

*«Secondary Comprehensive School of the I – III stages № 6 –
Preschool Educational Institution»*

71, Velyka Sadova Str., Kramatorsk, Ukraine

orcid 0000-0002-4879-3295

statsenkoksana82@gmail.com

In the context of the introduction of the Concept of the New Ukrainian School in secondary and high school institutions of general secondary education, teachers face a number of problems. The article highlights the problem of forming a methodological basis for teaching subjects of language and literature education in the New Ukrainian school. The names of scientists working on solving this problem are indicated, the directions of their research are outlined. The necessity of modernization of teaching methods in the conditions of the New Ukrainian school is substantiated. Examples of own methods are given, which are aimed at forming the basic competencies of students and meet the requirements of the New Ukrainian School for the formation of a developed, adapted to life, creative personality that is able to think critically. These techniques can be used both in language lessons and in literature lessons. Among them are those who mostly develop students' analytical abilities, the ability to think critically, make sound statements, prove their point. Other techniques are aimed at developing associative thinking, a creative approach to solving the problem set by the teacher. The article points out the advantages of integrating the subjects of language and literature education and subjects of other educational fields in order to solve the problem that requires comprehensive consideration. The proposed techniques and exercises are not standard, do not involve the action of the student according to a certain, clearly defined algorithm. The article also suggests ways to further investigate this problem. Currently, the authors of the article consider it necessary to create a list and detailed description of those methods and techniques that should be used in the New Ukrainian school. Particular attention should be paid to the careful selection of distance learning methods. The criteria for this selection should be appropriateness, efficiency, accessibility, feedback from the teacher. The article states that another area of further research should be the formation of separate lists of the most effective methods of working with gifted students and children with special needs.

Keywords: *methodological base, Concept of «New Ukrainian school», modernization, linguistic task, creative methods.*

Постановка проблеми. Нова українська школа спрямована на виховання самостійних, ініціативних, відповідальних громадян своєї країни. Означені цілі можна досягти, розвиваючи особистісні якості і творчі здібності дитини, формуючи уміння самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. Важливу роль у формуванні такої всебічно розвиненої особистості, патріота своєї держави відіграють саме уроки мовно-літературної освітньої галузі.

Як зазначив С. Шкарлет, «реформа «Нова українська школа» передбачає зміну цілей та основних завдань освіти, зокрема базової загальної середньої освіти, відповідно до сучасної освітньої парадигми і світових тенденцій розвитку національних освітніх систем. Досягнення нових цілей української школи потребує постійного пошуку шляхів модернізації змісту освіти. Це вимагатиме реалізації принципово нових педагогічних, методичних інструментів, що мають ґрунтуватися на особистісно орієнтованому та компетентнісному підходах до навчання» [6].

Проєкт НУШ для середньої та старшої ланки передбачає розроблення організаційно-методичного інструментарію для педагогів базової школи на засадах концепції Нової української школи. Це означає, що сучасні вчителі не можуть залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. У наш час учитель має постійно знайомитися з новими тенденціями методики викладання та досліджувати їх, застосовувати інноваційні освітні підходи та технології, має не лише досконало знати теорію викладання свого предмету, а й бути успішним новатором-практиком.

Поява нових методів та прийомів пов'язана насамперед з кризою освіти. Існують певні протиріччя між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Тривалий час в українській системі освіти переважав знаннєвий підхід, який полягав у здобутті та накопиченні сукупності певних знань (як інформації), умінь і навичок. Тому особливо важливим є опанування новітніх технологій, які допоможуть досягти кінцевої мети НУШ – виховати особистість, яка уміє застосовувати набуті знання у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень. Розробники концепції НУШ, Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян, обґрунтували необхідність змін системи навчання, сформулювали мету НУШ, вивели формулу НУШ та визначили етапи реалізації концепції [7]. В. Петрук, Н. Андрущенко, О. Прозор провели детальний ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання

[10]. Проблемі використання інноваційних методів навчання присвячено дослідження І. Дичківської [4], М. Пентилюк [8], Л. Пироженко [11], А. Пехоти [9], О. Пошетун [11], М. Скрипника [13], І. Хом'яка [14].

Особливості інтерактивних методів навчання в школі охарактеризовано в роботах педагогів, психологів і методистів (О. Біда, І. Гейко, О. Єльнікова, В. Кремень, О. Падалка, В. Паламарчук, А. Пироженко, Т. Шамова та ін.) [3].

На сьогоднішній день можна говорити про сформовану методологічну базу НУШ для початкової ланки загальноосвітніх навчальних закладів. Але формування такої бази для середньої та старшої ланки залишається актуальним. У мовно-літературній галузі відсутній структурований опис методів та прийомів, які варто застосовувати в урочній діяльності під час викладання відповідних предметів в умовах Нової української школи.

Метою пропонованої статті є представлення деяких авторських методів, застосування яких, на думку авторів, є доцільним на уроках мовно-літературної галузі в середній та старшій школі в умовах запровадження концепції Нової української школи.

Відповідно до мети, варто виділити такі **завдання** дослідження:

- визначення особливостей роботи вчителя мовно-літературної освітньої галузі в умовах НУШ, які обумовлюють необхідність модернізацію методичної бази;
- опис деяких авторських методів та умов їх застосування;
- окреслення шляхів подальшого удосконалення методичної бази.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методи навчання нової української школи дуже різноманітні. Серед них є такі, що спрямовані на здобуття учнями певних знань, на застосування набутих знань на практиці, відпрацювання умінь та навичок, розвиток творчих здібностей учнів тощо. Деякі методи передбачають використання ТЗН, онлайн-ресурсів, інші є більш традиційними. Є методи, які доцільно використовувати на кожному уроці (метод «Прес», «Мозковий штурм», «Незакінчені речення» тощо), а є такі, що варто застосовувати лише на уроках певного типу (наприклад, метод інсценізації як підсумок вивченої теми).

Розвитку компетентності «вільне володіння державною мовою» сприяє ситуативне моделювання та інсценізація. Ці методи можна застосовувати для різних вікових груп із урахуванням особливостей розвитку дітей. Окрім того, інсценізація допомагає в повній мірі проявити такі якості дитини, як акторська майстерність, уміння виразно декламувати тексти, формує дизайнерські навички під час створення декорацій та підбору костюмів, виховує музичну культуру

під час добірки музичних фрагментів для вистав. Особливо ефективним цей метод стає тоді, коли учні не просто інсценізують уривок твору, а створюють власний продукт на основі оригінального твору, і лише потім представляють його глядачу у вигляді міні-вистави.

Прикладом такої інсценізації може бути урок української літератури в 5 класу за оповіданням Є. Гуцало «Лось» (тип – усний розвиток мовлення). Домашнім завданням до такого уроку має бути творче завдання: продумати, як могло б закінчитися оповідання «Лось»; створити власне закінчення. На початку заняття учні об'єднуються в групи (по 5 чоловік). Перший етап роботи – обговорення в групах варіантів закінчення оповідання, які діти створили вдома, та вибір одного варіанту, який влаштує всю групу. Другий етап – розподіл ролей у групі для наступної інсценізації (дядько Шпичак, брати-підберезники, лось, автор). Третій етап – продумування, як обіграти, представити глядачам обраний варіант закінчення оповідання. На цю підготовчу роботу дітям дається 10–15 хвилин. Четвертий етап – демонстрація групами власного варіанту закінчення (ситуативне моделювання). П'ятий етап – обговорення запропонованих варіантів, визначення переваг кожної групи.

Цей метод навчання формує у дітей навички співробітництва, роботи в групі задля досягнення поставленої мети. Якщо говорити про конкретну його реалізацію на уроці за оповіданням «Лось», то варто зазначити, що в даному випадку відбувається виховання дітей на традиційних цінностях українського народу: любові до природи, взаємодопомоги, допомоги слабшим, чуйному ставленні до чужої біди, чесності, боротьбі зі злом та несправедливістю.

Особливо емоційне сприйняття учнями матеріалу досягається завдяки використанню відповідного музичного фону, створення костюмів та декорацій, які учні можуть виготовити власноруч.

Роль учителя на такому уроці – це роль партнера, консультанта, що реалізує принцип партнерства НУШ. Окрім того, відбувається реалізація таких компетентностей: культурна компетентність, екологічна компетентність.

Для 9–12 класів доцільно використовувати методи та прийоми, які дозволяють застосовувати набуті знання на практиці, аналізувати інформацію, виділяти головне, створювати логічні ланцюжки. Одним з таких прийомів є лінгвістичні задачі різного рівня складності.

Так, на уроці інтегрованого курсу «Зарубіжна література» при вивченні роману «Євген Онегін» О. Пушкіна можна запропонувати розв'язати наступну лінгвістичну задачу.

Условие. Вспомните, как описывает А. Пушкин напиток, который пил Онегин в ресторане Talon. Сопоставьте это описание с

отрывком из произведения Г. К. Андерсена «Сказка моей жизни»: «Помню я событие, случившееся, когда мне минуло шесть лет, – появление кометы в 1811 году. Матушка сказала мне, что комета столкнётся с землёй и разобьёт её вдребезги или случится какая-нибудь другая ужасная вещь» [2].

Сделайте вывод о том, какое средство художественной выразительности использует А. Пушкин при описании упомянутого напитка.

Решение.

1. Первый этап решения задачи – вспомнить, что А. Пушкин называет напиток, который Онегин пил в ресторане Talon, «вино кометы» («Вошел: и пробка в потолок, // Вина кометы брызнул ток...») [5].

2. Если не учитывать отрывок из «Сказки моей жизни», можно сделать вывод о том, что «вином кометы» – это яркий образ, передающий какие-то необычные вкусовые качества вина, нечто искрометное (возможно, шампанское или что-то пенящееся), то, что рвется наружу из бутылки. Тогда логичным является предположить, что перед нами метафора (в основе лежит сравнение напитка с кометой на основании их общего признака).

3. Уже в самом условии задачи выделены ключевые слова – действия, которые необходимо выполнить ученику, чтобы прийти к правильному выводу. Итак, при сравнении образного названия напитка и цитаты из «Сказки моей жизни» находим нечто общее: упоминание о комете. В отрывке указывается, что это была комета 1811 года.

4. Используя полученные знания на уроках литературы, ученики должны вспомнить, что ресторан Talon был одним из лучших в Петербурге. Следовательно, там подавались лучшие блюда и вина. Также ученики вспоминают, что события начала романа «Евгений Онегин» относятся к 1819 году.

5. Кругозор учеников 9 класса позволяет продолжить логическую цепочку таким образом: лучшими считаются вина с многолетней выдержкой; отрывок из «Сказки моей жизни», предложенный для сопоставления, содержит указание на 1811 год – год кометы; следовательно, вино, которое пил Онегин, было сделано в 1811 году (к 1819 году его выдержка составляла 8 лет, что соответствует параметрам хорошего выдержанного вина).

6. Заключительный этап – это, непосредственно, вывод о том, к какому виду средств художественной выразительности относится выражение «вино кометы». Поскольку изготовление вина и появление кометы относятся к одному году, то это смежные явления. Значит, речь идет о метонимии (переименовании по смежности) –

вместо «вино 1811 года» употреблено выражение «вино кометы, которая пролетала мимо Земли в 1811 году».

Оскільки одним із ключових положень концепції НУШ є положення про необхідність застосування набутих знань на практиці, то вчителям особливу увагу необхідно звернути на інноваційні тренінгові технології (уроки-тренінги або тренінгові вправи).

Прикладом авторської тренінгової вправи, яка спрямована на уміння працювати в групі, розуміти партнерів, координувати свої дії з діями інших учасників групи є вправа «Створи шедевр».

Робота відбувається в малих групах (по 5 учнів). Гра проводиться на уроках курсу «Зарубіжна література». Метою вправи є показ важливості взаєморозуміння членів групи; формування згуртованості членів групи. Час проведення – 15 хвилин.

Обладнання: кольорові олівці, чисті аркуші формату А4 або альбомні аркуші (6 на кожную групу), планшети для аркушів, індивідуальні картки з написаними іменами героїв, географічних об'єктів, предметів тощо, які зустрічаються в конкретному літературному творі.

Опис вправи (на прикладі уроку-узагальнення з теми «Повість-феєрія О. Гріна «Пурпурові вітрила»). Учасники групи сідають колом так, щоб вони не могли бачити аркуші один одного. Кожен учасник групи отримує від учителя картку з написаним на ній іменем героя, географічною назвою тощо за твором «Пурпурові вітрила». Наприклад, картка 1 – Асоль, картка 2 – вітрильник, картка 3 – берег, картка 4 – мешканці Лісу, картка 5 – хмари. Кожен учасник по черзі показує своїм однокласникам, що саме написано на його картці, за допомогою жестів. Забороняється пояснювати за допомогою слів, окремих звуків, малювання тощо. Використовуються лише жести та міміка. Час обмежений – 15-20 секунд для кожного учасника.

Після цього учасникам групи пропонується поєднати в індивідуальних малюнках усі предмети, про які вони дізналися від товаришів. Тобто, на аркуші в кожного учасника повинні бути намальовані Асоль, вітрильник, берег, мешканці Лісу, хмари, розташовані в такому порядку, який підкаже учаснику його уява (художність виконання не враховується, предмети можна малювати схематично; важливо, щоб вони були поєднані в цілісну композицію). При цьому учасники не показують один одному свої малюнки до завершення вправи.

Наступний етап – створення колективного малюнка. Учасники на чистому аркуші по черзі малюють предмет своєї картки там, де вважають за потрібне. Наприклад, перший учасник намалював Асоль в лівому нижньому кутку аркуша, другий намалював по центру

аркуша вітрильник тощо. Завдання кожного учасника зорієнтуватися в малюнку та додати свій елемент так, щоб вийшла цілісна картина.

Після цього учасники показують свої індивідуальні малюнки, аналізують, чий малюнок найбільш близький до колективного, з'ясовують, чи правильно вони зрозуміли один одного під час «пантоміми» та чи намалювали саме ті предмети, які відповідають написам на картках.

Ще одним напрямом роботи, який наразі набуває нового розуміння, є робота з текстом, а саме – інтерпретація. На думку відомого російського педагога Л. Айзермана, діти в школі повинні вивчати літературу, а не літературу про літературу [8]. Тож основними способами освоєння художнього тексту мають бути читання та інтерпретація. У сучасній методології виникає необхідність відійти від формального підходу до аналізу текстів, дати учням більше простору для застосування асоціативного мислення, формування власних суджень щодо тексту.

Інтегрування таких предметів, як російська мова та зарубіжна література, дозволяє вивчати мовні явища на прикладах текстів художньої літератури.

Так, можна навести приклади завдань з російської мови до тексту вірша Д. Самойлова «Оправдание Гамлета» [12].

№ п/п	Задание	Примерный ответ ученика
1	«Ты, Полоний, плоский хитрец». В каком значении употреблено слово «плоский» в данном контексте? Подберите три контекстуальных синонима, контекстуальный антоним к данному слову.	Указывает, что слово употреблено в переносном значении
		Указывает прямое значение слова «плоский»: ровный, без возвышений и углублений, неглубокий, с низкими краями
		Указывает переносное значение слова в данном контексте путем подбора трех контекстуальных синонимов (за подбор каждого синонима – по 1 баллу): неумелый хитрец, неопытный хитрец, неискушенный хитрец, глупый хитрец, примитивный хитрец, хитрец небольшого ума, недальновидный хитрец.
		Указывает контекстуальный антоним к слову: изоцренный хитрец, глубокомысленный хитрец, умный хитрец.

2	<p>Объясните роль восклицательных предложений в стихотворении. Какая еще синтаксическая особенность (особенности) объединяет(ют) предложения 1, 2, 3? Ответ аргументируйте.</p>	<p>Связно объясняет роль восклицательных предложений.</p> <p>В данном тексте восклицательные предложения передают особо сильные эмоции, момент наибольшего напряжения чувств героя. Смысл предложений – призыв к действию. Восклицательные интонации делают этот призыв более выразительным, настойчивым, неотвратимым. Обращает на себя внимание тот факт, что данные предложения помещены в конце стихотворения. Все стихотворение – это оправдание поступков Гамлета. Последняя строфа, в которой и находятся восклицательные предложения, является своеобразным итогом размышлений автора, выводом, который заключается в необходимости, оправданности решительных действий. Восклицательные интонации помогают понять, почувствовать, что все сомнения Гамлетом отброшены, у него есть уверенность в правильности своих действий, их неотвратимости. Его действия рациональны, продуманы, решение взвешено. Остается только одно – привести в исполнение задуманную месть!</p> <p>Указывает, что предложения 1, 2, 3 односоставные, с главным членом сказуемым, определенно-личные; по цели высказывания – побудительные.</p> <p>Аргументирует данное утверждение, указывая в каждом из названных предложений грамматическую основу и способ ее выражения:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Бей</u>, же Гамлет! (бей – глагол 2-го лица). 2. <u>Бей</u> без промашки! (бей – глагол 2-го лица). 3. <u>Не жалея</u> загнивших кровей! (жалея – глагол 2-го лица). <p>В каждом из названных предложений содержится побуждение, призыв к действию. Значит, они побудительные по цели высказывания.</p>
---	---	---

<p>3</p>	<p>Каково значение слова «перископ»? Какую мысль автор хотел подчеркнуть употреблением именно этого слова в тексте? Объясните, как вы понимаете выражение «перископ времен»?</p>	<p>Объясняет значение слова перископ (возможно, его происхождение). Перископ – от греческого «смотреть вокруг». Перископ – это оптический прибор для наблюдения из укрытия. Чаще всего соотносится с подводной лодкой. Слово многозначное.</p> <hr/> <p>Связно, аргументированно объясняет, какую мысль хотел подчеркнуть автор, употребив это слово в тексте. Объясняет значение выражения «перископ времен» в обозначенном контексте. Перископ используется замаскированным человеком. Перископ, как и сам наблюдатель, не виден противнику. Этот прибор используется для хорошего обзора происходящего вокруг. Кроме того, перископ приближает объекты, позволяет лучше их рассмотреть. Гамлет, скрытый маской безумия, наблюдает за окружающими его людьми, отслеживает все события. Он не просто видит насквозь людей, с которыми общается, но и может спрогнозировать их действия, предположить их судьбу в дальнейшем. Гамлет видит намного дальше, чем все остальные, именно поэтому автор и вводит выражение «перископ времен», когда передает мысль о том, что Гамлет смотрит в будущее, вдаль. Кроме того, использование данного выражения наводит читателя на мысль о том, что, сам того не зная, Гамлет станет вечным образом, переживет века и останется актуальным.</p>
----------	--	--

Наведемо ще один приклад завдань, які спрямовують навчальну діяльність учня на інтерпретацію літературних творів іншими видами мистецтв.

Українська література. 10 клас. У творі В. Винниченка «Момент» показано один епізод, момент з життя героя. Цей момент викликав сильні почуття та назавжди залишився в пам'яті героя. У житті кожної людини є свої моменти, які змінюють її свідомість, почуття, вносять

зміни в її долю. З метою більш глибоко зрозуміти головну ідею твору, учням можна запропонувати завдання створити свій власний момент у стилі «латерна магіка». Учням необхідно продумати, який саме епізод або почуття вони хотіли б відтворити; підібрати відповідний відео та музичний супровід; продемонструвати свою постанову в класі.

Найбільш вдалий приклад виконання такого завдання в нашій практиці – це творча робота учня та учениці, які працювали в парі та відтворили момент першого поцілунок, взявши за основу імпресіоністську скульптуру Огюста Родена «Поцілунок». Учні переосмислили витвір мистецтва, виконавши завдання в техніці «скульптура, що оживає». Відеофоном до завдання стала композиція «Троянда, що розпускається» (<https://www.youtube.com/watch?v=b5Vb3bp3tMA>). Учні аргументували це тим, що перший поцілунок – це перше розкриття серйозних почуттів, яке нагадує їм розквіт природи.

Здійснене дослідження дозволяє зробити такі **ВИСНОВКИ**:

– перед сучасною методологією викладання предметів мовно-літературної галузі в закладах загальної середньої освіти стоїть проблема формування єдиної бази ефективних інноваційних методів, спрямованих на реалізацію концепції Нової української школи;

– наведені в статті приклади інноваційних прийомів спрямовані на формування в учнів ключових компетентностей, окреслених у стандартах НУШ;

– інтеграція предметів, яка набуває особливого значення в умовах НУШ, відкриває перед учителем нові можливості та перспективи у викладанні предметів мовно-літературної галузі.

Серед **перспектив подальших розвідок** необхідно виділити такі:

– подальша розробка дієвих методів для викладання різних предметів у середній та старшій школі в умовах НУШ;

– необхідність врахування особливостей дистанційного навчання при формуванні методологічної бази викладання предметів мовно-літературної освітньої галузі;

– дослідження передового досвіду вчителів з метою вивчення доцільного використання ІКТ та інтернет-ресурсів під час очного та дистанційного навчання учнів;

– відбір тих методів навчання, які будуть найефективнішими при роботі з обдарованими дітьми та з дітьми з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзерман Л. Педагогическая непоэма. Есть ли будущее у уроков литературы в школе? URL: <https://readli.net/pedagogicheskaya-neroema-est-li-budushhee-u-urokov-literaturyi-v-shkole/> (дата звернення: 13.11.2021)

2. Андерсен Г. Х. Сказка моей жизни. URL: http://az.lib.ru/a/andersen_g_h/text_1855_skazka_moeu_zhizni.shtml (дата звернення: 14.11.2021)

3. Бойко Н. В. Застосування інноваційних методів навчання української мови в умовах карантину. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.08.04.html> (дата звернення: 10.11.2021)

4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/r726.pdf> (дата звернення: 05.11.2021)

5. Как обедал Евгений Онегин. URL: <http://izbrannoe.com/news/eto-interesno/kak-obedal-evgeniy-onegin/> (дата звернення: 10.11.2021)

6. МОН готується до запуску НУШ у середній школі. URL: <https://naurok.com.ua/post/mon-gotuetsya-do-zapusku-nush-u-seredniy-shkoli> (дата звернення: 14.11.2021)

7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 14.11.2021)

8. Пентиліук М. Типологія уроків у контексті сучасної лінгводидактики. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 65–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_2_8 (дата звернення: 09.10.2021)

9. Пехота А. Робоча програма навчальної дисципліни «Педагогічна інноватика». URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/02/pedahohichna-innovatyka.pdf> (дата звернення: 11.11.2021)

10. Петрук В., Андрущенко Н., Прозор О. Ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/633>

11. Пометун О. І, Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. URL: https://www.studmed.ru/pometun-o-pirozhenko-lv-suchasniy-urok-nteraktivn-tehnologyi-navchannya_aa56c3aeec3.html (дата звернення: 10.11.2021)

12. Самойлов Д. Оправдание Гамлета. URL: <https://www.culture.ru/poems/25124/opravdanie-gamleta>. (дата звернення: 10.11.2021)

13. Скрипник М. Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства: сутність, основні принципи реалізації нових методик навчання, або: як стати трансформаційним лідером? URL: https://padlet.com/marina_scripnik/9wscxf9lcksx4 (дата звернення: 12.11.2021)

14. Хом'як І. Програмоване навчання. *Вісник Львівського університету*, (50), 135–143. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/>

bulletins/index.php/philology/article/view/3852 (дата звернення: 12.11.2021)

REFERENCES

1. Ajzerman L. Pedagogicheskaja nepojema. Est' li budushhee u urokov literatury v shkole? URL: <https://readli.net/pedagogicheskaya-nepojema-est-li-budushhee-u-urokov-literaturyi-v-shkole/> (data zvernennja: 13.11.2021)
2. Andersen G. H. Skazka moej zhizni URL: http://az.lib.ru/a/andersen_g_h/text_1855_skazka_moey_zhizni.shtml (data zvernennja: 14.11.2021)
3. Boiko N. V. Zastosuvannia innovatsiinykh metodiv navchannia ukraïnskoi movy v umovakh karantynu. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.08.04.html> (data zvernennia: 10.11.2021)
4. Dychkivska I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/r726.pdf> (data zvernennia: 05.11.2021)
5. Kak obedal Evgenij Onegin. URL: <http://izbrannoe.com/news/eto-interesno/kak-obedal-evgeniy-onegin/> (data zvernennja: 10.11.2021)
6. MON hotuietsia do zapusku NUSh u serednii shkoli. URL: <https://naurok.com.ua/post/mon-gotuetsya-do-zapusku-nush-u-seredniy-shkoli> (data zvernennia: 14.11.2021)
7. Nova ukraïnska shkola. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukraïnska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 14.11.2021)
8. Pentyliuk M. Typolohiia urokiv u konteksti suchasnoi lnhvodydaktyky. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal*. 2015. № 2. S. 65–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_2_8 (data zvernennia: 09.10.2021)
9. Piekhota A. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Pedahohichna innovatyka». URL: <http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/02/pedahohichna-innovatyka.pdf> (data zvernennia: 11.11.2021)
10. Petruk V., Andrushchenko N., Prozor O. Retrospektyvnyi analiz innovatsiinykh metodiv navchannia. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/633>
11. Pometun O. I, Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia. URL: https://www.studmed.ru/pometun-o-pirozhenko-lv-suchasnyy-urok-nteraktivn-tehnologyi-navchannya_aa56c3aeec3.html (data zvernennia: 10.11.2021)
12. Samojlov D. Opravdanie Gamleta. URL: <https://www.culture.ru/poems/25124/opravdanie-gamleta>. (data zvernennja: 10.11.2021)
13. Skrypnyk M. Innovatsiina pedahohika ta pedahohika partnerstva: sutnist, osnovni pryntsypy realizatsii novykh metodyk navchannia, abo: yak staty transformatsiinym liderom? URL:

https://padlet.com/marina_scripnik/9wcxf9lcksx4 (data zvernennia: 12.11.2021)

14. Khom'iak I. Prohramovane navchannia. Visnyk Lvivskoho universytetu, (50), 135–143. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/3852> (data zvernennia: 12.11.2021)

УДК 811.161.2

Дидактика

СОЦІАЛІЗАЦІЯ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ

Коваленко В. П.

*старший викладач кафедри іноземних мов
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-7391-3746*

valentina.kovalenko1204@gmail.com

Стаття присвячена теоретичному визначенню поняття соціалізація студентів-майбутніх філологів з точки зору лінгвістичних наук. Здійснюється аналіз поглядів на тлумачення терміну в працях вітчизняних та зарубіжних науковців: А. Маркової, М. Лісіної, І. Зверєвої, А. Капської, М. Лукашевич В. Оржеховської С. Савченко, С. Харченко. Спираючись на проведений теоретичний аналіз поглядів на трактування поняття автор здійснює узагальнене визначення поняття соціалізації з позиції лінгвістики. У статті здійснюється дослідження та узагальнення існуючих на даний момент наукових точок зору на лінгвістичну складову процесу соціалізації; з'ясовується провідний його зміст та трактування в сучасній парадигмі міждисциплінарних відносин. Автором висвітлюється низка сучасних поглядів на трактування соціалізації філолога та її роль в процесі соціалізації студентів Автором розкривається та уточнюється характер провідних об'єктивних та суб'єктивних чинників, що визначають лінгвістичні особливості соціалізації філологів. Окреслено стан розробленості проблеми соціалізації філологів. Виходячи з науково-теоретичного аналізу, проведеного в процесі дослідження, в статті описано сучасний стан та взаємозв'язок між існуючими поняттями соціалізації філолога у загальній і спеціальній психолого-педагогічній та лінгводидактичній літературі. Широко розкрито зміст поняття «соціалізація філолога» як інтегративного, з певними структурними елементами, які стосуються рівнів соціалізації. Вказується на те, що важливою для студентів-філологів є комунікативна компетенція, порушення якої призводить до проблем з соціалізацією та адаптацією особистості в сучасному

суспільстві їй потребує подальшого дослідження та розробки. Підкреслено, що проблема підготовки вчителя набуває особливої актуальності з огляду на глибинні та докорінні реформаторські зміни, що збурюють сьогодення. Нагальної уваги у зв'язку з цим потребують завдання щодо соціалізації майбутніх вчителів, формування професійних якостей і вмінь, що забезпечують високу ефективність їхньої професійно педагогічної діяльності у нових суспільно-економічних умовах.

Ключові слова: лінгводидактика, соціалізація студентів-філологів, вища освіта.

SOCIALIZATION IN THE LINGUISTIC ASPECT

Kovalenko V. P.

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages

SHEI "Donbas State Pedagogical University"

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-7391-3746

valentina.kovalenko1204@gmail.com

The article is assigned to the theoretical value of the understanding of the socialization of philology students-to be from the point of view of linguistic sciences. It accomplishes the analysis of views on the interpretation of the term of "socialization" in the works of our and foreign scientists: A. Markova, M. Lisina, I. Zvereva, A. Kapska, M. Lukashevich V. Orzhekhovska S. Savchenko, S. Kharchenko. Besides the conducting a theoretical analysis, the author generalizes the definition of socialization while interpreting of understanding the notion from the linguistic point of view. The article confiders socialization as linguistic constiuance of the process of personal sociilization; there is a clarifying explanation of the term socialization in the current paradigm of interdisciplinary subjects. The author highlights the interpretation of the socialization of a philologist and the role in the process of socialization of students. The whole range of modern views on the interpretation and disintegration of the problem of socialization of philologists has been revialed. From the scientific-theoretical analysis which was carried out in the process of the study, in the statistics, the current state of affairs and interconnections between the well-known understanding of the socialization of the philologist in the foreign and special psychology pedagogics. There is a traced state of the problem philology students socialization level as an integrative one, with singular structural elements, as it should be equal to equal socialization. It shold be taken into consideration the importance for philology students the community competence, which can lead to problems with socialization and adaptation for special occasional suspension and need for further development. The problem of the teacher's training is of particular relevance because of the need of wellbeing and undergoing changes at the

present day. An impudent respect for the connection with the world will require the development of socialization of the teachers to be, the formation of professional qualities, while at the same time, preserving the high efficiency of the new professional and innovative pedagogical projects.

Keywords: *linguo-didaction, philology students socialization, higher education.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки вчителя набуває особливої актуальності з огляду на глибинні та докорінні реформаторські зміни, що характеризують сьогодення. Нагальної уваги у зв'язку з цим потребують завдання щодо соціалізації майбутніх вчителів, формування професійних якостей і вмінь, що забезпечують високу ефективність їхньої професійно педагогічної діяльності у нових суспільно-економічних умовах. Загалом будь-яку спеціальність, яку пропонує вища школа, слід розглядати як максимально наближену можливість розвитку та реалізації здібності особистості, її інтелектуального та творчого потенціалу. Спеціальності, пов'язані з професійною підготовкою майбутніх філологів, передбачають комплексну взаємодію соціальних, навчальних, виховних та дидактичних компонентів разом із наповненням їх новим змістом.

На жаль у практиці роботи педагогічних навчальних закладів процес соціалізації особистості залишається прерогативою виховання, яке за умови традиційної освітньої моделі набуло характеру другорядності, поступившись першочерговістю процесу навчання. Як результат, більшість випускників ВНЗ мають слабо сформовані життєві компетенції, нерозвинуті соціальні здібності, через що важко адаптуються до сучасних соціально-економічних умов, не здатні до самореалізації в соціумі та в професійному середовищі. Саме від рівня соціалізації студента, зокрема філолога, як майбутнього фахівця, значною мірою залежить успішне виконання соціального замовлення держави на підготовку фахівців з високим рівнем соціалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень. Як відомо, глибоке розуміння процесів входження до соціальної взаємодії, що здійснюється засобами мови і способом мовлення, неможливе без поняття діяльнісного характеру мовленнєвої комунікації. Початок досліджень у цій сфері, вважається, був закладений ще у 60-70-х роках 20 ст. працями А. Маркової та М. Лісіної. Автори вивчали процес оволодіння мовленням та його розвитку у контексті спілкування, мовлення – як засіб здійснення спілкування. Сучасна наука розглядає

проблему соціалізації особистості у філософському напрямку, соціально-педагогічному та соціально-психологічному.

Останні десятиліття у фокусі уваги науковців знаходяться питання виявлення загальних методологічних підходів до вивчення процесу соціалізації, ролі соціальних інститутів у цих процесах; ролі мовленнєвої діяльності у соціалізації та інкультурації, спілкування як фактору розвитку особистості.

Проблема мовленнєвої соціалізації розробляється у межах соціолінгвістики – в аспекті ролі мовленнєвої діяльності у процесі соціалізації та інкультурації особистості та проблеми суб'єктивності мови та особистісності мовлення. Соціолінгвістичні та соціокультурні дослідження спрямовані на вияв взаємного детермінізму соціальних, культурних і мовних факторів у процесі мовної соціалізації особистості. Сучасні дослідники вивчають соціальний аспект володіння мовою, етнокультурну специфіку мовної свідомості, вплив процесів соціалізації на мовну діяльність мовця та аналізують процес мовної соціалізації у контексті розвитку мовленнєвого спілкування особистості.

Аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що учені, розробляючи шляхи оновлення змісту і структури системи мовної освіти, вважають, що вся робота з розвитку мовлення має спиратися на лінгвістичні, мовленнєвознавчі, екстралінгвістичні знання.

У ході наукового дослідження ми простежили генезис наукових уявлень зарубіжних учених про соціалізацію та акцентували увагу на їх ідеях, що презентовані в сучасних вітчизняних теоріях соціалізації. Значна частина зарубіжних дослідників, зокрема Ф. Г. Гіддінгс, Г. Тард, Т. Парсонс, займала виважену позицію й розглядала соціалізацію як процес, що забезпечує гармонізацію взаємовідносин людини та суспільства. Серед українських вчених питанню соціалізації приділяли багато уваги І. Зверєва, А. Капська, М. Лукашевич, В. Оржеховська, С. Савченко, С. Харченко. Ними висвітлювалися різні аспекти процесу соціалізації: історичне становлення поняття, аналіз теорій соціалізації, соціалізація в контексті сучасних суспільних умов, соціалізація і процес глобалізації. Проте, ми не зустрічаємо досліджень, у яких би теоретично обґрунтовувалось питання взаємозв'язку мовленнєвої підготовки та соціалізації студентів-філологів.

Мета статті полягає в аналізі лінгвістичних особливостей соціалізації студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку наук соціалізація розуміється як процес засвоєння індивідом системи людської культури, а основним знаряддям цього визначається мова та мовлення. Відтак рівень володіння мовними

засобами визначає успішність та характер соціалізації особистості. Проблема розвитку мовлення є предметом вивчення усіх галузей гуманітарного знання. Багатоаспектність проблеми онтогенезу мовлення зумовлює наявність великої кількості наукових течій і підходів у розв'язанні питання про механізми та закономірності розвитку мовлення. Мовознавство розглядає проблему появи мовних одиниць у процесі розвитку, психологи вивчають природу здатності передачі значень у тій формі, в якій вони можуть бути зрозумілими іншим носіям цієї мови, лінгвопедагогіка досліджує закономірності оволодіння одиницями мови. Процес мовленнєвої соціалізації дозволяє досліджувати ці питання у системі, котра враховуватиме лінгвістичні, психологічні, соціальні фактори.

Дослідники вважають студентський період важливою стадією соціалізації, яка має певні ознаки, зокрема: а) відбувається активне включення молоді у нове середовище; б) посилюється самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що підвищує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, об'єднання за інтересами).

Соціалізація студентів – майбутніх філологів має специфічні ознаки. Ціннісні орієнтації у поєднанні із соціальними нормами складають певну систему поведінки молоді, яка контролюється з боку керівництва університетом, оточуючим середовищем, суспільством. Для студентів філологічних спеціальностей повною мірою застосовуються і виправдовуються на практиці всі ті етапи, фактори, характерні властивості процесу соціалізації, що і до представників інших спеціальностей студентської молоді. Однак, за наявності всіх структурних елементів складної парадигми входження в соціум багатогранного вузівського простору, вирізняються й суттєві відмінності, особливості з урахуванням філологічної специфіки.

Так, розробку особливостей структури соціалізації студентів філологічних спеціальностей необхідно розглядати як своєрідний синтез психолого-педагогічних, соціологічних доробок у комплексі з новітніми досягненнями гуманітарних наук. Зважаючи на думку О. Усик, до компетентності майбутнього філолога необхідно долучити:

– розвиток світогляду та підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей, до взаємозв'язку за допомогою мови у пошуку вирішення глобальних проблем;

– розвиток загальнолюдських культурних цінностей, космополітичного мислення, усвідомлення відповідальності за

майбуття країни;

– навчання етично прийнятних норм самовираження в суспільстві;

– оволодіння етикою і стратегією дискусійного спілкування з людьми різних поглядів і вірувань;

– набуття та розвиток умінь застосовувати соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуації спілкування у процесі комунікації;

– розвиток потреби в самоосвіті [5].

У зв'язку з цим та беручи до уваги розробку структури соціалізації студентів філологічних спеціальностей в напрямку соціальної компетентності, виділяються п'ять компонентів: *особистісний*, *комунікативно-діяльнісний*, *когнітивно-перцептивний*, *мотиваційний*, *комунікативно-рефлексивний*, кожен з яких має своє змістове навантаження:

– *особистісний* компонент аспекту соціальної компетентності соціалізації студентів філологічних спеціальностей містить толерантність, емпатичні здібності, креативність, упевненість, інтелігентність.

– *комунікативно-діяльнісний* охоплює навчальні та соціальні вміння взаємодії, соціальну активність студентів, соціально-прогностичні уміння;

– *когнітивно-перцептивний* компонент включає знання (філологічні психологічні, педагогічні), адекватне емоційно-чуттєве сприйняття навчальної інформації, соціально-пізнавальну спрямованість студента;

– *мотиваційний* компонент передбачає потребу у здійсненні взаємодії соціальної поведінки, соціальної установки, визначення мети планування навчальної діяльності;

– *комунікативно-рефлексивний* компонент пов'язаний з рефлексією соціальної поведінки, самоаналізу та самооцінкою навчальної діяльності;

Така п'ятикомпонентна структура процесу соціалізації може вважатися вичерпною та оптимальною як з точки зору теоретичної розробленості, так і з точки зору практичних впливів.

Мовленнєва соціалізація не виділяється у окремий вид соціалізації, оскільки є необхідною передумовою здійснення зазначених видів соціалізації. Даний термін вживається радше з метою забезпечення дослідження феномену єдності впливу на нього усього розмаїття лінгвістичних, психологічних та соціальних факторів. Мовленнєва соціалізація розглядається і як процес, і як результат. Соціалізація особистості не припиняється впродовж життя, а відтак мовна особистість – соціальний феномен, котрий перебуває у

постійному розвитку. Певний рівень мовленнєвої соціалізації відповідає певному соціально обумовленому розвитку мовної особистості.

Висновки. Таким чином, вважаємо, що питання соціалізації студентів-філологів в лінгвістичному аспекті може отримати комплексне розв'язання у тому випадку, коли розглядатиметься як комплекс характеристик на усіх рівнях функціонування мови у суспільстві та особистості.

Перспективи подальших розвідок полягають у тому, що питання факторів мовленнєвої соціалізації потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Євтух М. Б., Сердюк О. П. Соціальна педагогіка. Київ, Україна: МАУП, 2002. 232 с.

2. Москаленко В. В. Соціалізація особистості. Київ, Україна: Фенікс 2013. 346 с.

3. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.05 / Луганськ, Україна: Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка, 2005. 20 с.

4. Турчанинова В. Н. Формирование у студентов профессиональной компетентности в социальной работе с семьей: дис. канд. пед. наук 13.00.08 / Екатеринбург, Россия: ЕГУ, 2005. 256 с.

5. Усик О. Ф. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: дис. канд. пед. наук 13.00.09 / Київ, Україна: Інститут педагогіки АПН України, 2010. 20 с.

REFERENCES

1. Yevtukh M. B., Serdyuk O. P. Social pedagogy. Kyiv, Ukraine: IAPM. 2002. 232 p.

2. Moskalenko V. V. Socialization of personality. Kyiv, Ukraine: Phoenix, 2013. 346p.

3. Ovcharenko G. E. Pedagogical conditions of socialization of students of art and pedagogical specialties in extracurricular activities. Extended abstract of PhD dissertation 13.00.05 / Luhansk: Luhansk National Pedagogical University. Taras Shevchenko, Ukraine, 2005. 20 с.

4. Turchaninova V. N. Formation of students' professional competence in social work with the family. Extended abstract of PhD dissertation 13.00.08 / Ekaterinburg, : YSU Russia, 2005. 256 с.

5. Usik O. F. Formation of socio-cultural competence of students of philological specialties in the process of studying humanities. PhD

dissertation 13.00.09 / Kyiv, Ukraine: Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2010. 20 c.

УДК 378.147.091.33-027.22:811.111:159.955

Лінгводидактика

**TEACHING CRITICAL THINKING IN THE
ESL CLASSROOM AT TERTIARY INSTITUTION**

Korotiaieva I. B.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

*Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics*

SHEI "Donbas State Pedagogical University"

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-6845-5277

iryna.korotiaieva@gmail.com

The article is devoted to the problem of teaching critical thinking in the ESL classroom at language departments of tertiary institutions. In recent years, English language teaching has witnessed a great increase in the emphasis upon critical thinking skills development alongside language proficiency. The ultimate majority of English language teachers recognize the central role played by critical thinking in effective language pedagogy. The significance and value of critical thinking skills are thought of, at present, as being ones of social empowerment, enhanced communication, employability and networking. On the one hand, the most decisive point of the issue is that of simulating and enhancing student's capacity for critical thinking, promoting critical thinking skills across diverse social-cultural and educational contexts. On the other hand, it is that of teacher's ability to continually self-assess his/her own beliefs and methods in the classroom in order to enhance students' critical thinking skills. The purpose of the article is to review definitions of critical thinking; to consider the relevance of teaching critical thinking in the ESL classroom at tertiary institution; to illuminate the ways critical thinking has traditionally been used in English as second language and EFL instruction; to suggest practical activities for integrating critical thinking into language classrooms. The main conclusion is that critical thinking is the essence of tertiary education. English teachers' classrooms goals come from a combination of an evaluation of the students' needs, as well as activities that reflect the teachers' educational philosophies, personal interests and personalities. Every English language teacher must decide on the activities and amount of time spent on teaching critical thinking and language learning skills for his or her class. Fostering a perspective of renewed commitment to teaching critical thinking skills in line with a

functional and communicative language-learning environment enhances students' chances of success in both their studies and potentially, their professional career.

Keywords: *critical thinking, problem solving, reflective thinking, ESL classroom, English language teacher, tertiary institution.*

НАВЧАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Коротяєва І. Б.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет,
вул. Г. Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-6845-5277
iryna.korotiaieva@gmail.com*

*Стаття присвячена актуальній лінгводидактичній проблемі навчання критичного мислення на практичних заняттях з англійської мови студентів мовних спеціальностей закладів вищої освіти. Метою статті є аналіз і порівняння різних точок зору сучасних зарубіжних методистів і дослідників на зазначену проблему в контексті навчання іноземних мов. Розглядаються дефініції понять «критичне мислення» та «навички та вміння критичного мислення»; висвітлюються шляхи та способи навчання критичного мислення, що традиційно використовуються в зарубіжній методиці в навчанні англійської мови; пропонуються певні методичні рекомендації для викладачів англійської мови; наводяться приклади практичних видів діяльності та вправ різних типів (рецептивних, репродуктивних та продуктивних), що можуть використовуватися на практичних заняттях з англійської мови зі студентами I–II курсів мовних спеціальностей; акцентується увага на їх ефективності та результативності. Основний висновок полягає в тому, що навчання вмінням критичного мислення повинно бути частиною програмних цілей і активно впроваджуватися в освітній процес сучасних закладів вищої освіти. Викладач англійської мови має брати до уваги різноманітні навчальні стратегії, методи та сучасні технології, щоб створити необхідну атмосферу формування іншомовної комунікативної компетенції через оволодіння навичками та вміннями критичного мислення, що розширює адаптаційні можливості студента, його автономію, особистісний потенціал і здатність до комунікативної імпровізації. Уміння критичного мислення (*critical thinking*) посідає центральне місце у списку так званих «умінь XXI століття» (“the 4Cs of 21st century skills”) поряд з*

уміннями спілкування (*communication*), співпраці (*collaboration*), творчих умінь (*creativity*).

Ключові слова: критичне мислення, вирішення проблем, рефлексивне мислення, практичне заняття з англійської мови, викладач англійської мови, заклад вищої освіти.

Problem statement. In recent years, English language teaching has witnessed a great increase in the emphasis upon critical thinking skills development alongside language proficiency. The ultimate majority of English language teachers recognize the central role played by critical thinking in effective language pedagogy. The significance and value of critical thinking skills are thought of at present as being ones of social empowerment, enhanced communication, employability and networking. On the one hand, the most decisive point of the issue is that of simulating and enhancing student's capacity for critical thinking, promoting critical thinking skills across diverse social-cultural and educational contexts. On the other hand, it is that of teacher's ability to continually self-assess his/her own beliefs and methods in the classroom in order to enhance students' critical thinking skills.

Since critical thinking is, at present, a part of curriculum goals and objectives, it should be included in the ESL classroom.

Overview of the recent researches and publications. Various aspects of the problem under discussion have been studied by many foreign educators, researchers and methodologists, in particular: L. Anderson, B. Beyer, B. Bloom, A. Chamot, S. Cottrell, D. Hill, J. Hughes, S. Norris, T. Wagner, D. Willingham and others.

Recent research indicates that team work, problem solving and critical thinking are essential skills that top the list of the most desired attributes for the 21st century workplace, the teaching career in particular. Most of the research conducted drew attention to the fact that many higher education graduates lack capacity in specific professional areas. Therefore, higher educational institutions worldwide, universities and colleges, are interested in ensuring suitable adaptation and adjustment of their professional training systems in order to equip students with effective skills needed for successful professional careers in the 21st century [5; 6; 7].

The English language classroom has an important place in these training systems and plays a key role in developing skills, including critical thinking also referred to as the skill of responsible thinking [4]. Foreign educators and researchers emphasize that language teachers' creative teaching approaches, methods, methodological and reflective skills can have positive and direct implications for influencing positive changes in the educational system at tertiary institutions [7; 9].

Purpose of the article is to review definitions of critical thinking; to consider the relevance of teaching critical thinking in the ESL classroom at tertiary institution; to illuminate the ways critical thinking has traditionally been used in English as second language and EFL instruction; to suggest practical activities for integrating critical thinking into language classrooms.

Research course. Critical thinking is a familiar educational term to most language teachers and methodologists, but it is worthwhile to investigate the various definitions of it. The term “critical thinking” first started emerging in academic circles and literature in the mid-twentieth century. Educators and academicians stressed that critical thinking referred to the search for evidence to support (or discredit) a belief or argument. Critical thinking has as its goal, the simulation of analytical and evaluative processes of the mind. Foreign educators suggest an inventory of critical thinking skills that can be developed in the classroom [2]:

Elementary Clarification

1. Focusing on a question
2. Analyzing arguments
3. Asking and answering questions that clarify and challenge

Basic Support

4. Judging the credibility of a source
5. Making and judging observations

Inference

6. Making and judging deductions
7. Making and judging inductions
8. Making and judging value judgments

Advanced Clarification

9. Defining terms and judging definitions
10. Identifying assumptions

Strategies and Tactics

11. Deciding on an action
12. Interacting with others

The following is Bloom’s Taxonomy (Bloom, et al., 1956), which gives a six-level classification of critical thinking. A person begins with level one and then progresses to level six working through the analytical thinking process to reach the final process of evaluation. This taxonomy suggests that a person who goes through steps one to six will arrive at an analytical evaluation and not reach an evaluation based on impulse, emotions or sensations.

Bloom’s Taxonomy

1. Knowledge = Specific Facts
2. Comprehension = Understanding of facts
3. Application = Generalizing facts to other situations

4. Analysis = Breaking problems down, recognizing connections between subparts

5. Synthesis = Combining separate elements to form a coherent whole

6. Evaluation = Critically using information to make (reasonable) judgments [3, p. 9].

At the core of Bloom's taxonomy is a series of skills that teachers should developed in their learners in order to make their students learn more effectively. Over the years, many other educators have made efficient attempts to provide a set of sub-skills which take the learner from lower level thinking to a higher level thinking [1]:

Understanding

When we read or listen to a text, we process it and then try to understand it. In our native language this is simply a case of knowing what we are reading, seeing or listening to. For the language learner doing this in a foreign language, this stage will of course take longer. The teacher might need to ask questions such as 'What kind of text is it? Is it from a newspaper? Where would you read it?'

Applying

Having studied a text, we take the new information and apply it to something. In the language classroom this often means answering some comprehension questions or filling in a table with some facts or figures in the text. In other words, it is about task completion with the new information that we have understood.

Analysing

The analysis stage is where we return to the text and start to question how the author's information is presented. For example, the students might have found information in the text but next we want them to find evidence supporting the main point(s). Often the task involves identifying how a text or its arguments are constructed. In other words, students are becoming more critical of the text and not accepting it at face value.

Evaluating

Evaluating is one of the key 'higher-order' critical thinking skills. It's the stage at which students have isolated the author's arguments and views and start to evaluate the validity and relevance of the information. This could involve asking students to assess how much of the text is fact supported by evidence and how much is the opinion of the author. If they are going to use the information in the text to support their own writing then they need to be sure it is both valid and relevant. Evaluating is probably the most complex stage for many language learners as it can require very high-level language skills.

Creating

This is the last of the five sub-skills. Having studied a topic by drawing on a number of texts, students need to apply their new knowledge and to create something of their own out of it. For example, perhaps they are writing an essay expressing their own opinion but based on the facts and evidence they have researched. Or perhaps they do a group presentation with other students in which they present all the arguments for and against a view before then presenting their own conclusions.

A stairway of critical thinking

The five sub-skills above can be represented as a set of linear steps or stairway progressing steadily upwards in order of difficulty and sophistication.

Such a model is helpful if we plan to design courses that will take students from one step to the next and so develop their critical thinking skills. However, it's important to remind ourselves that, in reality, learning – especially when it involves learning a foreign language – never runs quite so smoothly.

A student might read and understand a text, then start to apply or analyse, only to find that they have misunderstood something and have to return to the beginning. Equally, when students start to create a presentation or complete a project, they might find they need more information in support of their own main idea and so they have to return to their sources and re-evaluate them. However, the idea that these sub-skills are like five steps going upwards does provide us with a scaffold on which to create a clearer practical image of what goes towards making a Critical Thinker [7, p. 3–4].

Nowadays, most English language teachers agree that communicative language tasks require critical thinking. Such tasks engage the student in authentic communication. The modern language classroom makes wide use of either authentic texts or real texts which have been adapted for the language level of the students. As soon as you present students with a text, in which the speaker or author expresses fact and opinion, students need to comprehend the meaning, analyze the facts, match the argument to the supporting evidence, and then express their own view in response to the text or to the problem. In other words, very soon while learning a language, students are also confronted by the need to approach texts critically [9; 10].

Foreign educators and methodologists suggest very interesting and useful practical activities for integrating critical thinking into language classrooms. Here are some vivid illustrations and examples of such activities which focus on using reading and listening texts and ways of developing receptive and productive critical thinking skills [7]:

Activity 1. A for-and-against essay

Critical thinking aim: To analyze the arguments for and against and to draw a conclusion. Language aim: To write a four or five paragraph for-and-against essay.

Rationale

After students have read or listened to texts on a topic and analysed the relevant points, they can synthesize their findings into an essay. Writing a for-and-against essay is the obvious choice and it reflects the kind of writing task that is found nowadays in examinations such as Cambridge English and IELTS.

Procedure

1. Think of a topic you have been studying in class recently and write a statement that will generate arguments both for and against. Here are some possible suggestions:

Sport: Sport in schools should be more competitive so that *children* learn about real life.

Do you *agree*?

Jobs and money: Parents should only pay pocket money if their *children* do jobs. Do you *agree*? Technology: The Internet is having a negative effect on people's social lives. Do you *agree*? Education: Living in another country is the best education you can receive. Do you *agree*?

Places: The countryside is a better place for young *children* to *grow* up in than a *city*. Do you *agree*? Animals: We should close down zoos and let animals go free. Do you *agree*?

2. Put students in groups and ask them to brainstorm lists of reasons or evidence supporting the arguments for or against the statement. On the board write this table and ask them to list their arguments below the + (for) and - (against):

+	-

Groups should find a minimum of three arguments for both sides. The teacher can also collect ideas from each group at the end and write them on the board.

3. Next, students need to write their essays using the ideas in stage 2. They could write this alone or in groups. In order to ensure students follow a logical structure in their essay and that they learn to use phrases for structuring it, a teacher could give them a copy of the page below with the essay structure laid out. In paragraph one, students restate the statement. In paragraph two, they list their three arguments for and their three arguments against in paragraph three. Then in the final paragraph, they write their concluding opinion.

There are various arguments for and against the view that ...

One argument for is that ...

Another reason is that ...

Thirdly ...

On the other hand, there are arguments against. Firstly, ...

In addition to that, ...

Finally, ...

So, on balance, I think that ...

Activity 2. Preparing a group presentation

Critical thinking aim: To bring together all the stages in critical thinking and apply relevant ideas into a presentation.

Language aim: To input the language of presenting.

Rationale

After students have read or listened to texts on a topic and analyzed the relevant points, they can apply their new knowledge and understanding by preparing a presentation. For example, perhaps they have been reading arguments for and against an opinion. Next, you can ask students to present the main arguments either for or against or you can ask one group to present the arguments for a point of view and another group to present the arguments against.

Procedure

Students can present on their own, but working in groups is also a valuable learning process, so it is highly recommended. If students use slides to support their presentation, then make sure they summarize their main points in bullet form but without using too many words. As a general rule, have three bullet points per slide with no more than five words per line.

Students need time to prepare their presentations and to ensure that their presentations have a clear structure, you need to introduce some language for giving presentations. You could photocopy this checklist of useful phrases for students to follow. By using many of the expressions from each section, students will ensure that their presentation is planned and organized with a clear structure.

Introductions

Good morning/afternoon everyone and thank you for coming.

Today we're going to present ... / We're going to talk about the topic of ...

My name's ... / Let me introduce everyone in our group. My name's ... and this is ... We're each going to talk about different parts of the topic.

The structure of the presentation

First we'll talk about ...

Then, we're going to present ...

Next, we'll look at ...

And finally, ...

The presentation will last about ... minutes.

There'll be time for questions and comments at the end.

Moving from one point to the next

Point one is about ...

So let's start by looking at ...

That brings us to the end of this first point.

Now I'm going to hand over to my colleague who will talk about the second point. Moving on to the next point ...

That's everything I want to say about ...

And now for the final part of our presentation ...

Balancing arguments for and against

First of all, here are some of the arguments for ...

Next we'd like to present some of the arguments against ...

One argument for ... is that ...

However, the argument against is that ...

Summing up and concluding

To sum up, we've looked at three main points.

We've considered the arguments for and against ...

In conclusion ... / On balance, we think ...

Ending the presentation and inviting questions

That's the end of our presentation.

Thank you for listening. / Are there any questions?

We'd be happy to take your questions.

Activity 3 Assessing a presentation

Critical thinking aim: To assess the arguments and opinions presented. Language aim: To assess the language used in the presentation.

Rationale

When students give their presentations, the teacher wants other students in the class to participate actively as an audience and to consider the effectiveness of the arguments. One way to do this is to give students who are listening a feedback form to fill in as they do so.

Procedure

Give students in the audience a copy of this feedback form (or adapt it according to your needs and context) or you could use such a form to give your own feedback.

Feedback form

The structure of presentation

The group used language to:

introduce themselves

introduce the structure of presentation

move from one point to the next

give arguments for and against

sum up and conclude

end the presentation and invite questions

The content of the presentation

(Answer Yes or No and give examples from the presentation of how each was/wasn't achieved)

Did the group include all the main arguments for and against?

Did they include evidence to support their arguments?

Was their conclusion logical and clear?

Overall

One thing I really liked about your presentation was ...

One thing you could improve next time is ...

In relation to reading, students analyze, evaluate, reflect, demonstrate open-mindedness, link ideas to wider field of study, recognize bias, identify main ideas, details, infer, and estimate. In relation to listening, students reflect, evaluate, demonstrate open-mindedness, link to wider field of study, identify main ideas, paraphrase, summarize. In relation to writing, students write research, source information, report, reflective journals, portfolios, paraphrase, summarize, evaluate evidence, link to wider field of study. In relation to speaking, students debate, discuss, argue and promote higher order questions, report, present, link to wider field of study.

Conclusions and perspectives of further research. There is a lot of interest and valuable implementation of critical thinking teaching already taking place in the ESL classroom, and the majority of English language teachers recognize the central role played by critical thinking in effective foreign language teaching and pedagogy. Encouraging critical thinking in the ESL classroom will promote the achievement of the following goals:

1) Students will increase their use of higher-level thinking skills in English, including analysis, synthesis, evaluation and appreciation.

2) Students will be able to evaluate their own and others' language, experience and ideas (self-evaluation, peer-evaluation, etc.).

3) Students will be able to produce original language to express their ideas and feelings.

4) Students will develop study skills for autonomous, lifelong language learning.

Critical thinking is the essence of tertiary education. English teachers' classrooms goals come from a combination of an evaluation of the students' needs, as well as activities that reflect the teachers' educational philosophies, personal interests and personalities. Every English language teacher must decide on the activities and amount of time spent on teaching critical thinking and language learning skills for his or her class.

Fostering a perspective of renewed commitment to teaching critical thinking skills in line with a functional and communicative language-learning environment enhances students' chances of success in both their studies and potentially their professional career.

In conclusion, it should be emphasized that there is a need for targeted professional development for English teachers in the area of critical thinking that will include a theoretical foundation, reinforcement of the basic principles of critical thinking and practical examples that teachers can utilize in the ESL classroom.

LITERATURE

1. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. (Eds) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2000. 333 p.

2. Beyer B. Practical strategies for the direct teaching of thinking skills / A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking: Vol. I*, 2nd ed. 1991. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. PP. 274–279.

3. Bloom B. S., Englehart M. B., Furst E. J., Hill W. H., & Krathwohl O. R. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: The cognitive domain*. New York: Longman, 1956.

4. Chamot A. Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom. *TESOL Matters*, 1995. 5,(5), 1,16.

5. Cottrell S. *Critical Thinking Skills*. Palgrave Macmillan; 2nd edition, 2011. 296 p.

6. Hill D. *Student Essentials: Critical Thinking*. Trotman; UK ed. edition, 2011. 112 p.

7. Hughes J. *Critical Thinking in the Language Classroom*. ELi, 2014. 28 p.

8. Reid S. Teaching critical thinking. *CELE Journal*, 1998. 6. PP. 17–22.

9. Vdovina E., & Gaibisso L. C. Developing critical thinking in the English language classroom: A lesson plan. *ELTA Journal*, December 2013, i(1), 54-68. Retrieved 2021, November 13 from <http://eltajournal.org.rs/wp-content/uploads/2013/12/VII-Developing-Critical-Thinking-in-the-English-Language-classroom.pdf>.

10. Willingham D. T. *Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?* Arts Education Policy Review, 2008, 109:4, 21-32, DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21-32.

REFERENCES

1. Anderson L.W. & Krathwohl D.R. (Eds) *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman, 2000. 333 p.

2. Beyer B. Practical strategies for the direct teaching of thinking skills / A. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking: Vol. I, 2nd ed.* 1991. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. PP. 274–279.

3. Bloom B. S., Englehart M. B., Furst E. J., Hill W. H., & Kratwohl O. R. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: The cognitive domain.* New York: Longman, 1956.

4. Chamot A. Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom. *TESOL Matters*, 1995. 5,(5), 1,16.

5. Cottrell S. *Critical Thinking Skills.* Palgrave Macmillan; 2nd edition, 2011. 296 p.

6. Hill D. *Student Essentials: Critical Thinking.* Trotman; UK ed. edition, 2011. 112 p.

7. Hughes J. *Critical Thinking in the Language Classroom.* ELi, 2014. 28 p.

8. Reid S. Teaching critical thinking. *CELE Journal*, 1998. 6. PP. 17–22.

9. Vdovina E., & Gaibisso L. C. Developing critical thinking in the English language classroom: A lesson plan. *ELTA Journal*, December 2013, i(1), 54-68. Retrieved 2021, November 13 from <http://eltajournal.org.rs/wp-content/uploads/2013/12/VII-Developing-Critical-Thinking-in-the-English-Language-classroom.pdf>.

10. Willingham D. T. Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 2008, 109:4, 21-32, DOI: 10.3200/AEPR.109.4.21-32.

УДК 811.111'373.23'72

Гендерна лінгвістика

**АНГЛІЙСЬКІ ІДІОМИ З КОНЦЕПТОМ «ЧОЛОВІК»:
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

Лях О. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германської та слов'янської філології

Донбаський державний педагогічний університет

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна

orcid 0000-0001-5173-1768

ksana.lyakh88@gmail.com

На сучасному етапі розвитку лінгвістики відбувається активне оформлення молоді галузі – гендерної лінгвістики, предметом дослідження якої є гендерний аспект у різних її галузях. Гендерна лінгвістика тісно взаємодіє з граматиною, лексикологією,

фразеологією, а також комунікативною лінгвістикою, прагмалінгвістикою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою.

Стаття присвячена аналізу англійських ідіом, що номінують та характеризують чоловіка. Були відібрані та класифіковані англійські ідіоми, що номінують та характеризують чоловіка за різними критеріями (характер та особистісні якості, сімейний стан, соціорольова та професійна значущість, поведінка, інтелект).

Гендерне позначення чоловіка в англійській мові включає наступні іменники: *man, boy, father, son, husband, father-in-law, grandfather, grandson, uncle, nephew, Mr.* тощо, а також деякі імена.

В англійській фразеологічній системі концепт "чоловік" формується за такими поняттями, як кар'єра, влада, успіх, сила, військова служба, свобода, оборона, контроль, домінування, рішучість, підтримка сім'ї, конкуренція, володіння жінкою. Багато фразеологічних одиниць дають високу оцінку чоловіку, його професійних та особистісних якостей. В той же час наявні фразеологічні одиниці, які дають негативну оцінку поведінці чоловіків, їхньому характеру.

Ключові слова: фразеологія, фразеологічні одиниці, гендер, концепт "чоловік".

ENGLISH IDIOMS WITH THE CONCEPT OF «A MAN»: GENDER ASPECT

Liakh O. V.

*PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0001-5173-1768
ksana.lyakh88@gmail.com*

The current state of development of linguistics is characterized by the formation of its young brunch – gender linguistics. Its subject is the gender aspect in its various areas. Gender linguistics interacts with grammar, lexicology, phraseology, as well as communicative linguistics, pragmalinguistics, sociolinguistics, psycholinguistics.

The article is devoted to the analysis of the English idioms that nominate and characterize a man. English idioms nominating and characterizing a man according to various criteria (character and personal qualities, marital status, social and professional significance, behavior, intelligence) were analyzed and classified.

The gender indication of a man in English includes the following nouns: man, boy, father, son, husband, father-in-law, grandfather, grandson, uncle, nephew, Mr., as well as some names.

In the English phraseological system, the concept "man" is formed by such concepts as career, power, success, strength, service, liberty, defense, brevity, control, domination, resolution, family support, competition, possession of a woman. Many phraseological units give a high assessment of a man, his professional and personal qualities. At the same time, there are phraseological units that give a negative assessment of men's behavior, their character.

Keywords: *phraseology, phraseological units, gender, concept "man".*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку науки проводяться гендерні дослідження у різноманітних галузях знань, в тому числі і у галузі лінгвістики. Гендерна лінгвістика пов'язана як з розділами традиційного мовознавства (граматикою, лексикологією, фразеологією) так і з сучасними його напрямками (комунікативною лінгвістикою, прагмалінгвістикою, соціолінгвістикою, психолінгвістикою), а також із культурологією, психологією, соціологією, теорією комунікації.

Гендерні дослідження покликані подолати гендерні стереотипи, які виникли у суспільстві, його культурі та мові протягом минулих століть. Багато виражених стереотипів знаходимо у фразеології, яка яскраво відбиває погляди носіїв мови на картину світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Починаючи з 70-х років ХХ ст. гендерологічні дослідження активізувалися в європейській і американській соціолінгвістиці, а від початку 90-х років ХХ ст. – і в мовознавстві на пострадянському просторі. В Україні над гендерною проблематикою працювали русисти О. Горошко, Л. Компанцева, О. Семиколєнова, Л. Синельникова, А. Шиліна та ін.; германісти О. Бессонова, О. Дудоладова, К. Піщикова та ін., славісти А. Архангельська, Н. Баландіна. В україністиці до цієї проблеми зверталися Ф. Бацевич, Я. Пузиренко, Л. Ставицька, О. Тараненко та ін. [3].

Мовну поведінку чоловіків і жінок у специфічних видах дискурсів аналізують такі мовознавці, як: О. Синчак (автобіографічний жіночий дискурс), А. Семенюк (сімейний), О. Дудоладова (публіцистичний), Н. Панасенко (пісенний), Ю. Маслово (дискурс сучасних друкованих україномовних ЗМІ), О. Балаєва (дискурс українських медіа), О. Горошко, Т. Дегтярьова, О. Кучерук, Л. Компанцева,

А. Пелешишин, О. Гаврилашук, Д. Литовченко, М. Навальна (інтернет-комунікація), І. Велика (рекламний дискурс), Філоненко (дискурс сучасної української масової літератури), О. Комов (комп'ютерний дискурс), Н. Максим'юк (український художній діалогічний дискурс), а О. Холод вивчав різні типи «щоденного дискурсу».

Гендерну репрезентацію у фразеології досліджують Н. Куликовська, О. Левченко, З. Мацюк, О. Мороз, Н. Павленко, Т. Рудюк, Л. Ставицька, В. Чистяк та ін.

Мета статті полягає в аналізі англійських ідіом, що номінують та характеризують чоловіка, та реалізується в наступних **завданнях**: відібрати англійські ідіоми, що номінують та характеризують чоловіка, класифікувати їх за різними критеріями опису.

Виклад основного матеріалу. Починаючи з другої половини ХХ ст. у науці спостерігається активний розвиток такого напрямку як гендерна лінгвістика, завданнями якої стало вивчення стереотипів фемінності, маскулінності та гендерних асиметрій, а також вивчення особливостей мовної поведінки чоловіків та жінок.

Говорячи про гендер, важливо усвідомлювати різницю між цим поняттям та поняттям стать. Розмежування і відмінності між поняттями “стать” і “ґендер” були чітко окреслені після виходу у світ роботи Роді Унгер “Про перевизначення понять “стать” та “ґендер”. У своєму дослідженні автор пропонує використовувати слово “стать” тільки для визначення біологічного статевого розмежування. Використання ж терміна “ґендер” передбачається для опису соціальних, культурних, психологічних аспектів, які можна співвіднести з рисами, нормами, стереотипами і ролями, що вважаються характерними або бажаними для тих, кого суспільство вважає чоловіками або жінками. [2]

Той факт, що усі сфери людського буття мають два профілі – жіночий і чоловічий, зумовлює активізацію досліджень на всіх рівнях мовної системи, зокрема на лексико-семантичному, одним із важливих представників якого є фразеологія. Фразеологічні одиниці чітко виражають ідею гендеру, тому що відбивають безпосередній зв'язок людини, культури та мови. Аналіз фразеологізмів англійської мови показав наявність певної групи фразеологічних одиниць з концептом “чоловік”.

Гендерне позначення чоловіка в англійській мові включає наступні іменники: man, boy, father, son, husband, father-in-law, grandfather, grandson, uncle, nephew, Mr. тощо, а також деякі імена.

В англійській фразеологічній системі концепт “чоловік” формується за такими поняттями, як характер та особистісні якості, сімейний стан, соціорольова та професійна значущість, поведінка та інтелект.

1. Характер та особистісні якості: *to be a man* – бути сильним, відповідальним, *man of few words* – небагатослівна людина, *a ladies' man* – любитель жінок, *prince charming* – ідеальний чоловік, *boys will be boys* – хлопці це хлопці, *like father, like son* – яблуко від яблуні недалеко падає (позитивний сенс), *mommy's boy/a Nancy boy* – мамин синочок, *He is not a man to be trifled with* – з ним жарти пагані, *a man Friday* – гарний помічник, *Smart Aleck* – людина високої думки про себе, *a fair-weather friend* – ненадійний друг, *Joe Bloggs* – звичайна людина, *Big man on campus/golden boy* – популярна людина, *Smart Aleck/clever Dick/a little tin god* – людина високої думки про себе, *bosom friend/pal* – дуже гарний друг, *a man of his word* – людина слова, *as patient as Job* – дуже терплячий, *Peeping Tom* – дуже зацікавлений, *Mr. Nice Guy* – порядний чоловік, *Jack the Lad* – впевнений і не дуже серйозний юнак, *a man of courage* – хоробрий; *a man of action* – енергійна людина; *man's man* – справжній чоловік.

2. Сімейний стан: *family man* – сім'янин, домосід; *a grass widower* – солоний вдовець (чоловік, який живе без дружини, яка тимчасово поїхала); *confirmed bachelors* – затятий холостяк; *to wear bachelor's buttons* – бути холостяком, *the good man of the house* – хазяїн дому, глава сім'ї; *a henpecked husband / John Thomson's man* – чоловік-підкаблучник.

3. Соціорольова та професійна значущість: *Mr. Big* – керівник, *blue-eyed boy* – людина, до якої ставляться прихильно, *jobs for the boys* – робота, яку дають/отримують через зв'язки, *boys in the backroom* – група чоловіків, що приймає рішення за лаштунками, *company man* – людина, яка завжди працює для компанії і підтримує її політику, *a made man* – людина, яка досягла його високого становища сам, *father figure* – впливовий чоловік, *man of letters* – експерт, *a man of business* – ділова людина, бізнесмен, *someone's right-hand man* – надійний помічник / права рука, *the lord of the harvest* – фермер, *the blue-eyed boy* – чоловік, який не може погано виконувати роботу, *a man for all seasons/Jack of all trades* – майстер на всі руки, *good man* – заможний чоловік, *boys in blue* – моряки або поліцейські, *the big boys* – важливі впливові люди, *saga boy* – нероба, ледачий чоловік, *party man* – чоловік, який не працює і часто відвідує вечірки.

4. Поведінка: *good-time Charlie* – любитель гулянок, *coal-oil Johnny* – транжира, *the man of the hour* – герой дня, *an odd man out* –

біла ворона, *a regular fellow* – звичайний хлопець, *a Simple Simon* – простак, *a one-man band* – сам собі хазяїн.

5. Інтелект: *a man of many parts* – дуже розумна людина, яка багато чого вміє, *boy wonder* – надзвичайно обдарований чоловік або юнак, *man of wisdom* – мудра людина, *a clever Dick* – розумник, *a proper Charley* – дурак, *an angry young man* – молода людина, особливо інтелектуал, яка заперечує моральні, соціальні, політичні погляди свого часу і намагається змінити їх засобами протесту.

Аналізуючи фразеологічні одиниці, які характеризують чоловіків, знаходимо 3 види виразів:

1. Фразеологічні одиниці з компонентом маскулінності, що характеризують чоловіка за різними ознаками: *a hen-pecked husband* – підкаблучник (негативне значення), *a man of letters* – письменник (нейтральне значення), *square John* – чесний чоловік (позитивне значення), *a man of his word* – людина слова (позитивне значення).

2. Фразеологічні одиниці з компонентом фемінності для характеристики чоловіків, переважно негативно позначені: *old woman* – боягуз (негативне значення), *a girl's blouse* – скандаліст (негативне значення).

3. Фразеологічні одиниці з компонентом фемінінності, що стосується обох статей, і переважно мають негативну оцінку: *mother's darling* – мамин улюбленець, *a weak sister* – ненадійна людина.

Гендерна наповнюваність “маскулінності” містить такі поняття, як кар’єра, влада, успіх, сила, військова служба, свобода, оборона, контроль, домінування, рішучість, підтримка сім’ї, конкуренція, володіння жінкою. Для реалізації цього змісту гендерна складова проходить три рівні концептуалізації:

1. Семантичний рівень, що виявляє гендерний компонент у семантиці фразеологічної одиниці. Цей компонент може бути виражений явно та неявно: *a back-room boy* – співробітник секретної лабораторії.

2. Асоціативний рівень – ціле значення фразеологічної одиниці актуалізується за допомогою інших компонентів, які разом із гендерним компонентом створюють деяке асоціативне сприйняття, пов’язане з реалізацією значення гендерного компонента та додаванням його за значеннями інших компонентів у структуру фразеологічної одиниці.

3. Концептуальний рівень, де відбувається формування певних характеристик чоловіків, нових гендерних значень, гендерних стереотипів і гендерного поняття “чоловік” [1, с. 1507].

Висновки. В сучасній англійській мові існує велика група фразеологічних одиниць з гендерним елементом “чоловік”, які характеризують різні чоловічі риси. В багатьох з них дається висока оцінка чоловіка, як працівника, сім’янина, члена суспільства. В той же час наявні фразеологічні одиниці, які дають негативну оцінку поведінці чоловіків, їхньому характеру.

Перспективи подальших розвідок полягають у вивченні англомовних фразеологічних одиниць з елементом “man” у загальному значенні, а також у порівнянні фразеологічних одиниць з елементами “жінка” та “чоловік”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nasrullaeva N. Z. Gender conceptualization of English phraseological units. *International journal of advanced research*. 4 (9). 2016. P. 1503–1508. URL: https://www.academia.edu/29186856/GENDER_CONCEPTUALIZATION_OF_ENGLISH_PHRASEOLOGICAL_UNITS

2. Unger R. K. (1979) ‘Toward a Redefinition of Sex and Gender’, *American Psychologist* 34(11): 1085–94.

3. Сукаленко Т. “Гендер” як соціолінгвістичне поняття. *Лінгвістичні дослідження*: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2013. Вип. 36. С. 248–254. URL: http://ir.nusta.edu.ua/jspui/bitstream/doc/627/1/582_IR.pdf

REFERENCES

1. Nasrullaeva N. Z. Gender conceptualization of English phraseological units. *International journal of advanced research*. 4 (9). 2016. P. 1503–1508. URL: https://www.academia.edu/29186856/GENDER_CONCEPTUALIZATION_OF_ENGLISH_PHRASEOLOGICAL_UNITS

2. Unger R. K. (1979) ‘Toward a Redefinition of Sex and Gender’, *American Psychologist* 34(11): 1085–94.

3. Sukalenko T. “Hender” yak sotsiolinhvistychnе poniattia. *Linhvistychni doslidzhennia*: zb. nauk. prats KhNPU im. H. S. Skovorody. 2013. Vyp. 36 S. 248–254. URL: http://ir.nusta.edu.ua/jspui/bitstream/doc/627/1/582_IR.pdf

УДК 378.091.33:[811.161.1+821.161.1]

Методологія мовознавства

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОИСКАТЕЛЕЙ
ОП «СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Язык и литература (русский))»
ВТОРОГО (магистерского) УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Маторина Н. М.

*кандидат филологических наук,
доцент кафедры германской и славянской филологии
Донбасский государственный педагогический университет
ул. Генерала Батюка, 19, Славянск, Украина
orcid 0000-0001-6012-5663
n.m.matorina@gmail.com*

Кравченко В. С.

*соискатель ОП «Среднее образование
(Язык и литература (русский))»
второго (магистерского) уровня высшего образования
Донбасский государственный педагогический университет
ул. Генерала Батюка, 19, Славянск, Украина
varya28kravchenko@gmail.com*

Чернова К. А.

*соискатель ОП «Среднее образование
(Язык и литература (русский))»
второго (магистерского) уровня высшего образования
Донбасский государственный педагогический университет
ул. Генерала Батюка, 19, Славянск, Украина
megaketriinclark@gmail.com*

В статье описывается опыт организации самостоятельной работы студентов на занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете Донбасского государственного педагогического университета. Вниманию исследователей предлагается учебная (обучающая) презентация как одна из форм организации управляемой самостоятельной работы студентов-филологов на тему «Коммуникативная лингвистика как одно из основных направлений современной лингвистики».

Грамотное использование презентации как формы обучения (в том числе и при организации самостоятельной работы студентов) меняет характер самого процесса обучения, делает его более основательным, живым и интересным; способствует развитию у студентов продуктивных творческих функций мышления, формированию операционного стиля мышления, росту интеллектуальных способностей; повышает интерес к самостоятельному приобретению знаний.

Рекомендуем использовать т. н. лекционные презентации,

сопровождаящие теоретический материал; «исследовательские» презентации, выполненные в результате работы над проектом как итоговые работы; «игровые» (интерактивные) презентации, дополняющие учебную программу; презентации, позволяющие наверстать упущенное самостоятельно.

Опыт применения презентаций как одной из форм самостоятельной работы студентов в ДГПУ позволяет утверждать, что наблюдается уменьшение непроизводительных затрат живого труда преподавателя; у студентов появляются широкие возможности свободного выбора соответствующей траектории обучения в процессе образования; широко внедряется дифференциальный подход к студентам, а также индивидуализация учебной деятельности; повышается оперативность и объективность контроля и оценки результатов обучения; гарантируется непрерывная связь в отношениях «преподаватель-студент»; повышается мотивация учения.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная работа студентов, учебная презентация, методология языкознания, лингвистика, современная лингвистика, коммуникация, коммуникативная лингвистика.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ
ОП «СЕРЕДНЯ ОСВІТА (Мова і література (російська))» ДРУГОГО
(магістерського) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Маторіна Н. М.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0001-6012-5663
n.m.matorina@gmail.com

Кравченко В. С.

здобувач ОП «Середня освіта
(Мова і література (російська))»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
varya28kravchenko@gmail.com

Чернова К. А.

здобувач ОП «Середня освіта
(Мова і література (російська))»
другого (магістерського) рівня вищої освіти
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
megaketriinclark@gmail.com

У статті схарактеризовано досвід організації самостійної роботи студентів на заняттях лінгвістичного циклу на філологічному факультеті Донбаського державного педагогічного університету. До уваги дослідників пропонується навчальна презентація як одна з форм організації керованої самостійної роботи студентів-філологів на тему «Комунікативна лінгвістика як один із основних напрямків сучасного мовознавства».

Грамотне використання презентації як форми навчання (зокрема і при організації самостійної роботи студентів) змінює характер самого процесу навчання, робить його більш ґрунтовним, живим та цікавим; сприяє розвитку у студентів продуктивних творчих функцій мислення, формуванню операційного стилю мислення, зростанню інтелектуальних здібностей; підвищує інтерес до самостійного набуття знань.

Рекомендуємо використовувати т. зв. лекційні презентації, які супроводжують теоретичний матеріал; «дослідницькі» презентації, виконані під час роботи над проєктом як підсумкові роботи; «ігрові» (інтерактивні) презентації, що доповнюють навчальну програму; презентації, що дозволяють надолужити пропущене самостійно.

Досвід застосування презентацій як однієї з форм самостійної роботи студентів у ДДПУ дозволяє стверджувати, що спостерігається зменшення непродуктивних витрат живої праці викладача; у студентів з'являються широкі можливості вільного вибору відповідної траєкторії навчання в процесі освіти; широко впроваджується диференційний підхід до студентів та індивідуалізація навчальної діяльності; підвищується оперативність та об'єктивність контролю та оцінки результатів навчання; гарантується безперервний зв'язок у стосунках «викладач-студент»; підвищується мотивація навчання.

Ключові слова: самостійність, самостійна робота студентів, навчальна презентація, методологія мовознавства, лінгвістика, сучасна лінгвістика, комунікація, комунікативна лінгвістика.

ORGANIZATION OF SELF-STUDY WORK OF MASTER'S DEGREE PROGRAMME STUDENTS MAJORING IN RUSSIAN AT THE DEPARTMENT OF PHILOLOGY

Matorina N. M.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0001-6012-5663
n.m.matorina@gmail.com*

Kravchenko V. S.

Applicant for the EP “Secondary Education (Language and Literature (Russian))” of the second (Master’s) level of higher education SHEI “Donbas State Pedagogical University” 19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine varya28kravchenko@gmail.com

Chernova K. A.

Applicant for the EP “Secondary Education (Language and Literature (Russian))” of the second (Master’s) level of higher education SHEI “Donbas State Pedagogical University” 19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine megaketriinclark@gmail.com

The article describes the experience of organizing independent work of students at the lessons of the linguistic cycle at the Philological Faculty of the SHEI “Donbas State Pedagogical University”. The educational (training) presentation as one of the new forms of organizing controlled independent work of students-philologists on the topic “Communicative linguistics as one of the main directions of modern general linguistics” is offered to the researchers’ attention.

Competent use of the presentation as a form of teaching (including when organizing students’ independent work) changes the nature of the learning process itself, makes it more solid, lively, and interesting; contributes to the development of students’ productive creative functions of thinking, the formation of an operational style of thinking, the growth of intellectual abilities; increases interest in self-acquisition of knowledge. It is recommended using the so-called lecture presentations accompanying the theoretical material; “research” presentations performed as a result of work on the project as final works; “game” (interactive) presentations complementing the curriculum; presentations allowing students to catch up the material lost independently.

The experience of using presentations as one of the forms of independent work of students at DSPU suggests that there should be a decrease in the unproductive costs of the lecturer’s living labour; the students should have ample opportunities to choose the appropriate learning path in the education process freely; the so-called differential approach to students should be widely introduced, as well as the individualization of educational activities; the efficiency and objectivity of monitoring and evaluating learning outcomes should increase; continuous communication and connection should be guaranteed in the relationships “lecturer-student”; motivation for learning should increase.

Keywords: *independence, independent work of students, educational presentation, methodology of linguistics, linguistics, modern linguistics, communication, communicative linguistics.*

Современные информационные технологии, в том числе и мультимедиа, открывают обучающимся доступ к нетрадиционным источникам информации, позволяют реализовать принципиально новые формы и методы обучения с применением средств концептуального и математического моделирования явлений и процессов, которые, в свою очередь, позволяют повысить эффективность обучения как в вузовской аудитории, так и при организации самостоятельной работы студентов.

Постановка проблемы и анализ последних исследований.

В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов как в учебной аудитории, так и вне её, в контакте с преподавателем и в его отсутствии [5]. Самостоятельная работа является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний, и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и, в конечном итоге, способность решать учебные и научные задачи. Самостоятельная работа является средством организации (и управления) познавательной деятельности обучаемых; она также является и средством формирования важнейшего личностного качества студентов – самостоятельности: предоставляет студентам возможность самостоятельно планировать собственную деятельность, выявлять ошибки, допущенные в ходе собственных познавательных действий, вносить необходимую корректировку в процесс осуществления своей деятельности [3].

Таким образом, формирование навыков *самостоятельного* умственного труда, мышления и практического применения знаний, развитие творческой *самостоятельности* студентов является чрезвычайно важным и необходимым компонентом учебно-воспитательного процесса высших учебных заведений педагогической направленности.

Проблемам организации самостоятельной работы студентов посвящены исследования С. И. Архангельского, В. К. Буряка, М. Г. Гарунова, Е. Я. Голант, И. И. Ильясова, Б. Г. Иоганзена, С. И. Зиновьева, В. А. Козакова, В. Я. Ляудиса, А. Г. Молибога, Р. А. Низамова, Н. Д. Никандрова, П. И. Пидкасистого, Л. М. Фридман

и мн. др. Однако многие аспекты организации самостоятельной работы студентов – особенно в период активного внедрения в учебно-воспитательный процесс информационно-коммуникационных технологий – остаются дискуссионными. Вот почему мы обратились к проблеме использования и внедрения в учебно-воспитательный процесс педагогических заведений высшего образования новейших форм организации самостоятельной работы. Так, студенты воспринимают компьютер в основном как инструмент для игр и общения в сети Интернет, соответственно, актуальной становится проблема формирования в их сознании понимания компьютера как инструмента для познания, творчества и самореализации.

Цель нашей публикации – поделиться опытом организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин лингвистического цикла на филологическом факультете ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет».

Изложение основного материала исследования. На занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете ДГПУ при организации управляемой самостоятельной работы студентов широко используются презентации (краткие сообщения) по разным проблемам соответствующих дисциплин. В данном случае речь идет об учебных (обучающих) презентациях, предназначенных для оказания помощи преподавателю и студентам с целью обеспечить удобное и наглядное представление учебного материала. Другими словами, презентация является дидактическим средством обучения и представляет собой набор объединенных одной темой слайдов, на которых размещается текстовая, графическая, звуковая информация, картинки, фотографии и др.

Итак, презентация – это форма (способ) представления информации как с помощью разнообразных технических средств, так и без них; соответственно, мультимедийная презентация – это представление чего-либо с использованием мультимедийных технологий. Задача презентации – донести до целевой аудитории полноценную информацию об объекте презентации в удобной форме.

Приведем пример такой учебной презентации для самообразования (на материале проблем из области методологии языкознания)¹.

¹ В статье используем простейшую форму оформления презентации – слайды с текстовыми записями. При подготовке презентации использовали

Слайд 1

Основные направления современной лингвистики

- Антропологическая лингвистика, лингвистическая антропология
- Ареальная лингвистика
- Биолингвистика
- Гендерная лингвистика, лингвистическая гендерология, лингвогендерология
- Генеративная лингвистика
- Документная лингвистика
- Интернет-лингвистика, лингвистика Интернета
- Когнитивная лингвистика, экспериенциальная лингвистика
- **Коммуникативная лингвистика**, теория коммуникации, теория дискурса, лингвистика текста
- Компьютерная лингвистика, математическая лингвистика, вычислительная лингвистика, статистическая лингвистика, квантитативная лингвистика, корпусная лингвистика
- Контрастивная лингвистика
- Лингвистическая прагматика, лингвопрагматика, прагматика, лингвопраксеология
- Лингвокультурология, лингвокультурная концептология, лингвоконцептология
- Лингвострановедение
- Ноолингвистика
- Паралингвистика
- Политическая лингвистика
- Психолингвистика
- Рефлексивная лингвистика
- Социолингвистика
- Суггестивная лингвистика
- Экологическая лингвистика, эколлингвистика, лингвоэкология, лингвистическая экология
- Этнолингвистика
- Юрислингвистика, лингвокриминалистика, лингвистическая экспертиза¹

работы Л. Н. Чурилиной [1], Н. Ф. Алефиренко [2], В. А. Масловой [4], а также материал пособий.

¹ Безусловно, приведенный список лингвистических терминов по металингвистике является открытым и в определённой степени условным.

Слайд 2

КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ОДНО ИЗ ОСНОВНЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Для успешной коммуникации участники общения должны достичь такого уровня коммуникативной компетенции, при котором они понимают, «когда ты должен говорить и когда не должен, о чем ты можешь говорить, с кем, в какой момент, где и каким образом»

Ж. Луис

В современной лингвистике на первый план выдвигаются исследования языка как динамической развивающейся системы, в центре которой находится человек с его коммуникативными потребностями.

Слайд 3

Коммуникативная¹ лингвистика рассматривает в качестве единицы коммуникации речевые акты (утверждение, просьба, вопрос и т. д.), коммуникативная значимость структурных элементов которых (слов, словосочетаний, предложений) проявляется в связном тексте (дискурсе).

Коммуникативная лингвистика всегда анализирует конкретные языковые единицы в условиях определенного коммуникативного акта, исследует различия в функционировании языковых единиц в разных коммуникативных условиях.

Как направление коммуникативная лингвистика сформировалась во второй половине XX века в США и Европе.

Коммуникативная лингвистика по своему существу – интегральная наука, потому что в ней органически сочетаются два аспекта – собственно коммуникативный и познавательный.

Слайд 4

Объект исследования коммуникативной лингвистики:

- язык в его функционировании.

Предмет исследования:

- общие законы коммуникации людей с помощью естественного языка;
- организация средств языкового кода и других знаковых систем в процессах коммуникативного взаимодействия личностей;

¹ Коммуникация от лат. *communicatio* – сообщение, связь.

• влияние на средства языка психических, социальных, когнитивных, культурных и ситуативных факторов.

Слайд 5

Типы коммуникации:

- автокоммуникация – речь, адресатом и адресантом которой является один и тот же человек;
- межличностное общение – общение личностей вне зависимости от их принадлежности к тому или иному социуму;
- групповая коммуникация: внутри группы, между группами, индивид – группа;
- массовая коммуникация происходит в том случае, если сообщение получает или использует большое количество людей, среди которых группы с различными интересами и коммуникативным опытом (телевидение, радио, газеты, Интернет, почта).

Слайд 6

Задачи коммуникативной лингвистики:

- формирование знаний о коммуникативных процессах и движении информации в коммуникации;
- организация средств языка в различных коммуникативных ситуациях;
- изучение отношений между людьми в экстремальных, конфликтных условиях, в бесконфликтном общении, коммуникация представителей разных культур; нейтрализация т. н. патогенных текстов;
- описание новых форм коммуникативных практик и каналов коммуникации (Интернет-, теле-, SMS-коммуникация);
- анализ коммуникативных ситуаций повседневной жизни и др.

Слайд 7

Основные понятия и категории коммуникативной лингвистики:

- высказывание;
- речевой акт;
- речевой жанр;
- речевая тактика и речевая стратегия.

Слайд 8

Используемые методы:

- контекстуальный (текстологический) анализ;
- семиотический анализ;
- прагматический анализ;
- структурный анализ;
- дискурс-анализ.

Слайд 9

Основные направления внутри коммуникативной лингвистики:

- теория речевых актов;
- процессуальная семантика;
- коммуникативный синтаксис;
- лингвистика текста;
- различные направления паралингвистики;
- теория коммуникативного поведения;
- теория речевых жанров;
- теория межкультурной коммуникации и др.

Слайд 10

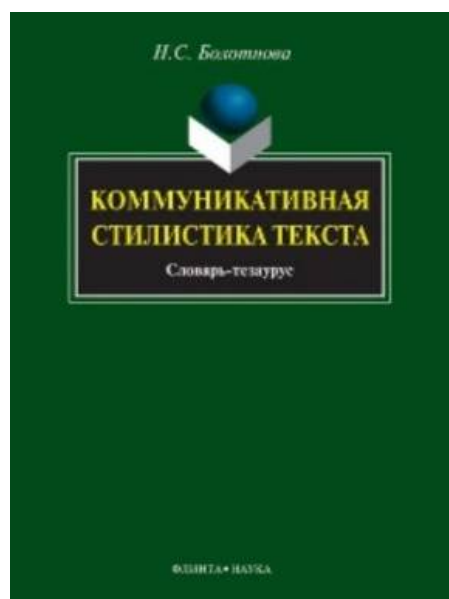
Терминологический диктант

Дайте определение следующим лингвистическим понятиям:

- коммуникация;
- коммуникативная составляющая;
- коммуникативная компетенция;
- модели коммуникации;
- коммуникативное поведение;
- коммуникативная ситуация;
- коммуникант;
- коммуникативная личность;
- сфера общения;
- межкультурная коммуникация;
- интернет-коммуникация.

Слайд 11

Рекомендуем прочитать →



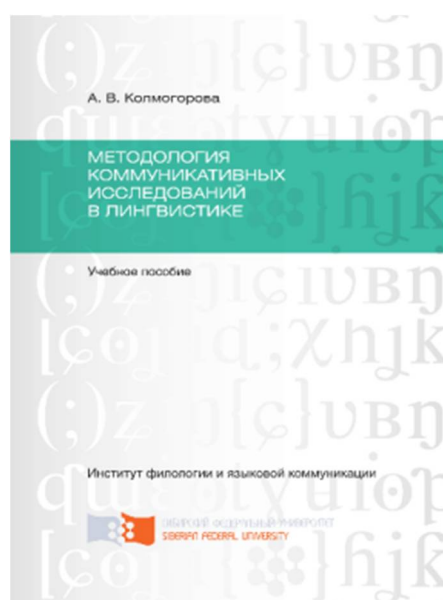
Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика текста. Словарь-тезаурус. 2-е изд., стереот. Москва: Флинта, 2012. 384 с.

Словарь содержит комплексное системное описание основных терминов коммуникативной стилистики текста и связанных с ней смежных областей знания (коммуникативной теории текста, стилистики, риторики, лингвистической поэтики, лингвистической прагматики, психолингвистики, литературоведения).



Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации [Электронный ресурс]: учебное пособие. Москва: Флинта, 2013. 224 с.

В учебном пособии рассмотрены основные модели и теории коммуникации, дано описание структуры коммуникативного акта и коммуникативных событий в различных сферах и видах коммуникации (устная, письменная, межличностная, групповая, массовая, научная, образовательная и т. п.).



Колмогорова А. В. Методология коммуникативных исследований в лингвистике [Электронный ресурс]: учебное пособие. Красноярск: СФУ, 2016. 89 с.

Приведены систематизированные лекционные материалы, контрольные вопросы, словарь терминов и справочная информация по курсу «Методология коммуникативных исследований в лингвистике».



Лингвистика речи. Медиастилистика [Электронный ресурс]: коллективная монография, посвященная 80-летию профессора Г. Я. Солганика. 2-е изд., стереот. Москва: Флинта, 2013. 528 с.

Коллективная монография посвящена новому, формирующемуся разделу языкознания – лингвистике речи, включающей в себя функциональную, когнитивную, коммуникативную лингвистику, стилистику, прагматику, культуру речи и другие науки, исследующие речевое общение.



Прохоров Ю. Е., Стернин И. А.
Русские. Коммуникативное поведение.
Москва: Флинта, 2016. 193 с.

Книга посвящена теоретическим аспектам описания коммуникативного поведения. Определяются основные понятия науки о коммуникативном поведении, предлагается теоретический аппарат, методы и приемы описания.



Сдобников В. В. Перевод и коммуникативная ситуация. Москва: Флинта, 2013. 464 с.

Предлагается классификация коммуникативных ситуаций с использованием перевода, выделяются различные стратегии перевода, а также переводческие тактики, обеспечивающие реализацию соответствующих стратегий в рамках различных коммуникативных ситуаций.



Шерстяных И. В. Теория речевых жанров. Лекционно-практический курс для магистрантов. Москва: Флинта, 2013. 546 с.

Пособие включает тексты лекций, сопровождающиеся таблицами и схемами, призванными облегчить и ускорить процесс усвоения основного круга вопросов теории речевых жанров; практические задания к лекциям; контрольно-измерительные материалы; библиографию по жанроведению; приложение.

Мы представили презентацию в виде набросков речи, где отображено самое главное из текста выступления по указанной проблематике. Естественно, весь этот материал вне текста статьи для сборника сопровождается оболочкой – дизайном презентации, визуальной коммуникацией с аудиторией. Это, как правило, наглядные эффектные образы в виде схем, диаграмм, графических композиций и т. п. (см., например, *слайд 11*). Другими словами, презентация может представлять собой сочетание текста, гипертекстовых ссылок, компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда (но не обязательно всё вместе), которые организованы в единую среду.

Следует особо подчеркнуть важный объективный фактор для широкого внедрения компьютерных (обучающих) презентаций в учебный процесс, а именно: наличие программного средства, позволяющего непрофессионалам в области информатики быстро и просто создавать серию насыщенных информацией слайдов, оформленных в единый слайд-фильм с мультимедийными эффектами. Одним из самых простых программных средств является Microsoft PowerPoint. Однако в последнее время появляется множество новых программ для создания презентаций, таких как AppleKeynote, Google Презентации, Prezi, Haiku Deck, Slides, SlideDog, Project, Flowboard, которые позволяют создавать презентации в онлайн-режиме в бесплатном облачном офисе. Это дает возможность демонстрации презентации на компьютере с любым программным обеспечением.

Выводы. Правильная организация самостоятельной работы студентов способствует получению более прочных и глубоких знаний. Применение различных по обучающей цели и содержанию форм самостоятельной работы способствует развитию познавательных и творческих способностей студентов. Использование новых обучающих технологий, безусловно, предполагает применение и современных форм самостоятельной работы студентов, что подтверждает описанный опыт подготовки студентами учебных (обучающих) презентаций на занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет».

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие / сост. Л. Н. Чурилина. Москва: Флинта: Наука, 2006. 416 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2005. 416 с.
3. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Київ: НМК ВО, 1990. 62 с.

4. Маслова В. А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие. Москва: Академия, 2008. 272 с.

5. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 354 с.

REFERENCES

1. Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki: uchebnoe posobie / sost. L. N. Churilina. Moskva: Flinta: Nauka, 2006. 416 s.

2. Alefirenko N. F. Sovremennye problemy nauki o jazyke: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2005. 416 s.

3. Kozakov V. A. Samostiina robota studentiv yak dydaktychna problema. Kyiv: NMK VO, 1990. 62 s.

4. Maslova V. A. Sovremennye napravlenija v lingvistike: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2008. 272 s.

5. Pidkasytj P. I., Fridman L. M., Garunov M. G. Psihologo-didakticheskij spravocnik prepodavatelja vysshej shkoly. Moskva: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 1999. 354 s.

УДК 378.016:81:001.8

Лінгводидактика

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ У СИСТЕМІ СУЧАСНОГО ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Маторін Б. І.

старший викладач кафедри російської мови та літератури

Донбаський державний педагогічний університет

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна

orcid 0000-0002-8938-8659

matorinb@ukr.net

Маторіна Н. М.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри германської та слов'янської філології

Донбаський державний педагогічний університет

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна

orcid 0000-0001-6012-5663

n.m.matorina@gmail.com

В умовах сучасного демократичного розвитку України неабиякого значення набувають гуманітарні знання, які вияскравлюють не лише багатогранну сутність людини, а і її творчий потенціал. З огляду на це, складником загальної системи гуманітарних знань у педагогічних закладах вищої освіти може й повинна стати навчальна дисципліна «Сучасні технології лінгвістичних досліджень». Саме в цьому контексті (насамперед у

лінгводидактичному аспекті) представляємо на широкий загал окреслений вузівський курс, бо, на жаль, не всі навчальні плани, зокрема й філологічних спеціальностей вишів, відповідають викликам сьогодення.

Наукова студія присвячена опису теоретико-методологічних засад і прикладних проблем викладання навчальної дисципліни «Сучасні технології лінгвістичних досліджень» на філологічних факультетах педагогічних закладів вищої освіти. Схарактеризовано роль і значення курсу «Сучасні технології лінгвістичних досліджень» для виховання й освіти професійної особистості майбутнього вчителя-філолога. Запропоновано авторську версію навчальної програми дисципліни. Представлено різноманітний дидактичний матеріал для практичного оволодіння навчальним матеріалом з окресленої проблематики, як-от: проблемні запитання, проблемно-аналітичні й творчі завдання, термінологічні диктанти, орієнтовну тематику доповідей-презентацій, есе тощо.

Вивчення дисципліни «Сучасні технології лінгвістичних досліджень» на філологічних факультетах педагогічних закладів вищої освіти сприятиме формуванню у майбутніх фахівців навичок застосування теоретичних знань у науково-дослідній роботі, набуттю наукової компетенції, що вможливить окреслення наукової перспективи філологічного дослідження.

Ключові слова: лінгводидактика, сучасні інформаційні технології, гуманітарні знання.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES OF LINGUISTIC RESEARCH IN THE SYSTEM OF MODERN HUMANITARIAN KNOWLEDGE: LINGUODIDACTIC ASPECT

Matorin B. I.

*Senior Lecturer of the Department of Russian Language and Literature
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-8938-8659
matorinb@ukr.net*

Matorina N. M.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0001-6012-5663
n.m.matorina@gmail.com*

Under the conditions of the modern democratic development of Ukraine, the humanitarian knowledge which highlights not only the

multifaceted essence of the person but also his/her creative potential acquires great value. Because of this, the discipline "Modern Technologies of Linguistic Studies" can and should become a component of the general system of humanitarian knowledge in pedagogical institutions of higher education. It is in this context (primarily in the linguodidactical aspect) that it is presented the outlined university course to the general public, because, unfortunately, not all curricula, including philological specialties of universities, meet the challenges of today.

The scientific study presented is devoted to the description of the theoretical-methodological principles and applied problems of teaching the discipline «Modern technologies of linguistic research» at the philological faculties of pedagogical institutions of higher education. The role and essence of the course «Modern technologies of linguistic research» for the upbringing and education of the professional personality of the future teacher-philologist are characterized. The author's version of the educational academic programme of the discipline is suggested. Various didactic material on practical mastering of educational material on History of Philology is presented, such as problem questions, problem-analytical and creative tasks, terminological dictations, test tasks of open and closed forms of different types, approximate topics of reports-presentations, essays, etc.

Studying the discipline «Modern Technologies of Linguistic Studies» at the philological faculties of pedagogical institutions of higher education will contribute to the formation of future skills in the application of theoretical knowledge in scientific-research work, acquisition of scientific competence, which will outline the scientific perspective of philological research.

Keywords: *linguodidactics, modern information technologies, humanitarian knowledge*

Постановка проблеми. Стрімке підвищення ролі науки в сучасному світі вимагає від майбутнього фахівця в будь-якій сфері значного рівня теоретичних знань і практичних умінь у проведенні наукових досліджень та їх ефективній організації. В умовах сучасного демократичного розвитку України неабиякого значення набувають гуманітарні знання, які виявляють не лише багатогранну сутність людини, а і її творчий потенціал. З огляду на це, складником загальної системи гуманітарних знань у педагогічних закладах вищої освіти може й повинна стати навчальна дисципліна «Сучасні технології лінгвістичних досліджень». Саме в цьому контексті (насамперед у лінгводидактичному аспекті) представляємо на широкий загал вузівський курс «Сучасні технології лінгвістичних досліджень», бо, на жаль, не всі навчальні плани, зокрема й

філологічних спеціальностей вишів, відповідають викликам сьогодення¹.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти окресленої проблеми досліджували Басюк Т. М., Гліненко Л. К., Дороніна М. С., Думанський Н. О., Комарова З. І., Красильникова В. О., Лудченко О. О., Лудченко Я. О., Наринян А. Р., В. А. Павлиш, Пасічник О. В., Потрашкова Л. В., Примак Т. О., Пушкарь А. І., Романчиков В. І., Сальников І. І., Семотюк О. Л., Трофімов В. В., Федотова О. Л., Федотов О. А., Шаховська Н. Б. та ін. Попри це на сьогодні аналіз сучасних технологій лінгвістичних досліджень потребує додаткових студій, а також методичних рекомендацій з відпрацювання практичних навичок щодо досконалого оволодіння відповідним лінгвістичним матеріалом.

Мета статті – схарактеризувати теоретико-методологічні особливості вивчення вишівського курсу «Сучасні технології лінгвістичних досліджень», спираючись на досвід викладання цієї дисципліни на філологічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ, Україна).

Виклад основного матеріалу. Публікація містить дві частини (у першій ідеться про теоретико-методологічні засади зазначеної навчальної дисципліни; у другій – схарактеризовано прикладні аспекти окресленої проблеми) і список основної рекомендованої літератури до курсу [1–14].

І. Презентуємо орієнтовний зміст навчальної дисципліни.

Методологія і методика наукової діяльності.

- Методологія науки: функції, види, підходи.
- Наукова інформація: основні джерела і типи.
- Методика наукового дослідження. Типологія методів.

Методи аналізу наукової інформації: історія розвитку, сучасний стан, сфери застосування.

- Бібліометрія: визначення, методика, сфери застосування.
- Наукометрія: основні напрями досліджень.
- Інформетрія і процеси інформаційного пошуку.
- Вебометрія і дослідження Інтернету як джерела наукової інформації.

Історія розвитку лінгвістичних учень. Основні школи та представники.

- Лінгвістичні традиції Давнього Світу.

¹ На філологічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» навчальну дисципліну «Сучасні технології досліджень» включено лише до навчальних планів аспірантури за спеціальністю «Загальне мовознавство».

- Мовознавчі дослідження в епоху Середньовіччя.
- Основні напрями розвитку мовознавства: порівняльно-історичний, структурний, конструктивний.

Сучасні методи лінгвістичного аналізу.

- Гіпотетико-дедуктивний метод.
- Метод опозиції.
- Дистрибутивний аналіз.
- Трансформаційний аналіз.
- Валентний аналіз.
- Контекстологічний аналіз.
- Компонентний аналіз.

Прикладна та комп'ютерна лінгвістика: сучасні пріоритети.

- Прикладна лінгвістика в Україні: суть та основні завдання.
- Зарубіжна традиція прикладної лінгвістики: Applied linguistics vs. Linguistics applied.

• Комп'ютерна лінгвістика: основні завдання і сфери застосування.

Контент-аналіз як кількісно-якісний метод аналізу комунікації: історія та основні визначення.

- Етапи розвитку контент-аналізу.
- Контент-аналіз у колишньому СРСР та Україні.
- Основні визначення контент-аналізу.

Контент-аналіз: об'єкт і предмет, типологія, процедура проведення і сфери застосування.

- Предмет та об'єкт контент-аналізу.
- Основні типи контент-аналізу.
- Етапи проведення контент-аналізу.
- Сфери застосування контент-аналізу.

Сучасні технології опрацювання інформації – комп'ютерний контент-аналіз і Text Mining.

- Зародження і розвиток комп'ютерного контент-аналізу.
- Процедура комп'ютерного контент-аналізу.
- Контент-моніторинг і Text Mining: сфери застосування.

Для представлення теоретичного матеріалу залежно від основного методу проведення занять використовуємо такі лекції: інформаційно-діалогічні, проблемні, евристичні, інтерактивні, пояснювально-ілюстративні, інформаційні, лекції-розповіді, інформаційно-проблемні лекції з викладенням альтернативних точок зору, лекції-бесіди, лекції-візуалізації, лекції-презентації, лекції-пояснення, лекції-консультації, лекції-дискусії, лекції-провокації (лекції із запланованим помилками) тощо. У навчально-виховному процесі застосовуємо інформаційні технології, зокрема електронні

навчальні видання, інтернет-технології, комп'ютерне тестування тощо.

II. Пропонуємо систему завдань для практичного опанування курсу «Сучасні технології лінгвістичних досліджень», а саме: проблемні запитання, проблемно-аналітичні завдання, термінологічні диктанти різних видів, творчі завдання, доповіді-презентації, навчальні конференції з доповідями студентів, есе, семінари-бесіди, евристичні бесіди тощо.

• Ознайомитися із запропонованою фаховою літературою (з використанням методів динамічного читання) та виконати її аналітичний огляд. Підготувати презентацію одного посібника (на вибір).

• Термінологічний диктант.

1. Технологія.
2. Технологія дослідження.
3. Сучасна технологія.
4. Застаріла технологія.
5. Новітня технологія.
6. Передова технологія.
7. Нова перспективна технологія.
8. Проєктні технології.
9. Технологія лінгвістичного дослідження.
10. Мультимедійні технології.
11. Інформаційні технології.
12. Інформаційний ресурс.
13. Інформаційно-комунікаційні технології.
14. Комп'ютерні технології.
15. Інноваційні технології.
16. Компонентний аналіз.
17. Комп'ютерна лінгвістика.
18. Контент-аналіз.

• Лабораторний практикум.

За результатами виконання завдань із *Лабораторного практикуму* скласти звіт (для одного завдання – на вибір).

1. Постановка теми, проблеми, мети та задач наукового дослідження (НД).

1. Обрати тему навчальної науково-дослідної роботи (доповідь, реферат, стаття тощо).

2. Обґрунтувати актуальність обраної теми.
3. Сформулювати мету та завдання дослідження.
4. Виявити предмет, об'єкт дослідження.
5. Обрати можливі методи дослідження.
6. Сформулювати очікувану наукову новизну результатів.

7. Обґрунтувати практичну значимість очікуваних результатів.

8. Розробити структуру наукового дослідження (план і методіку) за обраною тематикою навчальної науково-дослідної роботи.

[Коментар →

Мета дослідження – це предмет прагнення дослідника, який описується у вигляді переліку необхідних наукових результатів.

Об'єкт дослідження – це явище (предмет або процес), яке породжує проблемну ситуацію і внаслідок цього вибрано для вивчення в ході НД.

Предмет дослідження – це та сторона або складова частина об'єкта дослідження, яка розглядається в НД.

Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і приватне. В об'єкті виділяється та частина, яка служить предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника.

Інструментом організації НД є його робочий план, який має містити зміст етапів НД, час та засоби, необхідні для їхнього виконання].

II. Форми розвитку наукових знань. Гіпотеза. Операції з поняттями. Класифікації

1. Вирішити завдання на обрану тему...

2. Сформувати перелік ключових понять для предметної області, що визначена для дослідження. Навести їх визначення. Для кожного поняття вказати відповідні родові та видові поняття.

3. Сформувати класифікації елементів предметної області, що досліджується.

III. Використання теоретичних методів у наукових дослідженнях

1. Для обраної наукової задачі (проблеми) сформулювати концепцію наукового дослідження.

2. Для обраної наукової задачі побудувати діаграму причинно-наслідкових зв'язків.

[Коментар →

Серед теоретичних методів наукового дослідження, які використовуються в його початку, є формулювання концепції дослідження. Якщо теорія дає цілісне уявлення про певну область дійсності, то концепція може стосуватися лише деяких об'єктів предметної області.

Концепція – певний спосіб розуміння, трактування будь-якого предмета (явища), основна точка зору на цей предмет. Вона має містити основні принципи та теоретичні положення дослідження, що проводиться разом з обґрунтування та доведенням таких положень].

IV. Розробка заявки на грант для наукового дослідження.

1. Написати анотацію науково-дослідного проекту за обраною тематикою навчальної науково-дослідної роботи.
2. Сформулювати постановку проблеми, яку має вирішити проект.
3. Описати мету та завдання проекту.
4. Описати, як передбачається оцінити ступінь досягнення мети проекту.
5. Розробити бюджет проекту.
6. За результатами виконаної роботи оформити заявку на грант.

[Коментар →

Гранти є одним із шляхів організації та розвитку науки в розвинених країнах та є проектами, які фінансуються зі спеціальних джерел, призначених для розвитку науки або для вирішення проблем у певній галузі життєдіяльності людини.

Грант (буквально «те, що дається в дар», від лат. *gratiis* – задарма) – проект, за умовами якого кошти безкоштовно передаються дарувальником (грантодавцем, спонсором, донором) приватній особі або некомерційній (безприбутковій) організації та призначені для виконання певної роботи].

V. Розробка презентації наукового дослідження. Прийоми активізації наукової творчості.

1. Розробити план наукової статті з описом результатів дослідження за темою навчальної науково-дослідної роботи.
2. Розробити план наукової доповіді з описом результатів наукового дослідження.
3. Написати тези доповіді.
4. Підготувати ілюстративний матеріал – макети плакатів та електронну презентацію – з описом результатів наукового дослідження.

[Коментар →

Технологія роботи над створенням та захистом наукових публікацій передбачає таке:

- 1) скласти розгорнутий план матеріалу, який отримано за результатами наукового дослідження;
- 2) визначити масштаб та сформулювати проблему, рішення якої буде висвітлено в науковій публікації;
- 3) сформулювати мету дослідження (або його самостійної частини), рішення якої наводитиметься в науковій публікації;

4) розробити план викладу матеріалу в науковій публікації відповідно до загальноприйнятої структури, що дозволяє логічно показати вирішення поставленої мети;

5) змістовно наповнити наукову публікацію;

6) за необхідності подальшого прилюдного захисту матеріалів наукової публікації виділити в її плані чи змісті пункти, які: будуть стисло представлені у тезах доповідей та самій доповіді; будуть лише згадуватися у тезах доповідей та самій доповіді; не будуть згадуватися у тезах доповідей та самій доповіді;

7) за необхідності подальшого прилюдного захисту матеріалів наукової публікації скласти тези доповіді та саму доповідь, мультимедійну презентацію та роздавальний матеріал].

• *Орієнтовна тематика доповідей-презентацій.*

1. Сучасні технології досліджень у науці та освіті.

2. Класифікація інформаційних технологій.

3. Технологія створення презентацій.

4. Мультимедійні технології.

5. Технології пошуку наукової інформації в Internet.

6. Організація відеоконференцій.

7. Інформаційні (*інноваційні, комп'ютерні* тощо – на вибір) технології в науковій діяльності.

8. Використання інформаційних (*інноваційних, комп'ютерних* тощо – на вибір) технологій у лінгвістичних дослідженнях.

9. Впровадження електронних презентацій (*моделюючих програмних засобів; публікацій наукових результатів в електронних журналах* тощо – на вибір) у практику лінгвістичних досліджень.

Висновки. Вивчення дисципліни «Сучасні технології лінгвістичних досліджень» на філологічних факультетах педагогічних закладів вищої освіти сприятиме формуванню у майбутніх фахівців – учителів-словесників – спеціально-наукового світогляду, набуттю наукової компетенції, що вможливить окреслення наукової перспективи філологічного дослідження, формування уявлення про еволюцію наукового знання, навичок застосування теоретичних знань у науково-дослідній роботі тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Информационные технологии в научной деятельности (курс для аспирантов, соискателей и молодых ученых). URL: <https://tsput.ru/res/informat/aosit/index.htm>

2. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике [Электронный ресурс]: учеб. пособие. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2014. 820 с.

3. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс]: учебное пособие. Москва: Директ-Медиа, 2013. 231 с. URL: <http://biblioclub.ru/>

4. Лудченко А. А., Лудченко Я. А., Примак Т. А. Основы научных исследований: учебное пособие. Киев: О-во «Знання», КОО, 2001. 114 с.

5. Наринян А. Р., Поздеев В. А. Основы научных исследований: Учебное пособие. Киев: Изд-во Европ. ун-та, 2002. 110 с.

6. Основи інформаційних технологій і систем: підручник / В. А. Павлиш, Л. К. Гліненко, Н. Б. Шаховська. Львів: Львівська політехніка, 2018. 620 с.

7. Основи інформаційних технологій: навч. посіб. [для студентів ВНЗ, які хочуть підвищити свої знання в галузі інформ. технологій згідно із стандартом European Computer Driving Licence] / Т. М. Басюк, Н. О. Думанський, О. В. Пасічник; за наук. ред. В. В. Пасічника; М-во освіти і науки України. Львів: Новий Світ-2000, 2011. 390 с.: іл. (Серія «Комп'ютинг»). Бібліогр.: с. 387–389 (43 назви).

8. Сальников И. И. Современные информационные технологии в вузовской науке. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2013. № 9. С. 84–85. URL: <https://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=4009>

9. Семотюк О. Л. Сучасні технології лінгвістичних досліджень. Навчальний посібник. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. 152 с.

10. Пушкарь А. И., Потрашкова Л. В. Основы научных исследований и организация научно-исследовательской деятельности: учебное пособие. Харьков: ХНЭУ, 2009. 289 с.

11. Романчиков В. І. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: ІЗМН, 1997. 244 с.

12. Технологія наукових досліджень (схеми та приклади): навчальний посібник / укладач Дороніна М. С. Харків: ВД «ІНЖЕК», 2005. 64 с.

13. Трофимов В. В. Информационные технологии: учебник. Москва: Юрайт, 2011. 642 с. URL: http://housebook.ru/nauk_i_obr/obr/3210-8-informacionnye-tehnologii-uchebnik.html

14. Федотова Е. Л., Федотов А. А. Информационные технологии в науке и образовании: учебное пособие. Москва: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2015. 334 с.

REFERENCES

1. Informacionnye tehnologii v nauchnoj dejatel'nosti (kurs dlja aspirantov, soiskatelej i molodyh uchenykh). URL:

<https://tsput.ru/res/informat/aosit/index.htm>

2. Komarova Z. I. Metodologija, metod, metodika i tehnologija nauchnyh issledovanij v lingvistike [Jelektronnyj resurs]: ucheb. posobie. 3-e izd., ster. Moskva: FLINTA, 2014. 820 s.

3. Krasil'nikova V. A. Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii [Jelektronnyj resurs]: uchebnoe posobie. Moskva: Direkt-Media, 2013. 231 s. URL: <http://biblioclub.ru/>

4. Ludchenko A. A., Ludchenko Ja. A., Primak T. A. Osnovy nauchnyh issledovanij: uchebnoe posobie. Kiev: O-vo «Znannja», KOO, 2001. 114 s.

5. Narinjan A. R., Pozdeev V. A. Osnovy nauchnyh issledovanij: Uchebnoe posobie. Kiev: Izd-vo Evrop. un-ta, 2002. 110 s.

6. Osnovy informatsiinykh tekhnolohii i system: pidruchnyk / V. A. Pavlysh, L. K. Hlinenko, N. B. Shakhovska. Lviv: Lvivska politehnika, 2018. 620 s.

7. Osnovy informatsiinykh tekhnolohii: navch. posib. [dlia studentiv VNZ, yaki khochut pidvyshchyty svoi znannia v haluzi inform. tekhnolohii zghidno iz standartom European Computer Driving Licence] / T. M. Basiuk, N. O. Dumanskyi, O. V. Pasichnyk; za nauk. red. V. V. Pasichnyka; M-vo osvity i nauky Ukrainy. Lviv: Novyi Svit-2000, 2011. 390 s.: il. (Seriiia «Komp'iutynh»). Bibliohr.: s. 387–389 (43 nazvy).

8. Sal'nikov I. I. Sovremennye informacionnye tehnologii v vuzovskoj nauke. Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2013. № 9. S. 84–85.

9. Semotiuk O. L. Suchasni tekhnolohii linhvistychnykh doslidzhen. Navchalnyi posibnyk. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politehniky, 2011. 152 s.

10. Pushkar' A. I., Potrashkova L. V. Osnovy nauchnyh issledovanij i organizacija nauchno-issledovatel'skoj dejatel'nosti: uchebnoe posobie. Har'kov: HNJeU, 2009. 289 s.

11. Romanchykov V. I. Osnovy naukovykh doslidzhen: navchalnyi posibnyk. Kyiv: IZMN, 1997. 244 s.

12. Tekhnolohiia naukovykh doslidzhen (skhemy ta pryklady): navchalnyi posibnyk / ukladach Doronina M. S. Kharkiv: VD «INZhEK», 2005. 64 s.

13. Trofimov V. V. Informacionnye tehnologii: uchebnyk. Moskva: Jurajt, 2011. 642 s. URL: http://housebook.ru/nauk_i_obr/obr/3210_8-informacionnye-tehnologiiuchebnyk.html

14. Fedotova E. L., Fedotov A. A. Informacionnye tehnologii v nauke i obrazovanii: uchebnoe posobie. Moskva: FORUM: INFRA-M, 2015. 334 s.

УДК 378.147.091.33-027.22

Методика викладання мови у ЗВО педагогічного спрямування

**EDUCATIONAL CAPACITY OF MODERN INFORMATION AND
COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH IN
INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION**

Nikitina N. P.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Foreign Languages,

SHEI "Donbas State Pedagogical University"

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-0653-7453

nikitina_sdpu@ukr.net

The article analyzes the problem of the educational capacity (effective linguodidactic capabilities) of modern information and communication technologies (ICT) in teaching English to students in higher school in the context of the digitalization era of higher education. Attention is focused on the key advantage of ICT, namely, the ability to implement personality-centered education. The relevance is due to the fact that modern education faces the task of not only traditional academic training, but also providing deeper knowledge and skills in using technologies for communication, information search, and in the future, the ability to solve problems and to work in a team. The purpose of the study presented is to characterize the educational capacity of modern information and communication technologies in the process of developing students' independent work skills when learning English. The educational capacity of modern information and communication technologies in teaching English to students is characterized theoretically. The main linguodidactic possibilities of using ICT in teaching English have been theoretically substantiated. The main modern linguodidactic capabilities of information and communication technologies, which form the educational potential, include: qualitatively new organization of independent work of students with an emphasis on creative search, self-study, and activation of cognitive activity; convenience and comfort of the learning process (a significant part of the educational material can be studied out of class, at convenient time, and didactic materials are constantly available on the Internet); flexibility and variability in choosing a student's personal learning path; practically unlimited potential of the lecturer's creative pedagogical search in the formation of teaching materials, courses, models.

Keywords: *digitalization of education; information and communication technologies; institution of higher education; linguodidactics; personality-centered education.*

**ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ
СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ І КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Нікітіна Н. П.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-0653-7453
nikitina_sdpu@ukr.net*

У статті аналізується проблема освітнього потенціалу (ефективних лінгводидактичних можливостей) сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні англійської мови студентів вищої школи в контексті епохи цифровізації вищої освіти. Акцентується увага на ключовій перевазі ІКТ, а саме на можливості реалізації особистісно-орієнтованої освіти. Актуальність зумовлена тим, що перед сучасною освітою стоїть завдання не тільки традиційної академічної підготовки, а й надання глибших знань і навичок використання технологій спілкування, пошуку інформації, а в майбутньому – вміння вирішувати проблеми та працювати в команді. Метою представленого дослідження є характеристика освітнього потенціалу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі розвитку навичок самостійної роботи студентів під час вивчення англійської мови. Теоретично охарактеризовано виховну спроможність сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів англійською мовою. Теоретично обґрунтовано основні лінгводидактичні можливості використання ІКТ у навчанні англійської мови. До основних сучасних лінгводидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що формують освітній потенціал, належать: якісно нова організація самостійної роботи студентів з акцентом на творчий пошук, самонавчання та активізацію пізнавальної діяльності; зручність і комфортність процесу навчання (значну частину навчального матеріалу можна вивчати у позакласний час, у зручний час, а дидактичні матеріали постійно доступні в мережі Інтернет); гнучкість і варіативність у виборі індивідуального шляху навчання студента; практично необмежений потенціал творчого педагогічного пошуку викладача у формуванні навчально-методичних матеріалів, курсів, моделей.

Ключові слова: *цифровізація освіти; інформаційно-комунікаційні технології; заклад вищої освіти; лінгводидактика; особистісно-орієнтована освіта.*

Introduction. The global digitalization of modern society has affected both social and personal aspects of human life; society is becoming more informational (in accordance with Moore's law, the amount of information doubles every ten years). The issue of the educational capacity of modern information and communication technologies (ICT) in teaching English is now acute, as Ukraine and the world are experiencing difficult times in connection with the Covid-19 pandemic. That is why the topic of the article is very relevant because all lecturers need to invent new ways to interest, encourage students to learn when one does not see his/her eyes and does not understand what he/she is interested in. In the 21st century, students need much more than traditional academic training, they need to gain in-depth knowledge of the use of technologies for communication, the ability to solve problems that are part of the tasks of social and emotional learning. In fact, information and communication technologies can be used not only as a means of intensifying the study of English but also as a means of modernizing the educational process.

The analysis of recent studies and publications. Several scientific problems related to the study of the role of information and communication technologies in education have directed the vector of research searches in the appropriate direction and contributed to the emergence of a significant number of works, both of a monographic and thesis character. Thus, the general problems of digitalization of higher education are considered in the works of such researchers as Iu. Vertakova, E. Dmitrieva, O. Popova, T. Tolstykh, E. Shkarupet, and some others. The study and involvement of ICT in the educational process have been studied by such scientists as E. Polat, M. Bukharkina, T. Holubeva, S. Repyna. A significant part of scientific studies demonstrates the developments of foreign scientists or investigations and systematization of foreign language material (H. J. Leavitt, T. L. Whisler, S. Flumerfelt, G. Green).

With all the variety of domestic scientific literature devoted to both the problem of using ICT in pedagogy in general and individual issues of their implementation in the educational process (including teaching English in higher education), the educational capacity of modern information and communication technologies in teaching students the English language has not yet been properly disclosed, which actualizes the study of the problem raised at the theoretical level.

The purpose of the study presented is to characterize the educational capacity of modern information and communication technologies in the process of developing students' independent work skills when learning English.

The results and discussion. The sphere of education, first of all, the segment of higher education has become one of the most susceptible to the processes of informatization. The experts of Ukrainian higher school confidently speak of the inevitability of the education digitalization reform in the near future, which will objectively require technical and technological modernization that meets new requirements, content, and trends: equipment of educational institutions with modern computer technology with appropriate software, massive coverage with broadband high-speed Internet, as well as the active introduction of mobile Internet of 4G standard, wide access to a variety of educational resources and databases, electronic scientific libraries, etc. [9]; use of modern digital means of communication (various messengers, Skype, etc.) as a technological component of didactic tools, as well as the massive introduction of electronic textbooks, manuals, etc. [3; 12]. For about a decade, leading foreign universities of the world have been actively introducing and developing ICT for teaching at all the stages of the educational process, in practice proving their effectiveness and prospects. For example, the world-famous educational electronic platform MOOC (Massive open online course), which is a form of distance learning in the form of a training course with massive interactive participation and use of e-learning technologies with open access via the Internet, only within the Coursera project (the project of the Department of Computer Sciences of Stanford University) today reaches about 28 million users worldwide and provides over 2,500 courses in 160 specializations from 150 universities.

Quite a lot of attention is paid to the issues of informatization of education, the introduction of the latest information and communication technologies in the educational sphere in Ukraine. In particular, the Laws of Ukraine “On the National Informatization Program”, “On the Basic Principles of Information Society Development in Ukraine”, the State program “Information and Communication Technologies in Education and Science”, “Complex Program for Provision of Secondary Comprehensive, Vocational and Higher Educational Institutions with Modern Technical Means of Teaching Natural-Mathematical and Technological Disciplines” were adopted. In 2011, the Government of Ukraine approved the State target program for the introduction of information and communication technologies “One Hundred Percent” in the educational process of secondary comprehensive educational institutions. However, it should be noted that the level of implementation of these government decisions is not always appropriate.

The peculiarities of linguistic education, in particular teaching foreign languages, require a variety of applications of methodological and technological techniques, methods, and means. This is especially true when listening and learning communication with native speakers. In this,

the subjects of the educational process can be significantly helped by modern information and communication technologies.

Unfortunately, with all the variety of domestic scientific literature devoted to both the problem of using ICT in pedagogy in general and to individual issues of their implementation in the educational process (including teaching English in higher education), the educational potential of modern ICT in teaching students English has not yet been properly disclosed. Experts note that for the theory and practice of linguodidactics, the use of modern ICT is a new technical stage in teaching foreign languages.

The history of the use of ICT in the process of teaching foreign languages in higher education has gone through several stages. At the first stage (the 50s–70s of the 20th century), the computerization of the learning process took place. Since the software of this period was rather primitive, and the efficiency of computers was very limited, the so-called dry “drill” exercises were the main information and didactic tool [11]. However, it was at this stage that the theory of the use of computer learning in foreign languages was born – Computer Assisted Language Learning (CALL).

In the 60s of the 20th century in Ukraine, scientific and practical interest in this pedagogical problem also intensified. At this time, in the educational process of teaching foreign languages, for the first time, automated teaching systems based on a computer-based on programmed method began to be used. The didactic emphasis was made on improving the organization of independent work at the stage of language training, access to information and reference resources, and transferring routine practical work to a computer.

The second stage (the 80s of the 20th century) is characterized by the use of information and computer technologies as an auxiliary technical means. The fact is that during this period a communicative approach was established in the theory of linguodidactics, according to which the didactic emphasis was transferred to the creation of a natural language environment and speech practice.

The third stage, which began in the 90s of the last century, is inextricably linked with the beginning of the digital era of the development of society. The latter gave rise to an integrative approach to teaching foreign languages. New promising opportunities for the use of ICT in linguistic education opened up led to the emergence of a new methodological direction in domestic pedagogy –computer linguodidactics [2]. It is this new scientific direction that studies the pedagogical possibilities of information technologies when teaching foreign languages. It has been reliably established that telecommunication technologies allow establishing permanent information-mediated communication with native

speakers of a foreign language, which increases the efficiency of speech practice; hypertext technologies contribute to the formation of a real language environment; multimedia technologies are very effective in developing the rudiments of speech skills and abilities.

Many foreign and domestic scholars study the computerization of the language learning process (A. Bohomolova, A. Hartsov, L. Zlativ, O. Kapinus, M. Kozub, O. Kucheruk, L. Liulka, Ye. Polat, M. Shyshkina, M. Levi, K. Beatti, etc.). They focus on the psychological and pedagogical, didactic and linguistic- methodical peculiarities of new information technologies, ways of introducing these technologies in the process of forming language competencies, as well as on training specialists who can effectively use information and communication technologies in education. The studies of L. Zlativ are devoted to methodical ways of applying the achievements of computer language didactics in teaching linguistic disciplines and substantiation of the need to develop a holistic system of methods for introducing ICT into the educational process [4]. O. Kapinus, L. Liulka analyze modern problems of using new information and communication technologies in linguistics and linguistic education in their works [5; 8]. M. Kozub reveals the general concepts of computer language didactics and its place in teaching methods of languages [6]. These authors reasonably note the most important feature of ICT for effective learning of foreign languages – the possibility of realizing a truly personality-oriented approach to learning by shifting the educational approach towards “learning activities, not teaching”, based on the student’s active cognitive activity, taking into account his/her individual capabilities and abilities.

The use of information technologies in teaching foreign languages at university certainly contributes to the formation and development of skills and abilities of educational self-organization of students, quick adaptation to new material and tasks, lays the foundations for permanent self-education, that is, in fact, forms the most important professional competence of education throughout life. Domestic specialists in the field of computer linguodidactics also highlight specific applied didactic tasks that ICT are able to solve successfully [10]: a) formation and development of a wide range of language skills (listening and comprehension, language practice, linguistic literacy, vocabulary expansion, etc.); b) formation of a stable motivation for the constant use (practice) of foreign languages; c) fostering a culture of communication and group work skills.

During the last decade, Ukrainian and foreign linguodidactics has been actively developing the issues of integrating the latest ICT into the process of teaching foreign languages. So, the active use of the following information resources seems to be very relevant [1]: 1) the capabilities of such platforms as Skype, Viber, and WhatsApp messengers to provide

free video communication and video conferencing to improve language practice and develop communicative competence; 2) the use of special capabilities (specialized resources) of Internet search engines for didactic purposes (e.g. Google-Assisted-Language-Learning from GOOGLE); 3) the use of audio and video podcasts on the network as material for listening and comprehension and some other linguistic exercises; 4) using the linguodidactic potential of online diaries (blogs) in teaching foreign languages; 5) gadzhitalization (the use of portable autonomous electronic devices (gadgets) – smartphones, tablets, PDA) of the process of learning foreign languages, the development, and implementation of special educational mobile applications for daily use.

Despite the fact that most educators agree that the use of ICT in foreign language classes “is a powerful teaching tool that contributes not only to improving listening skills, enhancing speaking, but also to developing writing skills, developing attention, creativity, increasing motivation of students, emerging their desire to master a foreign language better” [7, p. 66], the issue of the readiness of higher education for global changes remains open, since Ukraine’s participation in a new technological revolution, among other conditions, requires the modernization of the activities of leading Ukrainian universities, and this requires deep institutional transformations.

Today, many educators, both theoreticians, and practitioners are thinking about the possibilities of using ICT in the educational process. Despite the wide potential of ICT, many difficulties remain in the process of their application. These include the technical equipment of the classroom, the educator’s ability to master technically complex programs, applications, the lack of proven techniques. The issues regarding the amount of time that can be used for ICT or for live communication with an educator during the educational process and the specifics of tasks that can be solved using these technologies are relevant. On the one hand, the global trend of digitalization of education contributes to the widespread introduction of computer technologies, on the other hand, the implementation of this transition is associated with many difficulties. Thus, many universities continue to use old paper textbooks, only on electronic media, using the sequence of exercises proposed in the textbook, thus making the transition to education using ICT in form, but not in content. It becomes important not only to change the medium but also to change the very approach to teaching. The process of introducing ICT into education takes completely different forms. Some universities have made the transition to platforms like Moodle, continuing to use tools such as blogs, wikis, chat rooms, tests, etc. to optimize the educational process and simplify the solution of some tasks, such as memorizing a certain amount of vocabulary on a topic. The role of the educator, his/her knowledge and

professionalism become especially important, hence the requirements for the modern educator increase, he/she must not only have a good level of knowledge of the language but also have a good level of knowledge of a computer, as well as pedagogical knowledge that allows guiding the student through all stages of the educational process.

During the preparation of this article, several possibilities have been considered including computer-based tutorials and applications, dictionaries, text and video glossaries, and interactive training courses across multiple platforms. It must be admitted that the choice of programs is very diverse and their number exceeds several hundred. Computer training programs for mastering lexical material include “Memrise” and “Quizlet”, for mastering and repetition of grammatical material “Polyglot16” and “Lingvaleo”, for translating lexical structures such dictionaries as “ABYY Lingvo” and “multitran.com”, for test control “iSpring QuizMaker” and “Online Test Pad”, and sites that allow accessing authentic sources and materials on a topic of interest “youtube.com”, “ted.com”, “bbc.com” and many others. All these tools simplify the achievement of the goals set during the educational process, allowing the student to be interested, to use professional-oriented materials at the lesson, to develop independent work skills, as well as language skills.

Conclusions and prospects for further research. It can be concluded that the process of teaching foreign languages to students with extensive use of ICT has a number of advantages and opportunities. So, the use of multimedia didactic tools causes a multisensory reaction, which contributes to qualitatively better assimilation of the educational product, and the interactive nature of most ICT activates and intensifies pedagogical interaction, which is very productive for linguistic learning. Information and communication technologies make it possible to achieve a significant pedagogical result in teaching foreign languages due to the high focus of cognitive activity on strictly directed perception in combination with the level of visibility and imagery of educational content inaccessible to traditional pedagogical technologies. This effect is achieved due to the fact that the use of ICT activates feedbacks of the psychological process of assimilation of knowledge at the stage of initial perception (including stimulating involuntary perception), which, under the influence of continuous individual control, are correlated in the direction necessary for the lecturer and are comprehended and generalized in the necessary images. In addition, the capabilities of ICT imply the creative development of the imagination in the form of an action program as a response to practical tasks with incomplete or missing data.

Thus, the main modern linguodidactic capabilities of information and communication technologies, which form the educational potential, include: qualitatively new organization of independent work of students

with an emphasis on creative search, self-study, and activation of cognitive activity; convenience and comfort of the learning process (a significant part of the educational material can be studied out of class, at convenient time, and didactic materials are constantly available on the Internet); flexibility and variability in choosing a student's individual learning path; practically unlimited potential of the lecturer's creative pedagogical search in the formation of teaching materials, courses, models, etc.

LITERATURE

1. Абдуллаев Д. И. Преимущества использования системы Moodle в преподавании иностранных языков студентам нелингвистических направлений. *Молодой ученый*, 2016. № 9. С. 1245–1246.

2. Бовтенко М. А., Гарцов А. Д., Ельникова С. И., Жуков Д. О., Руденко-Моргун О. И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2006. 211 с.

3. Вертакова Ю. В., Толстых Т. О., Шкарупета Е. В. Трансформация управленческих систем под воздействием цифровизации экономики. Курск: Юго-западный государственный университет, 2017. 251 с.

4. Златів Л. М. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 2014. Вип. 29. С. 116–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_29_27

5. Капінус О. Л. Використання комп'ютерних програм для вивчення англійської мови у ВНЗ. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_16

6. Козуб М. В. Комп'ютерна лінгводидактика у викладанні іноземних мов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2011. № 32–33. С. 110–117. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_32-33_17

7. Королева Е. В., Сенченко Е. А. Современный подход к использованию аудио и видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в высшей школе. *Вопросы педагогики*, 2019. № 6–2. С. 58–67.

8. Люлька Л. А. Індивідуалізація та диференціація навчання за допомогою комп'ютерних навчальних систем. *Лінгвокультурний дискурс у парадигмі професійної освіти*: міжнар. наук.-практ. конф. Київ: КНЕУ, 2015. С. 570–578.

9. Попова О. И. Трансформация высшего образования в условиях цифровой экономики. *Вопросы управления*. 2018. № 54. С. 158–160.

10. Порожняк Н. Ф. Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах. *Молодой ученый*. 2014. № 9. С. 559–561.

11. Warschauer M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In: *Multimedia Language Teaching*. Tokyo: Logos International, 1996. P. 3–20.

12. 2012 World Open Educational Resources (OER) Congress. UNESCO, Paris, June 20–22, 2012. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf

REFERENCES

1. Abdullaev, D. I. (2016). Preimushchestva ispolzovaniia sistemy Moodle v prepodavanii inostrannykh iazykov studentam nelingvisticheskikh napravlenii [Advantages of using the Moodle system in teaching foreign languages to non-linguistic students]. *Molodoi uchenyi*, 9, 1245–1246.

2. Bovtenko, M. A., Gartcov, A. D., Elnikova, S. I., Zhukov, D. O., & Rudenko-Morgun, O. I. (2006). *Kompiuternaia lingvodidaktika: teoriia i praktika* [Computer linguodidactics: theory and practice]. Moskva: Izdatelstvo Rossiiskogo universiteta druzhby narodov.

3. Vertakova, Iu. V., Tolstykh, T. O., & Shkarupeta, E. V. (2017). *Transformatsiia upravlencheskikh sistem pod vozdeistviem tsifrovizatsii ekonomiki* [Transformation of management systems under the influence of digitalization of the economy]. Kursk: Iugo-zapadnyi gosudarstvennyi universitet.

4. Zlatic, L. M. (2014). Kompiuterna linhvodydaktyka u vykladanni movoznavchyykh dystsyplin dlia studentiv-filolohiv [Computer linguodidactics in teaching linguistic disciplines for students of philology]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Seriia: *Psykholohiia i pedahohika*, 29, 116–120. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2014_29_27

5. Kapinus, O. L. (2012). Vykorystannia kompiuternyykh prohram dlia vyvchennia anhliiskoi movy u VNZ [Using computer programs for learning English in higher educational institutions]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 2. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_16

6. Kozub, M. V. (2011). Kompiuterna linhvodydaktyka u vykladanni inozemnykh mov [Computer linguodidactics in teaching foreign languages]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, 32–33, 110–117. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_32-33_17

7. Koroleva, E. V., & Senchenko, E. A. (2019). Sovremennyi podkhod k ispolzovaniiu audio i videomaterialov na zaniatiakh po

inostrannomu iazyku v vysshei shkole [Modern approach to the use of audio and video materials in foreign language classes in higher education]. *Voprosy pedagogiki*, 6–2, 58–67.

8. Liulka, L. A. (2015). Individualizatsiia ta dyferentsiatsiia navchannia za dopomohoiu kompiuternykh navchalnykh system [Individualization and differentiation of learning with the help of computer training systems]. *Linhvokulturnyi dyskurs u paradyhmi profesiinoi osvity: mizhnar. nauk.-prakt. konf.* P. 570–578. Kyiv: KNEU.

9. Popova, O. I. (2018). Transformatsiia vysshego obrazovaniia v usloviiakh tsifrovoi ekonomiki [Transformation of higher education in the digital economy]. *Voprosy upravleniia*, 54, 158–160.

10. Porozhniak, N. F. (2014). Informatcionno-kommunikatsionnye tekhnologii v protsesse obucheniiia angliiskomu iazyku v neiazykovykh vuzakh [Information and communication technologies in the process of teaching English in non-linguistic universities]. *Molodoi uchenyi*, 9, 559–561.

11. Warschauer, M. (1996). Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. In: *Multimedia Language Teaching*. P. 3–20. Tokyo: Logos International.

12. 2012 World Open Educational Resources (OER) Congress. UNESCO, Paris, June 20–22, 2012. Retrieved from: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Eglish_Paris_OER_Declaration.pdf

УДК 811.161.2'373.4:37

Термінознавство

СМИСЛОТВІРНА ПАРАДИГМА ТЕРМІНІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Овчаренко Н. І.

кандидат філологічних наук, доцент,
декан філологічного факультету,
доцент кафедри української мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-0664-9869
nataliyaovcharenko@ukr.net

Стаття присвячена аналізу складових смислової парадигми термінів освітньої галузі.

Дослідження здійснене на основі порівняння загальноживаних слів і термінів, оскільки обидва різновиди лексичних одиниць здатні передавати загальні і специфічні ознаки об'єктів. Зіставлення показало, що особливістю семантики термінів є наявність у їхній смисловій структурі термінологічного значення, яке реалізується у фаховому контексті.

Зазначається, що інформація, закодована в терміні, є наслідком логічного осмислення й узагальнення ознак однорідних предметів, а сам термін – номінація будь-якого предмета з ряду названих ним об'єктів.

Наголошується на вторинності термінології щодо загальноживаної лексики та водночас існуванні зв'язку між ними, що виявляється, зокрема, у здатності до часткового відновлення відтінків значення або виявлення семантичних змін.

Спираючись на традиційне розуміння мотивованості мовного знака, авторка наголошує на перевагах мотивованого терміна: бачення зв'язку між термінами сприяє засвоєнню значення, а відтак – кращій якості фахової комунікації. Сформульовано визначення мотивованості терміна як акту відображення ознак предмета у його смислотвірній парадигмі, розкриваючи яку необхідно враховувати значення і внутрішню форму. Мотивованість служить показником термінологічного значення загалом і кількісних та якісних характеристик спільних компонентів. Визначення мотивуючої ознаки під впливом позамовних чинників спричиняє негативний ефект в плані впорядкування термінології.

Існування в усіх термінологічних системах, на перший погляд, невластивих таким шарам лексики полісемічних, омонімічних, синонімічних, антонімічних, родо-видових парадигматичних відношень пояснюється впливом на основне для терміна термінологічне значення лексико-семантичної варіативності слів.

Існування в позначуваних поняттях спільного семантичного компонента, тобто інваріанта, доводить, поряд з іншим, паралельне функціонування терміна в різних терміносистемах.

У статті зроблено висновок про безпосередній зв'язок між з'ясуванням змін значень термінологічних одиниць або їхніх відтінків та розумінням походження, виникнення і становлення семантики терміна.

Ключові слова: термінологія, термін, значення терміна, мотивованість, смислова структура терміна.

MEANING-FORMING PARADIGM OF THE TERMS OF EDUCATIONAL FIELD

Ovcharenko N. I.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Ukrainian Language and Literature,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-0664-9869
nataliyaovcharenko@ukr.net*

The article is devoted to the analysis of the components of the semantic paradigm of the terms of the educational field.

The study is based on a comparison of commonly used words and terms, as both types of lexical items can convey general and specific features of objects. The comparison has shown that the peculiarity of the semantics of terms is the presence of terminological meaning in their semantic structure, which is realized in a professional context.

It is noted that the information encoded in the term is the result of logical understanding and generalization of the features of homogeneous objects, and the term itself is the nomination of any object from a number of named objects.

The secondary nature of terminology in relation to common vocabulary and at the same time the existence of the connection between them is noted, which manifests itself, in particular, in the ability to restore shades of meaning partially or identify semantic changes.

Based on the traditional understanding of the motivation of a language sign, the author emphasizes the advantages of a motivated term: the vision of the connection between terms contributes to the assimilation of meaning, and thus – the better quality of professional communication. The definition of the motivation of the term as an act of reflection of the features of the object in its meaning-forming paradigm is formulated, revealing which meaning and internal form are necessary to take into account. Motivation serves as an indicator of the terminological meaning in general and the quantitative and qualitative characteristics of common components in particular. Determining the motivating feature under the influence of extra-linguistic factors has a negative effect in terms of ordering terminology.

The existence in all terminological systems, at first glance, of polysemic, homonymous, synonymous, antonymous, genus-species paradigmatic relations uncharacteristic of such layers of vocabulary is explained by the influence on the basic terminological meaning of lexical-semantic variability of words.

The existence in the denoted concepts of a common semantic component, i.e. an invariant, proves, among other things, the parallel functioning of the term in different terminological systems.

The article concludes that there is a direct connection between the clarification of changes in the meanings of terminological units or their shades and the understanding of the origin, emergence, and formation of the semantics of the term.

Keywords: *terminology, term, meaning of term, motivation, semantic structure of term.*

Постановка проблеми. Термінологія є засобом і своєрідним інструментом організації та представлення фахових знань. Постійний розвиток і поповнення галузевої термінологічної лексики новотворами і запозиченнями стимулює вітчизняних науковців розв'язувати питання систематизації термінології, її уніфікування та стандартизації. Саме тому структурно-семантичний потенціал як термінологічних одиниць загалом, так і термінів окремих галузевих терміносистем української мови продовжує належати до кола актуальних проблем лінгвістики. Зокрема огляд праць із термінознавства свідчить про недостатню дослідженість смислової парадигми термінів.

Аналіз останніх досліджень. Проблема структурно-семантичного потенціалу терміна так чи інакше висвітлювалася в дослідженнях галузевих термінологій української мови. О. Ф. Лосєв, В. Г. Гак, А. А. Уфимцева, Д. М. Шмельов, С. О. Гурський, Т. Р. Кияк, А. С. Д'яков, Р. І. Дудок, З. Б. Куделько більшою мірою зосереджують увагу на вивченні смислової структури термінів, інваріантності та системної організації фахової лексики. Зокрема у монографічному дослідженні Р. І. Дудка визначено інваріант як семантичний стрижень терміна та визначено критерії його виокремлення.

Метою пропонованої статті є проаналізувати складові смислової парадигми термінів на прикладі фахової лексики освітньої галузі.

Досягнення мети передбачає виконання таких **завдань**: окреслити специфіку семантичної структури терміна в порівнянні з загальноновживаним словом, розглянути мотиваційні характеристики фахового терміна, з'ясувати прагматичний аспект вивчення смислової парадигми спеціальної лексики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційно комплексний аналіз термінологічної лексики передбачає системне вивчення і структури терміна, і його семантики. В основі значення будь-якого слова лежить відображення навколишнього світу, його об'єктивних речей та явищ у свідомості і мові [1, с. 39]. Загальноновживані слова й терміни здатні передавати загальні і специфічні (диференційні) ознаки об'єктів. Водночас особливістю семантики термінів є наявність у їхній смисловій структурі термінологічного значення («термін – це те, що сприймається та здатне інформувати реципієнта про сам знак і додатково про те, що є за межами цього знака» [3, с. 198]). Свого часу ця властивість пояснювалася теорією про «субстрат терміна»: оскільки терміни утворюються на основі слів природної мови, то лексичні одиниці цієї мови є їхнім субстратом [4, с. 89]. Проте зіставлення функцій загальноновживаного слова і терміна доводить, що зводити

характеристику терміноодиниці лише до субстрата є недоцільним. Як лінгвістичне явище термін знаходиться на перетині мови, логіки, відповідної галузі науки чи діяльності тощо. Своє термінологічне значення він реалізує в терміносистемі, у фаховому тексті. У значенні терміна може бути закладено один або декілька смислів, які суттєво різняться між собою принаймні однією з ознак у складі смислотвірної парадигми.

Термін має чітко визначені семантичні межі, зумовлені функцією вираження наукових понять. На відміну від загальноновживаних слів, значення яких містить інформацію, що ґрунтується на чуттєвому сприйнятті, інформація, закодована в терміні є наслідком логічного осмислення й узагальнення ознак однорідних предметів. Іншими словами, загальноновживане слово – це назва одиничного предмета, у той час як термін – номінація будь-якого предмета з цілого ряду названих ним об'єктів. Порівняємо значення слова *учитель*: «1. Особа, яка навчає, викладає який-небудь навчальний предмет у школі. 2. Людина, яка є авторитетом у будь-якій галузі, яка впливає на інших, передає свій досвід, знання, служить для них прикладом» [6, 10, с. 536]. Перше значення слова – термінологічне, із ясно виявленими сигніфікативними відношеннями. У цитованому джерелі наведені також приклади словосполучень із термінологічним значенням *народний учитель, провізоричний учитель*, щоправда неактуальні на сьогодні. Низку термінів-словосполучень та складних слів із термінологічним значенням освітньої галузі виявлена нами в спеціалізованих текстах та словниках, як от: *учитель-дефектолог, домашній учитель, духовний учитель, учитель-фасилітатор, учитель-методист, учитель образотворчого мистецтва, учитель трудового навчання* та ін.

Термінологія є вторинною щодо загальноновживаної лексики і характеризується частковою штучністю, певним чином підлягає свідомому впливу. Водночас між фаховою та загальноновживаною лексикою існує нерозривний зв'язок, який виявляється, зокрема, у взаємообміні шляхом термінологізації та детермінологізації слів.

Термінологізовані слова остаточно не поривають свої зв'язки з загальнономовною системою; входячи в систему термінів, вони частково зберігають здатність відновлювати відтінки значення, виявляти семантичні зміни.

Аналіз значення термінів не можливий без з'ясування його мотивованих характеристик. Дослідники відзначають наявність у термінологічних системах як мотивованих, так і немотивованих одиниць, зазначаючи головну роль саме мотивованого типу номінації (Блинова О. І., Даниленко В. П., Кандилакі Т. Л. та ін.).

Під мотивованістю мовного знака (отже, і терміна як його різновиду) традиційно розуміють певну «закономірність, не випадковість відношення (зв'язку) між позначуваною і позначальною сторонами знака, між змістом і формою мовної одиниці, між поняттям і його назвою» [7, с. 353]. Основна перевага мотивованого терміна носить прагматичний характер: вона полегшує розуміння його значення, а відтак – запам'ятовування, оперування ним у фаховій комунікації, оскільки показує зв'язок між термінами. Таким чином, мотивованість слід розуміти як акт «відображення однієї чи кількох ознак предмета у смислотвірній парадигмі терміна, розкриваючи яку необхідно враховувати його значення і внутрішню форму» [3, с. 199].

Мотивованість служить показником термінологічного значення загалом і кількісних та якісних характеристик спільних компонентів (пор., *дактилографія, дактилологія, дактильна мова; диплом, дипломант, дипломна робота, дипломний проект* [2] тощо). Визначення мотивуючої ознаки відбувається під впливом позамовних чинників (соціальних, культурних, економічних, асоціативних, їхнім поєднанням), відповідно вона може бути випадковою чи зовнішньою. Для фахової лексики це спричиняє негативний ефект з точки зору впорядкування термінології, адже перевага віддається термінам із внутрішньою формою, яка виражає сутність наукового поняття.

Термінознавча практика свідчить, що на основне для терміна термінологічне значення має вплив лексико-семантична варіативність слова. Звідси наявність в усіх термінологічних системах, на перший погляд, невластивих таким такій лексиці полісемічних, омонімічних, синонімічних, антонімічних, родо-видових парадигматичних відношень.

Паралельне функціонування терміна в різних терміносистемах вказує на існування в позначуваних поняттях спільного семантичного компонента (інваріанта). Наприклад, *олімпіада* – «Міжнародні спортивні змагання, які влаштовуються раз на чотири роки за зразком олімпійських ігор у стародавній Греції» [6, 5, с. 690] (спорт.); *олімпіада* – «змагання учнів у виконанні певних позакласних та позашкільних завдань загальноосвітнього характеру...» [2, с. 238] (педагог.).

З'ясування змін значень термінологічних одиниць або їхніх відтінків відкриває шлях до розуміння походження, виникнення, становлення семантики терміна.

Висновки. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що виявлення семантичної специфіки термінів сприяє тлумаченню їхнього вживання в різних контекстах, тим самим відкриваючи шлях до вивчення спеціальної лексики та повноцінного оволодіння фаховою мовою певної галузі (у нашому випадку – освіти).

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у продовженні вивчення спеціалізації значення слів, їх метафоричного переосмислення, утворення омонімів у результаті втрати семантичного зв'язку між окремими значеннями багатозначних слів на ґрунті термінологічної лексики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. Москва: Высшая школа, 1987. 103 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Дудок Р. І. Проблема значення та смислу терміна в гуманітарних науках: монографія. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. 358 с.
4. Лейчик В. М. О языковом субстрате термина. *Вопросы языкознания*. 1986. № 5. С. 87–97.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.
6. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наук. думка, 1970–1980.
7. Українська мова. Енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (голова) та ін. Київ: Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2000. 752 с.

REFERENCES

1. Golovin, B. N., & Kobrin, R. Yu. (1987). *Lingvisticheskie osnovy ucheniia o terminakh* [Linguistic foundations of the doctrine of terms]. Moskva: Vysshiaia shkola.
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.
3. Dudok, R. I. (2009) Problema znachennia ta smyslu termina v humanitarnykh naukakh [The problem of meaning and significance of the term in the humanities]. Lviv: Vyd. tsentr LNU im. I. Franka. 358 p.
4. Leichik, V. M. (1986). O iazykovom substrate termina [On the linguistic substratum of the term]. *Voprosy iazykoznaniiia*, 5, 87–97.
5. Selivanova O. O. (2006) Suchasna linhvistyka: terminolohichna entsyklopedia [Modern linguistics: a terminological encyclopedia]. Poltava: Dovkilla-K. 716 p.
6. (Bilodod I. K., ed.) (1970–1980) Slovnnyk ukrainskoi movy: v 11 t. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols.]. Kyiv: Nauk. dumka.
7. (Rusanivsky V. M., ed.) (2000) Ukrainska mova. Entsyklopedia [Ukrainian language. Encyclopedia]. Kyiv: Vyd-vo «Ukr. entsykl.» ім. М. П. Bazhana, 752 p.

УДК 811. 16'34 – 115''18 / 19''

Лінгвоісторіографія

**ПРО ПРОБЛЕМУ ФОНЕТИЧНИХ І ФОНЕМАТИЧНИХ ЗАКОНІВ
У МОВОЗНАВСТВІ**

Орел А. С.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-4077-1614
doncaban@gmail.com.*

Піскунов О. В.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-7176-7423
piskunov.oleksandr@gmail.com*

Досліджено проблему вивчення і реконструкції фонетичних і фонематичних законів у працях мовознавців XIX – XXI ст.ст., які розглядали фонетичну варіативність і змінність звукової системи мови як наслідок дії певних мовних законів. Дефініції термінів фонетичний і фонематичний закони в дослідженнях історії звукової системи, встановлення їх основних відмінностей стало доказом тези про зв'язок синхронії і діакронії. На думку фонологів, фонетичний закон є ланка, яка пов'язує синхронію і діакронію. Втілення ідей синхронії та діакронії дозволило детально витлумачити явища історії звукових систем праслов'янської та східнослов'янських мов. У роботі був констатований значний внесок у вивчення зазначених питань стосовно історії східнослов'янських мов, який зробили В. К. Журавльов і Ю. Я. Бурмістрович; останній ввів в лінгвістичну літературу поняття фонематичного закону, зазначивши, що всі попередні спроби визначення фонематичного (або фонологічного) Закону характеризуються неточностями і неповнотою пояснень. Фонетична варіативність звукової системи мови є результатом дії певних фонетичних законів. Важливість синхронічних законів алофонного варіювання для становлення історичної фонології відстоювали В. К. Журавльов, Ю. Я. Бурмістрович. У дослідженні відзначена значимість концепцій звукових змін Е. Д. Поліванова (конвергентно-дивергентна теорія звукових змін), Р. А. Якобсона (фонологічні мутації), які базуються на постулаті фонетичного закону, що стали фундаментом історичної фонології. На їх основі

В. К. Журавльов закінчив побудову парадигми історичної (діахронічної) фонології.

Ключові слова: фонетичний і фонематичний закони, синхронія і діахронія, фонетичні умови, звукова система, праслов'янські та східнослов'янські мови.

ON THE PROBLEM OF PHONETIC AND PHONEMIC LAWS IN LINGUISTICS

Orel A. S.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-4077-1614
doncaban@gmail.com*

Piskunov A. V.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-7176-7423
piskunov.oleksandr@gmail.com*

The problem of study and reconstruction of phonetic and phonemic laws in the works of linguists of the XIX – XXI cc. is investigated. Phonetic variability and variability of the language sound system were considered by the scientists as a result of certain language laws. Definitions of the terms of phonetic and phonemic laws in the studies on the sound system history, establishment of their main differences have become a proof of the thesis on the connection of synchrony and diachrony. According to the phonologists, the phonetic law is a link that connects synchrony and diachrony. The embodiment of the ideas of synchrony and diachrony made it possible interpret in detail the phenomena on the sound systems history of the Proto-Slavic and East Slavic languages. The paper contributed significantly to the study of these issues in relation to the history of the East Slavic languages, which was made by V. K. Zhuravlev and Yu. Ya. Burmistrovich; the latter introduced the concept of phonemic law into the linguistic literature, having noted that all previous attempts to define phonemic (or phonological) law are characterized by inaccuracies and incomplete explanations. Phonetic variability of the language sound system is the result of the action of certain phonetic laws. The importance of synchronic laws of allophonic variation (non-exclusive phonetic laws, as stated by the neo-grammarians) for the formation of historical phonology

was supported by V. K. Zhuravlev, Yu. Ya. Burmistrovich. The study estimates the importance of the concepts of sound changes by E. D. Polivanov (convergent-divergent theory of sound changes), R. A. Jakobson (phonological mutations), based on the postulate of the phonetic law and which have become the foundation of historical phonology. On their basis, V. K. Zhuravlev completed the construction of the paradigm of historical (diachronic) phonology.

Keywords: *phonetic and phonemic laws, synchrony and diachrony, phonetic conditions, sound system, Proto-Slavic and East Slavic languages.*

Постановка проблеми. У роботі автори намагаються дослідити проблему вивчення та реконструкції фонетичних і фонематичних законів у працях мовознавців XIX – XXI ст.ст. **Метою** пропонованої статті є дослідження матеріалу з історії вивчення фонетичних і фонематичних законів у лінгвістичних студіях XIX – XXI ст.ст. Ця мета конкретизується в таких **завданнях**: 1) охарактеризувати поняття фонетичних та фонематичних законів; 2) представити відмінності і особливості функціонування фонетичних та фонематичних законів.

Аналіз останніх досліджень. Значний внесок у вивчення історії фонологічних систем східнослов'янських мов здійснили В. К. Журавльов, Ю. Я. Бурмістрович [3; 4; 6; 7], однак їхні дослідження не мали продовження та не були враховані під час створення сучасних підручників.

Виклад основного матеріалу дослідження. За словами В. К. Журавльова, одним із фундаментальних понять сучасної історичної (діахронічної) фонології стало твердження про безвинятковість фонетичних законів на алофонному рівні [6, с. 47]. Сама ідея безвинятковості фонетичних законів, розроблена в історико-фонетичних студіях молодогограматиків, уточнена в дослідженнях учених Московської школи й критично переосмислена представниками Казанської та Женевської лінгвістичних шкіл [1, с. 419; 68, с. 27]. У лінгвістично-історичних працях відзначається, що розвиток фонетичної системи мови в порівняльно-історичних дослідженнях другої половини XIX ст. – 20-х рр. XX ст. представлений у вигляді поступових звукових змін [1, с. 433]. Принцип градуальності, імпліцитно представлений у дослідженнях компаративістів, за визначенням А. Степановичюса, був плідно використаний у сучасних дослідженнях парадигматичних змін фонологічної системи [10, с. 52]. У концепції вчених Лейпцизької школи регулярні відповідності розглядаються «як наслідок регулярності самих звукових змін» [там же, с. 53–54], тобто внутрішньосистемних змін. Так, Г. Пауль трактував закон як

«регулярність певної групи історичних явищ» [9, с. 87]. Показово, що в дослідженнях І. О. Бодуена де Куртене фонетичні закони розглянуто як регулярні фонетичні відповідності [2, т. 2, с. 194].

Згідно з твердженням В. І. Постовалової, сама ідея фонетичного закону є першим важливим кроком у тлумаченні сутності та особливостей мовних регулярностей [9, с. 128]. В. К. Журавльов вважає, що гіпотезу регулярності, яка закономірно виводиться з тези молодогограматиків про безвинятковість фонетичних законів, було взято за основний принцип під час установлення «внутрішньої» відносної хронології в сучасних дослідженнях [7, с. 29].

Фонетична варіативність звукової системи мови є наслідком дії певних фонетичних законів. Важливість синхронічних законів алофонного варіювання обстоювали В. К. Журавльов, Ю. Я. Бурмистрович [7, с. 45–50; 8, с. 27–36; 3, с. 5–6; 4, с. 130–135]. На думку цих дослідників, одним з показників здійснення фонологічної зміни є припинення дії фонетичного закону, тому що фонетичний закон функціонує лише в синхронічному стані мови; за Ю. Я. Бурмистровичем, фонетичний закон є синтагматично позиційним [8, с. 29–31; 3, с. 8].

Одним із найсучасніших досягнень у галузі історичної фонології слід вважати відкриття Ю. Я. Бурмистровичем сутності й формули фонематичного закону в його відмінності від закону фонетичного. Заслуга відкриття формули фонетичного закону належить В. К. Журавльову [6, с. 45; 7, с. 29]. Ю. Я. Бурмистрович зробив зауваження щодо неточностей у встановленні кількості фонетичних законів для праслов'янської мови, що здебільшого властиве сучасним дослідникам. Автор вважає, що «фонетичних законів в історії фонематичної системи праслов'янської мови було не два, а більше» [4, с. 44]. Ю. Я. Бурмистрович поєднав низку фонетичних законів праслов'янської мови в один загальний закон, який назвав фонетичним законом внутрішньогрупового фонемного сингармонізму [3, с. 8, 135].

Увівши в лінгвістичну літературу поняття фонематичного закону, Ю. Я. Бурмистрович зазначив, що всі попередні спроби визначення фонематичного (чи фонологічного) закону характеризуються неточностями та неповнотою пояснень. Отже, за Ю. Я. Бурмистровичем, «фонематичний закон – це чинне в певній мові на певному етапі її розвитку правило, яке змушує певні фонем, парадигматично слабкіші від інших фонем, наявних у системі, під тиском цієї системи пересуватися в ній на нове місце й перетворюватися на інші фонем» [3, с. 136]. Інакше кажучи, фонематичні закони є парадигматично непозиційними, у цьому

полягає основна відмінність їх від законів фонетичних [там же, с. 8–9, 136].

Висновки. Концепції звукових змін Є. Д. Поливанова (конвергентно-дивергентна теорія звукових змін), Р. О. Якобсона (фонологічні мутації), які базуються на постулаті фонетичного закону, стали фундаментом історичної фонології. На основі їх В. К. Журавльов закінчив побудову парадигми історичної (діахронічної) фонології. Міцне теоретичне підґрунтя дало змогу значно вдосконалити та узагальнити попередні дослідження з історії фонологічних систем ланцюга мов від праїндоевропейської (у вигляді її протослов'янського діалекту) до сучасних східнослов'янських мов (Ю. Я. Бурмистрович).

ЛІТЕРАТУРА

1. Амирова Т. А. Очерки по истории лингвистики. Москва: Наука, 1975. 559 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. Москва: Изд-во АН СССР, 1, 384 с.; 2, 391 с.
3. Бурмистрович Ю. Я. Законы фонетические и законы фонематические. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова. Серия: Языкознание.* Абакан, 2002. Вып. 3. С. 5–11.
4. Бурмистрович Ю. Я. Найти пропавший век!: Очерки по истории славянского исторического языкознания. Абакан: Изд-во Хакасского государственного ун-та, 2006. 59 с.
5. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст.–20-і рр. XX ст.). НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Донецьк, 1998. 222 с.
6. Журавлёв В. К. Диахроническая фонология. Москва: Наука, 1986. 232 с.
7. Журавлёв В. К. Постулат непреложности фонетических законов и современная компаративистика. *Вопр. языкознания.* 1986. № 4. С. 27–36.
8. Зубкова Л. Г. Лингвистические учения конца XVIII–начала XX вв.: Развитие общей теории языка в системных концепциях. Москва: Изд-во РУДН, 1989. 215 с.
9. Постовалова В. И. Историческая фонология и её основания: Опыт логико-методологического анализа. Москва: Наука, 1978. 203 с.
10. Степановичус А. Основы диахронической фонологии. Механизмы звуковых изменений. Вильнюс: Вильнюсский ГУ им. В. Капсукаса, 1982. 84 с.

REFERENCES

1. Amirova, T. A. (1975). Ocherki po istorii lingvistiki: monografiia [Sketches on the history of linguistics: monograph]. Moscow, Nauka, 559 p.
2. Baudouin de Courtenay, I. A. (1963). Izbrannye trudy po obshchemu iazykoznaniiu: v 2 t. [Selected works on general linguistics: in 2 vol.] Moscow, Izd-vo AN SSSR, 1, 384 p.; 2, 391 p.
3. Burmistrovich, Yu. Ya. (2002) Zakony foneticheskie i zakony fonematische [Laws phonetic and laws phonemic]. In *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. F. Katanova. Seriya: Iazykoznanie* [Herald of Khakass State University named after N. F. Katanov. Linguistics]. 3, 5–11.
4. Burmistrovich, Yu. Ya. (2006). Naiti propavshii vek!: Ocherki po istorii slavianskogo istoricheskogo iazykoznaniiia: uchebnoe posobie dlia filologov vysshikh uchebnykh zavedenii [To find the lost century!: Sketches on history of Slavic historical linguistics: textbook for university philologists]. Abakan: Izd-vo Khakasskogo gosudarstvennogo un-ta, 59 p.
5. Glushchenko, V. A. (1998). Pryncypy porivnialno-istorychnogo doslidzhennia v ukrainskomu i rosiiskomu movoznavstvi (70-i rr. XIX st. – 20 rr. XX st.) [Principles of the comparative-historic study in the Ukrainian and Russian linguistics (the 70s of the XXth century – the 20s of the XXth century)]. Donetsk, 222 p.
6. Zhuravlev, V. K. (1986). Diakhronicheskaia fonologiiia [Diachronic phonology]. Moscow, Nauka, 232 p.
7. Zhuravlev, V. K. (1986). Postulat neprelozhnosti foneticheskikh zakonov i sovremennaia komparativistika [Immutability principle of phonetic laws and modern comparative linguistics] In *Vopr. Iazykoznaniiia* [Questions of linguistics]. 4, 27–36.
8. Zubkova, L. G. (1989). Lingvisticheskie ucheniia kontsa XVIII v. – nachala XX vv.: Razvitie obshchei teorii iazyka v sistemnykh kontseptsiakh [The linguistic studies of the end of the XVIIIth century – the beginning of the XXth century: The development of language theory in systemic concepts]. Moscow, Izd-vo RUDN, 215 p.
9. Postovalova, V. I. (1978). Istoricheskaia fonologiiia i ee osnovaniia: Opyt logiko-metodologicheskogo analiza [Historical phonology and its principles: experience of logical-methodological analysis]. Moscow, Nauka, 203 p.
10. Steponavichius, A. (1982). Osnovy diakhronicheskoi fonologii. Mekhanizmy zvukovykh izmenenii [Principles of diachronic phonology. Mechanisms of sound changes]. Vil'nius, Vil'niuskii GU im. V. Kapsukasa, 84 p.

УДК 811.161'373.45 "19/20"

Лінгвоісторіографія

SEMANTIC ADAPTATION AS A STAGE OF LEXICAL ASSIMILATION

Piskunov O. V.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-7176-7423
piskunov.oleksandr@gmail.com*

Roman V. V.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0003-3468-1062
roman.victoriya2016@gmail.com*

The paper presents the research on the problem of stages and degrees of adaptation of lexical borrowings in Linguistics in the end of the 20th – the beginning of the 21st c. from the point of linguistic historiography. The objectives of the article are to determine the differential features of the degrees of semantic adaptation of lexical borrowings at various stages and levels of the language system while penetrating borrowed words into the language-recipient and study the degrees of the lexical assimilation process of borrowed words in the interpretation of the linguists at the end of the 19th – the beginning of the 21st cc. The stages of adaptation of foreign words have been defined to be as formal and semantic assimilation. The conducted research shows that formal adaptation is characterized by assimilation of borrowed lexical units into phonetic, graphic and morphological levels of the language-recipient. The results obtained illustrate that formal criteria are considered to be the adaptation of lexical borrowings to the lexical system of the recipient language with the maximum convergence of their graphic, phonetic and grammatical characteristics. According to the results of the research, semantic adaptation can be a formation of an independent lexical meaning of a foreign word in a new linguistic environment and formation of definite connections with other words within the thematic group in the language-recipient. The prospects of the given research consist in further combining the best scientific achievements of the past with the development of new approaches to the investigated problem and

involving Indo-European languages in particular studying the causes and ways of adaptation of lexical borrowings in the language-recipient.

Keywords: *linguistic historical aspect, adaptation process, adaptation stages and rates, lexical borrowing, language-recipient.*

Піскунов О. В.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-7176-7423
piskunov.oleksandr@gmail.com*

Роман В. В.

*кандидат філологічних наук
доцент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0003-3468-1062
roman.victoriya2016@gmail.com*

У статті представлено дослідження питання етапів та ступенів адаптації лексичних запозичень в лінгвістичній науці кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. у контексті лінгвоісторіографії. Завданнями студій вбачаємо у визначенні диференційних ознак ступенів адаптації лексичних запозичень на різних етапах та рівнях мовної системи входження запозичень до мови-реципієнта в інтерпретації мовознавців кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. та дослідженні ступенів процесу адаптації запозичених слів в інтерпретації вчених ХХ ст. – початку ХХІ ст. Визначено етапи адаптації іншомовних слів: формальну й семантичну адаптацію. Проведене дослідження демонструє, що формальна адаптація характеризується асиміляцією іншомовних слів на фонетичному, графічному й морфологічному рівнях. Отримані результати показують, що формальними критеріями вважаються – пристосування лексичних запозичень до лексичної системи мови-реципієнта з максимальним зближенням їхніх графічних, фонетичних та граматичних характеристик. Згідно з результатами дослідження, підсумком семантичної адаптації є формування самостійного лексичного значення іншомовного слова в новому лінгвістичному оточенні й встановлення певних відносин з іншими словами мови-реципієнта усередині тематичної групи. Перспективним до вирішення в подальших наукових розвідках вважаємо принцип поєднання найкращих наукових досягнень минулого з розвитком новітніх підходів стосовно досліджуваної проблеми та в широкому залученні до аналізу матеріалу

індоєвропейських мов, зокрема дослідженні причин адаптації лексичних запозичень у мові-реципієнті.

Ключові слова: лінгвоісторіографічний аспект, процес адаптації, етапи та ступені адаптації, лексичне запозичення, мова-реципієнт.

Defining the problem and argumentation of the topicality of the consideration. The problem of adaptation of lexical borrowed words and the ways of their adaptation in the language-recipient appears in the second half of the 19th century. The research of borrowed words was comprehensively advanced to a new level of etymology and general theoretical grounds of adaptation taking into consideration general principles in Linguistics of the period mentioned above. In the second half of the 20th century, the range of research problems became extended relating to the process of borrowing words which resulted in the reinterpretation put on traditional understanding of the essence of borrowing as a process. A great number of stages of adaptation in the lexical composition of the language-recipient has been identified and systematized.

Analysis of recent research and publications. The main achievements in the investigated field belong to such scientists as T. Savory, L. Krysin, Yu. Zhluktenko, L. Kysliuk, H. Serheeva O. Styshov, L. Arkhypenko, and others [9; 6; 4; 5; 7; 8; 1]. Therefore some contradictions are still present in the classification and features of the distinction concerning adaptation signs of borrowed words among linguists, who divide them into fundamental and optional (although all criteria of adaptation can be considered essential), there is a necessity to determine the stages of adaptation of borrowed words in the theory of studying lexical borrowings. **The aim of the paper** is to outline the main features of stages at adaptation levels of borrowed words in the light of linguistic historiographic direction in present-day Linguistics.

One can state the lack of linguistic historiographic research on the problem of adaptation of lexical borrowings in the language-recipient carried out on the basis of a systematic investigation taking into account the grounds of specific material.

The outline of the main research material. The stages defined in the works of scholars reflect the hierarchy in succession of the adaptation process of borrowed words based on main indicators at each stage. However, we can observe the lack of differentiation and specification of features at various language levels. Having analyzed the scientific works and the characteristics of the stages of adaptation of lexical borrowings, we come to conclusion that semantic adaptation as a matter of fact is considered to be the only and necessary criterion to assign a foreign word

the status of a borrowed element, since it is unavoidable the fulfillment of the first two criteria, otherwise the word cannot be considered borrowed. Taking into account all the peculiarities we can point out two stages: formal and semantic adaptation.

Semantic adaptation can be the following stage for a foreign word to be assimilated. Thus, the order followed in considering the adaptation stages – phonetic, graphic, morphological and only then – semantic assimilation fundamentally reflects the sequence of passing the given stages done by a foreign word. To understand and then convey what a foreign word means (that is to use it in a definite context), one should at least pronounce or write it using one of its grammatical forms. Semantic adaptation of a foreign word is initiated at the stage of non-assimilated foreign incorporations characterized by a zero degree adaptation [2, c. 53].

Semantic adaptation is defined as the introduction of a foreign word into lexico-semantic system of the language-recipient which determines the stage of its entry into syntagmatic and paradigmatic relations with native elements of the language-recipient (native or previously borrowed), valence development, connection in various processes (broadening and specification of meaning and so on), change of stylistic characteristics. The result of such process is considered to be a formation of an independent lexical meaning of a foreign word in a new linguistic environment and the establishment of definite relationships with other words of the language-recipient within the thematic group.

It should be added that essential characteristics comprise semantic adaptation of lexical borrowings, introduction in different chains of correlations, attributions of foreign words to synonymic rows of words with similar meaning and their differentiation – stylistic or semantic with other lexical elements of a definite chain taking a certain place in new semantic changes caused by the entry of new words. Three main types of semantic development of borrowed words have been identified such as *zero stage* supposing when borrowed words retain the value of etymon without changes, *partial phase* denotes narrowing the number of semes in borrowed words compared to its etymon, broadening the quantity of semes as well as combinations of these changes), *free stage* represents extreme extension of the meaning of borrowed words to the level when the semantic connection with the original borrowed meaning is lost [3, c. 5-6].

A foreign word passing semantic assimilation turns out to be an element of the procedures as the neologism itself formed on the basis of elements already existing in the language. The only difference lies in the fact that a foreign word is influenced not by one as in the case of the

neologism itself but quite two different language systems – the source language and the language-recipient; the semantic development of a foreign word is influenced by two systems. This double effect is retained throughout the existence of the word in a new language environment as long as the living contacts of these languages are preserved. The essence of this development is altered at different stages of adaptation owing to the strengthening of the influence of one or another language system.

The influence of the language-recipient to a great extent is primarily revealed in efforts to find an analogue among the number of native words or previously borrowed words which follow its using in the course of the entire stage of semantic adaptation. All subsequent changes happening to a borrowed word are not actually considered to be the process of adaptation but a reflection of its further semantic (syntactic, stylistic, etc.) functioning in the system of the language-recipient. Most words are penetrated into a new language being already a 'borrowing proper'. Accordingly, the semantic changes proceeding to a foreign word from the moment of its fixation in the dictionary contain not only the processes related to the period of adaptation but also characterize the further development of the meaning in a borrowed word on the basis of the language-recipient.

Conclusions and directions for further research in this area.

Thus, the adaptation step allows to differentiate actually borrowing from foreign inclusions and barbarisms at the level of formal assimilation, as well as identifying indicators of semantic development, differentiate the stages of semantic adaptation of foreign words and further semantic development of foreign lexical borrowings in the system of the language-recipient. The adaptation of borrowed words can be perceived as a complex linguistic process, which due to its multidimensional integrated nature is studied by scholars from different points. The investigated period (the end of the 20th – the beginning of the 21st cc.) characterized by a comprehensive analysis of lexical borrowings subsequently both formal and functional aspects can be considered as different phases of a single assimilation process. The above mentioned period is marked by the formation and improvement of principles of adaptation foreign words and development of a specific mechanism for determining the stages and degrees of assimilation of lexical borrowings in the language-recipient.

The prospects for study consist in further combining the scientific achievements of the past with the developments of new approaches to studying the problem of adaptation of lexical borrowings in the language-recipient and extensive involvement of the material of Indo-European languages to be promising for further scientific research.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипенко Л. М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ – початку ХХІ ст.): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2005. 230 с.

2. Беляева С. А. Английские слова в русском языке XVI–XX вв. Владивосток: Изд-во ДВГУ, 1984. 108 с.

3. Битківська Я. В. Тенденції засвоєння та розвиток семантики англіцизмів у сучасній українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2008. 19 с.

4. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. Київ: Вища школа, 1974. 176 с.

5. Кислюк Л. П. Слововірний потенціал запозичень у сучасній українській літературній мові (на матеріалі англійських та німецьких запозичень) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15 / Інст. укр. мови НАН України. Київ, 2000. 238 с.

6. Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке: монография / АН СССР, Ин-т русского языка. Москва: Наука, 1968. 208 с.

7. Сергєєва Г. А. Англомовні запозичення в українській правничій термінології : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2002. 16 с.

8. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації): монографія. Київ: Центр КНЛУ, 2003. 388 с.

9. Savory T. H. The Language of Science. Its Growth, Character and Usage. London: Townbridge Printers, LTD, 1953. 184 p.

REFERENCES

1. Arkhypenko, L. M. (2005). Inshomovni leksychni zapozychennia v ukrainskii movi : etapy i stupeni adaptatsii (na materialii anhlitsyzmiv u presi kintsia 20 – pochatku 21st.) [Foreign lexical loan-words in the Ukrainian language : stages and degrees of adaptation (based on anglicisms in mass media at the end of the 20th – the beginning of the 21st cc.)]. *Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

2. Beliaeva, S. A. (1984). *Angliyskie slova v russkom yazyke XVI–XX vv.* [The English words in the Russian language of the 16 – 20 c.]. Vladivostok : DVGU [in Russian].

3. Bytkivska, Ya. V. (2008). Tendentsii zasvoiennia ta rozvytok semantyky anhlizmiv u suchasunii ukrainskii movi: [Tendencies of adoption and development of semantics of the English words in Ukrainian]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

4. Zhluktenko, Yu. A. (1974). *Lingvisticheskie aspekty dvuyazychiya*. [Linguistic aspects of bilingualism]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

5. Kysliuk, L. P. (2000). Slovotvirnyi potentsial zapozychen u suchasniy ukrainskii literaturnii movi (na materialy anhliskykh ta nimetskykh zapozychen) [Word-formative potential of loan-words in modern Ukrainian literary language (based on material of the English and German loan-words)]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

6. Krysin, L. P. (1968). *Inoyazychnye slova v sovremennom russkom yazyke* [Foreign words in modern Russian language]. Moscow: Nauka [in Russian].

7. Serheeva, H. A. (2002). Anhlomovni zapozychennia v ukrainskii pravnychii terminolohii [The English loan-words in Ukrainian legal terminology]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].

8. Styshov, O. A. (2003). *Ukrainska leksyka kintsia XX stolittia (na materialy movy zasobiv masovoi informatsii)*. [Ukrainian vocabulary of the end of the 20th century (based on material of mass media language)]. Kyiv: Tsentr KNLU [in Ukrainian].

9. Savory, T. H. (1953). *The Language of Science. Its Growth, Character and Usage*. London: Townbridge Printers, LTD.

УДК 821.161.1-3.09"19"

Історія російської літератури

**СИМВОЛИКА ЧИСЛА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИМВОЛИСТСКОГО
РОМАНА А. БЕЛОГО «СЕРЕБРЯНЫЙ ГОЛУБЬ»**

Рубан А. А.

кандидат филологических наук,

доцент кафедры русского языка и литературы

Донбасский государственный педагогический университет

ул. Генерала Батюка, 19, Славянск, Украина

orcid 0000-0002-8997-9619

ruban_allochka@ukr.net

В статье рассматривается мифо-символическая концепция числа в романе А. Белого «Серебряный голубь». Автор работы исследует архитектонику и символику числа как элемент символистского романа.

Обращается внимание на архитектонику романа: количество глав (их семь) и главок произведения (их пятьдесят девять) дают в сумме число шестьдесят шесть. (Такое же количество частей имеет Библия). Это символ полноты, завершённости, божественного вмешательства, назидания, творения. Так

А. Белый отождествляется с творцом, создателем, получившим на «рубеже веков» определение «поэт-теург». Символика числа проявляется и в количестве букв названия и подзаголовка романа – это число тридцать четыре. В сумме с шестьюдесятью шестью получается число сто – символ гармонии, полноты, цельности.

В романе значительное место занимают и другие числа. Число «три» А. Белый символизирует с разумом, это число Святой Троицы, в романе оно ярко противопоставлено «дьявольскому четыре». Аналогично Библии «четыре» – символ смерти, ада. Наиболее часто в романе используется число «два». Оно имеет «женственную природу». «Два» – объединение двух личностей в любви, в некоем идеальном действии, особое значение приобретает духовное единение двух индивидуальностей.

Анализируя символику числа в романе А. Белого «Серебряный голубь», используется интертекст Библии и русской символистской литературы конца XIX – начала XX вв.

Ключевые слова: А. Белый, символизм, символика числа, образ-символ, интертекст.

СИМВОЛІКА ЧИСЛА ЯК СКЛАДОВА СИМВОЛІСТСЬКОГО РОМАНУ А. БІЛОГО «СРІБНИЙ ГОЛУБЬ»

Рубан А. А.

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри російської мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-8997-9619
ruban_allochka@ukr.net

У статті розглядається міфо-символічна концепція числа в романі А. Білого «Срібний голубь». Автор роботи досліджує архітектоніку та символіку числа як елемент символістського роману.

Звертається увага на архітектоніку роману: кількість розділів (їх сім) та главок твору (їх п'ятдесят дев'ять) дають у сумі число шістдесят шість. (Таку саму кількість частин має Біблія). Це символ повноти, завершеності, божественного втручання, повчання, творіння. Так А. Білий ототожнюється з творцем, який одержав на «межі століть» визначення «поет-теург». Символіка числа проявляється і в кількості букв назви та підзаголовка роману – це число тридцять чотири. У сумі з шістдесятма шістьма виходить число сто – символ гармонії, повноти, цілісності.

У романі значне місце посідають інші числа. Число «три» А. Білий символізує з разумом, це число Святої Трійці, у романі воно

яскраво протиставлено «диявільському чотири». Аналогічно Біблії «чотири» – символ смерті, пекла. Найчастіше в романі використовується число «два». Воно має «жіночу природу». «Два» – об'єднання двох особистостей у коханні, у певному ідеальному дійстві, особливого значення набуває духовне єднання двох індивідуальностей.

Аналізуючи символіку числа в романі А. Білого «Срібний голуб», використовується інтертекст Біблії та російської символістської літератури кінця XIX – початку XX ст.

Ключові слова: А. Білий, символізм, символіка числа, образ-символ, інтертекст.

THE SYMBOLS OF THE NUMBER AS A COMPONENT OF THE SYMBOLISTIC NOVEL OF A. BELYI «SILVER DOVE»

Ruban A. A.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Russian Language and
Literature SHEI "Donbas State Pedagogical University"*

19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine

orcid 0000-0002-8997-9619

ruban_allochka@ukr.net

The article deals with the mythical-symbolic concept of the number in the novel by A. Belyi "The Silver Dove". The author of the work explores the architectonics and symbolism of the number as an element of the symbolist novel.

Attention is drawn to the architectonics of the novel: the number of chapters (there are seven) and the parts of the chapters of the work (there are fifty-nine) add up to sixty-six. The Bible has the same number of books and parts. This is a symbol of coverage, completeness, divine intervention, edification and creation. So A. Belyi is identified with the creator, who received the definition of "poet-theurgist" at the turn of the century.

The symbolism of the number is also manifested in the number of letters in the title and subtitle of the novel – it is thirty-four. In total with sixty-six, the number one hundred is obtained as a symbol of harmony, completeness and wholeness.

Other figures also take a significant place in the novel. "Four" and "two" are among them. A. Belyi symbolizes the number "three" with the mind, it is the number of the Holy Trinity. It is clearly opposed to the "devil's four" in the novel. Similarly to the Bible, "four" is a symbol of death and hell.

The most commonly used number in the novel is "two". It has a "feminine nature." "Two" is the unification of two personalities in love, in a

certain ideal action, while the spiritual unity of two individuals acquires special significance.

Analyzing the symbolism of the number in A. Belyi's novel "The Silver Dove", the intertext of the Bible and Russian Symbolist literature of the late 19th – early 20th centuries is used.

Keywords: *A. Belyi, symbolism, symbolism of the number, image-symbol, intertext.*

Постановка проблемы и анализ публикаций. Целостное восприятие творчества поэта-символиста Андрея Белого не может быть полным без учёта его прозаических произведений. Наиболее известным романом оказался «Петербург», и как это часто бывает, остальное прозаическое наследие А. Белого оказалось как бы в тени от него. Это в равной степени относится роману «Серебряный голубь». Внесла свои коррективы и история.

Роман «Серебряный голубь», с его несколько специфическим взглядом на русскую революцию, на социализм, конечно же, не был широко известен в советское время. А это неоправданно забытая книга, с другой точки зрения, не официальной, описывающая революционные движения в стране, их причины и будущие последствия.

В свое время Л. Троцкий, говоря о романе «Серебряный голубь», назвал его упадочной по настроениям и захвату, утончавшейся по технике, индивидуалистической, символической, мистической литературой. И хотя такая характеристика была явно не хвалебной, именно она позволила критикам и исследователям творчества А. Белого в конце XX в. поднять вопрос о символичности его прозы, об особенностях поэтики романа, который стоит у истоков жанра символистского романа в русской литературе.

Цель предлагаемой работы: рассмотреть символику числа в романе А. Белого «Серебряный голубь» как одну из составляющих жанра «символистский роман».

Изложение основного материала исследования. Навеянный революцией 1905 г. роман Андрея Белого выходит в свет только в 1910 г. Название «Серебряный голубь» появилось в процессе работы и в последующем не изменялось. А вот подзаголовок – «Повесть в семи главах» – вызывал некоторое недоумение и иногда менялся издателями. Сам А. Белый и его современники всюду обозначают «Серебряный голубь» как роман: «В Бобровке я, наконец, засел за первый роман. Сразу же выяснилось: материал к нему собран; типы давно отлежались в душе...» [2, с. 685].

Так почему же Белый, называя произведение «романом», в подзаголовке обозначает его как «повесть»? Анализируя

архитектонику романа «Петербург», указывая на неслучайность ввода А. Белым тех или иных названий глав, главок С. П. Ильев утверждает, что «в символистской системе художественных средств такие указания, как правило, значимы» [4, с. 102].

Разграничить жанр романа и повести часто бывает достаточно трудно. В западноевропейском литературоведении жанр «повесть» не выделяется вовсе (разграничиваются две основные категории: «novel» – «роман» и «short story» – «рассказ»). Потому «Серебряный голубь» может быть и повестью, и романом.

Авторское определение жанра произведения «роман» и введение в подзаголовок обозначения жанра как «повесть» имеет, значит, вполне оправданную цель. Стремясь написать подлинно символистский роман с присущим ему мистицизмом, апокалиптичностью восприятия мира, А. Белый не мог не думать и об интуитивном постижении мирового единства через символическое обнаружение соответствий и аналогий (между формой и цветом, звуком и запахом, числом и смыслом). Не имея опыта, но всячески пытаюсь подчеркнуть символичность «Серебряного голубя», автор любыми средствами подводил свой первый роман к статусу символистского.

Введение в подзаголовок определения «повесть» оказалось искусственным, но значимым по смыслу средством подчёркивания статуса символистского романа, как и несколько своеобразные, на первый взгляд, названия и количество глав романа. В «Серебряном голубе» их *семь*. Следуя традиционному значению чисел, «семь» – божественное число: «Тайна семи звёзд, которые ты видел в деснице Моей, и семи золотых светильников есть сия: семь звёзд суть Ангелы семи церквей; а семь светильников, которые ты видел, суть семь церквей» [Откр. 1:20], «И видел я в деснице у Сидящего на престоле книгу, написанную внутри и отвне, запечатанную семью печатями» [Откр. 5:1], «И пришёл один из семи Ангелов, имеющих семь чаш...» [Откр. 17:1].

Каждая из семи глав романа делится на главки. В каждой главе их разное количество, а сумме их *пятьдесят девять*. Сумма же глав и главок в них равна *шестьдцати шести* – это символ полноты, завершённости, божественного вмешательства, назидания, творения. Именно такое количество «частей» имеет Библия. В символистском романе нет ничего случайного. Соотношение количества глав романа с архитектурой Библии у А. Белого не случайно: он отождествляет себя с творцом, создателем, получившим на «рубеже веков» определение «поэт-теург». Следуя призыву Д. Мережковского, поэт «творит» в романе свой собственный мир, своих собственных героев.

На числе «шестьдесят шесть» А. Белый не останавливается. И вот здесь мы снова обратимся к подзаголовку романа. Количество букв названия и подзаголовок романа – *тридцать четыре*. В сумме с количеством глав и главок – это *сто* (символ гармонии, полноты, цельности). («Сто» представлено и в тексте романа. Так, при посещении Дарьяльским Шмидта оно встречается на магических листах, где были «фигуры: солнце, ослепляющее двух младенцев, с подписью: «Quiloiath – священная правда: 100» [1, с. 242], символизирующее земное счастье).

Слово «роман» состоит из пяти букв и, обозначь Белый подзаголовки к «Серебряному голубю» как «роман в семи главах», не получилось бы в сумме «сто». В этом случае перед А. Белым оказалось два пути выхода из неловкой ситуации – изменить название романа, увеличив его на две буквы или же изменить на те же две буквы подзаголовок. Божественное «шестьдесят шесть» трогать было нельзя. Остановился Белый на втором варианте после того, как выяснилось, что выбранный подзаголовок в сумме с количеством букв в названиях глав (восемьдесят две) также приводит нас к числу сто. Незадачливый «роман в семи главах» приводил всё к тому же портящему всю красоту числу девяносто восемь. Подчёркнутое «семь», теургическое «шестьдесят шесть», гармоничное «сто» – всё это показало символистскую природу архитектоники первого А. Белого, кропотливую работу автора над содержанием произведения, получающего в этом смысле мифо-символическое значение.

Символика числа представлена не только в архитектонике романа. В тексте романа значительное место занимает число «*четыре*». Например, в главке «Делание» число персонажей – четыре; запись Шмидта – «всё вещественное вычисляется числом "четыре"» [1, с. 243]. Таким образом, «деланье» в избе Кудеярова носит исключительно плотский, а не духовный характер. Необходимо обратить внимание также и на название седьмой главы романа «Четвёртый», где мнимодуховную «троицу» (Дарьяльский – Кудеяров – Матрёна) дополняет до «четырёх» дьявол-медник Сухоруков: «... подуськивает столяра четвёртый, и все вместе смеются, и даже Матрёна вытягивается из двери посмотреть, каков из себя этот четвёртый; тут Пётр не выдержит: пилу отшвырнёт да устанется на четвёртого, а четвёртого-то и нет: в пустой устанется угол и видит, бывало, что как было их в рабочей комнате трое, так трое и осталось» [2, с. 611].

Число «три» у А. Белого – символ разума [6, с. 83]; это число Святой Троицы – Отца, Сына и Духа Святого, и в романе оно ярко противопоставлено «дьявольскому» четыре. Практически отовсюду,

где это число Белый употребляет в тексте, веет смертью, могильным холодом: «... и вот уже четыре расклёванных тела безгласно лежат» [1, с. 345]. Перед своей смертью Пётр Дарьяльский также видит только «четыре тёмных спины и четыре картузика» [1, с. 409]. Это явные переключки с Библией: «И когда Он снял четвёртую печать, я слышал голос четвёртого животного, говорящий: иди и смотри. И я взглянул, и вот, конь бледный, и на нём всадник, которому имя «смерть»; и ад следовал за ним [Откр. 6:7–8]. А. Белый даже не пытается «скрыть» значение числа или как-то завуалировать его. В «Серебряном голубе» он практически повторяет библейские слова: «Ему показалось, что вот уже он в бездне; и четыре стены – ад...» [1, с. 341].

Не менее значимым в романе является и число «два». В теоретических работах А. Белый говорит о символической функции числа «два» в контексте пифагорейской космогонии, связывая «"женственную природу числа" два с диаволическим началом, мужское начало, напротив, представляется посредством числа "один": один – воля, два – чувство» [6, с. 82–83]. По утверждению Е. И. Нижегородовой, «число два лежит в основе бинарных противопоставлений, с помощью которых мифопоэтические и ранненаучные традиции описывают мир, в частности, это идея взаимодополняющих частей монады – например, мужской и женской как двух значений категории пола. Число два является символом противопоставления, разделения и связи, с одной стороны, и соответствия противопоставляемых членов, с другой» [5, с. 5]. Сам же А. Белый в «Серебряном голубе» даёт упрощённое понимание символики числа «два», как в ранней лирике: «Судьба два сердца разделяет, // Но мысли их в одном живут» [1, с. 291].

Аналогичная трактовка «двойки» в творчестве З. Н. Гиппиус, где «два» – объединение двух личностей в любви, в некоем идеальном действе, из которого практически устранена «похоть» и стремление к деторождению, но зато особое значение приобретает духовное единение двух индивидуальностей. Но, как считает Н. А. Богомолов, «полное своё разрешение любовь могла найти только в том случае, если к двоим присоединялся третий – Бог, незримо, но явственно присутствующий в их союзе. Завершение мистического треугольника придаёт особую крепость и нерушимость всему происходящему» [3, с. 15].

Выводы. В романе А. Белого универсальному началу зла противопоставляется универсальное начало добра. Особую роль в этом играют числа. Они введены в художественную ткань романа А. Белого «Серебряный голубь» и определяют не только масштаб и конкретность времени, но и высшую суть его, придают тексту мифо-

символическое значение и становится одной из составляющих жанра «символистский роман».

Перспективы дальнейших исследований. Символика числа в романе «Серебряный голубь» не ограничивается выше перечисленными значениями. Можно говорить также о системе социальных мотивов, цветовой символике, которые тоже связаны с числовой символикой. Это может быть следующим этапом в изучении романа «Серебряный голубь».

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. Серебряный голубь. Москва: Художественная литература, 1989. 463 с.
2. Белый А. Сочинения: в 2 т. Москва: Художественная литература, 1990. Т. 1. 703 с.
3. Богомолов Н. А. Любовь – одна (О творчестве Зинаиды Гиппиус). *Гиппиус З. Н. Стихотворения. Живые лица.* Москва: Художественная литература, 1991. С. 5–22.
4. Ильев С. П. Русский символистский роман: Аспекты поэтики. Киев: Лыбидь, 1991. 172 с.
5. Новиков А. И. Нигилизм и нигилисты. Опыт критической характеристики. Ленинград: Лениздат, 1972. 134 с.
6. Ханзен-Лёве А. Русский символизм: Система поэтических мотивов: Ранний символизм: Пер. с нем. Санкт-Петербург: Академический проект, 1999. 507 с.

REFERENCES

1. Belyj A. Serebrjanyj golub'. Moskva: Hudozhestvennaja literatura, 1989. 463 s.
2. Belyj A. Sochinenija: v 2 t. Moskva: Hudozhestvennaja literatura, 1990. T. 1. 703 s.
3. Bogomolov N. A. Ljubov' – odna (O tvorcestve Zinaidy Gippius). Gippius Z. N. Stihotvorenija. Zhivye lica. Moskva: Hudozhestvennaja literatura, 1991. S. 5–22.
4. Il'ev S. P. Russkij simvolistskij roman: Aspekty pojetiki. Kiev: Lybid', 1991. 172 s.
5. Novikov A. I. Nigilizm i nigilisty. Opyt kriticheskoj harakteristiki. Leningrad: Lenizdat, 1972. 134 s.
6. Hanzen-Ljove A. Russkij simvolizm: Sistema pojeticheskikh motivov: Rannij simvolizm: Per. s nem. Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 1999. 507 s.

РІЗНОВИДИ АРГО

Руденко М. Ю.

*кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри германської та
слов'янської філології*

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна

orcid 0000-0002-6587-3860

marinarudenko2016@gmail.com

Стаття присвячена дослідженню арго. У вступі зроблено огляд останніх ґрунтовних публікацій з проблематики арго, зокрема його різновидів у процесі еволюційного розвитку, а також наявних проблем із зазначеної тематики. Метою дослідження є розкриття поглядів мовознавців на різновиди арго в процесі еволюційного розвитку.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що праці зі спеціального лінгвоісторіографічного дослідження загальнотеоретичних проблем арго практично відсутні; у статті розглянута значна кількість лінгвістичних досліджень з проблематики арго в різних мовах.

Арго в різних мовах і країнах відрізняється своїми особливостями й інтерпретується неоднозначно. Незважаючи на існування значної кількості теоретичних праць з арго, в оцінках дослідників цього мовного феномену багато розходжень, у лінгвістиці відсутній сталий погляд на загальнотеоретичні питання вивчення арго. Зазначені проблеми потребують подальшого глибокого дослідження й узагальнення.

В основній частині статті надається аналіз досліджень загальнотеоретичних проблем арго в студіях мовознавців країн Європи, Азії, США, Канади. Проаналізовані праці, погляди дослідників на історичний розвиток, еволюцію арго в різних мовах, його різновиди, понятійну сутність, розуміння. Розглянуто виникнення і розвиток самого давнього і відомого злодійського арго, а також професійних арго, молодіжних арго тощо. Виділено таємні мови аналогічні арго, що існують у мовах багатьох країн світу (кент, ротвельш, херманія та ін.). Приділено увагу виявленню типологічних рис арго в різних мовах.

У висновках зазначено, що протягом свого існування арго еволюціонує, трансформується, змінює свої основні ознаки, властивості, функції. Особливо це помітно в другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. Спостерігається поглиблене вивчення

арго та інших таємних мов. Більш активно дослідження проводяться мовознавцями Франції, Німеччини, Англії, США, України, Росії, Іспанії тощо.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в систематизації наукових поглядів мовознавців на арго, розширенні кола досліджуваних мов, в яких поширене арго, продовженні вивчення праць відповідних авторів у лінгвоісторіографічному аспекті.

Результати здійсненого дослідження можна застосовувати у викладанні курсів «Історії лінгвістичних учень», «Вступу до мовознавства», «Загального мовознавства», «Лексикології», «Практики усного та писемного мовлення» (іноземні мови), «Порівняльної типології української та іноземних мов» на філологічних факультетах закладів вищої освіти, а також у культурно-просвітній роботі.

Ключові слова: арго, жаргон, кент, професійне арго, злодійське арго, таємна мова, еволюція.

VARIETES OF ARGOT

Rudenko M. Yu.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Germanic and Slavonic Linguistics
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-6587-3860
marinarudenko2016@gmail.com*

Article is dedicated to the research of argot. In the introduction the review of last fundamental publications of the issue of argot, in particular of its varieties in the process of evolutionary development as well as available problems of indicated subject. The aim of the investigation is disclosure of views of linguists to the varieties of argot in the process of evolutionary development.

Scientific novelty of the obtained results is that works of special lingua-historical-graphical research of general theoretical problems of argot are almost absent; a great number of linguistic researches of the issue of argot in different languages is studied.

Argot in different languages and countries differs with its peculiarities and is interpreted ambiguously. Regardless existence of great number of theoretical questions of argot, there are a lot of contradictions in the opinions of researches of this linguistic phenomenon, there is no steady view to general linguistic questions of study of argot. These problems need further profound study and generalization.

In the main part of the article the analysis of the researches of general linguistic problems of argot in studios of linguists of countries of Europe, Asia, the USA, Canada is done. The works, views of the researchers to the historical development, evolution of argot in different languages, its varieties, conceptual essence, understanding are analyzed. The occurrence and development of the most ancient and the most famous criminal argot, as well as professional, youth argot and others is studied. Secret languages, similar to argot, that exist in languages of many worldwide countries (cant, Rotwelsch, hermania and others) are excreted. Attention is paid to the detection of typological features of argot in different languages.

In the conclusion it is mentioned, that during its existence, argot evolutionises, transforms, changes its main signs, properties, functions. It is especially noticeably in the second half of the XX century – in the beginning of the XXI century. Profound study of argot and other secret languages is observed. More active researches are done by linguists of France, Germany, England, the USA, Ukraine, Russian, Spain and others.

Perspectives of further investigation we see in systematization scientific views of linguists to argot, enlargement of the circle of studied languages, where argot is widespread, study of works of respective authors in lingua-historical-graphical aspect is continued.

The results of the research can be used in teaching such disciplines as «History of linguistic studies», «Introduction to linguistics», «General linguistics», «Lexicology», «Practice of oral and written speech» (of foreign language), «Comparative typology of Ukrainian and foreign languages» at philological departments of institutions of higher education as well as cultural and educational works.

Keywords: *argot, jargon, cant, professional argot, criminal argot, secret language, evolution.*

Постановка проблеми. Арго має багатовікову історію і багатогранну традицію наукового вивчення в різних мовах. Проте, в різних мовах і країнах цей лінгвістичний феномен відзначається своїми особливостями й інтерпретується неоднозначно. З позицій дослідження арго важливими видаються питання розгляду його різновидів у процесі еволюційного розвитку. Однак у лінгвістиці на сьогодні відсутній сформований погляд на вищезазначені питання. Вивчення різних проблем арго продовжується і, напевно, буде завжди залишатися в полі зору лінгвістів.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні положення вчених, які першими звернулися до вивчення арго, а також праці їх послідовників усебічно проаналізовані в студіях мовознавців країн

Європи, Азії, США, Канади тощо. Із сучасних досліджень і публікацій, в яких розглянуто теоретичні проблеми арго, зокрема питання різновидів арго в процесі еволюційного розвитку, виділяються праці М. Васьки (2015), Б. Габріеля (2012), Ф. Гарсія Луке (2016), О. Т. Горбача (1983, 1993, 2006), М. О. Грачова (1997, 2009, 2013), Й. О. Дзендзелівського (1996), Л.-Ж. Кальве (1994, 1999), Дж. Коулман (2008, 2012), Ф. Х. Ллорка Ібі (2017), А. В. Овчиннікової (2012), О. О. Овчиннікової (2010), М. М. Прийомишевої (2009), О. Разуваєвої (2009), Т. І. Ретинської (2012), Г. В. Рябичкіної (2009), В. Сіна (2018), Л. О. Ставицької (2005), Т. Такдіра (2016), А. М. Трембіцького (2008), Д. Франсуа-Жежер (1989, 1990, 1995), М. М. Холло (2013), Т. Г. Хоогерворста (2014), Дж. Хуанда (2017). М. О. Грачов виділяє три види арго як лексиконів злочинного світу: 1) загальнокримінальне, 2) тюремне, 3) спеціалізоване [2, с. 5–40, 204–211]. О. Т. Горбач дослідив окрему «латинь» в ірландських монастирях, а також шкільне латинське арго від X століття [1, с. 177, 182]. Т. Г. Хоогерворст відмічає наявність свого арго в мисливців, шаманів, рибалок, торговців, представників секс-бізнесу, злодіїв у країнах Південно-Східної Азії. Зазначені арго з початку XX ст. були задокументовані, зокрема, у Західній Малайзії, Індонезії, на Філіппінах тощо [11, с. 105]. М. М. Холло (2013) дослідив арго наркоманів у французькій і угорській мовах. Автор відмічає надзвичайне «багатство» словникового складу арго наркоманів, креативність, інтернаціональний характер, постійне «перекодування» з метою збереження таємниці.

Завдяки вищенаведеним та іншим працям є певний теоретичний результат вивчення арго. Разом з тим, аналіз свідчить, що на цей час тематика арго в науковій літературі відображена недостатньо, з розбіжностями. Різняться розуміння арго, відсутній сталий погляд на його диференціацію, поки що арго досліджується у вузькому колі мов тощо.

Мета статті. Метою дослідження є розкриття поглядів мовознавців на різновиди арго в процесі еволюційного розвитку. Ця мета конкретизується в таких **завданнях**: 1. розкрити погляди мовознавців на різновиди арго; 2. вивчити еволюційний розвиток арго; 3. розкрити вивчення арго в історіографічному аспекті.

Виклад основного матеріалу. Робота дослідників щодо диференціації арго має багату традицію, однак погляди на цю проблему розходяться. На думку Й. Йордана, у широкому сенсі арго треба використовувати для позначення мови різних злочинних елементів [4, с. 534]. Подібного погляду додержуються деякі інші дослідники. Друга група авторів розуміє арго ширше. Наприклад, В. Д. Бондалетов (1987) розмежовує арго на: 1) умовні мови (арго)

ремісників-відхідників, торговців і близьких до них соціальних груп; 2) жаргон (арго) декласованих.

У міру розвитку арго збільшується кількість форм його існування і термін *арго* все частіше використовується в множині. Д. Франсуа-Жежер (1968, 1975) відмічає наявність здавна різних професійних арго, а також звертає увагу на існування загального арго (*argot commun*), яке все більше змикається з просторіччям і фамільярною французькою мовою [5, с. 34].

Спеціальні мови, створені злочинським світом, що носять різні найменування, є в багатьох країнах: французьке *арго*, прованське *gergon*, німецьке *Rotwelsch* або *gaunersprache*, італійське *gergone*, *gergo*, *lingua furbesca* або *furbesco*, іспанське *germanía caló*, португальське *calão*, англійське *cant* і *slang*, голландське *bargoens*, японське *ingo*, російське *блатная музыка* і т. ін.

Б. О. Ларін (1931) відзначає, що найстарішим і найбільше історично відомим серед арго є всюди злочинський. У Росії, за свідченням М. О. Грачова, арго існує, як мінімум, починаючи з XI ст. Автор [2, с. 18–31] виявив близько 140 арготизмів, що відносяться до XI–XVIII ст., при аналізі письмових джерел – давньоруських азбуковників, билин, розбійницьких пісень і переказів про розбійників: (російська мова) *берладник* «ізгой, утікач, розбійник» (XII ст.); *резоумец* – «розбійник» (XV ст.), *костарь* – «гравець у кості, шахрай» (XVI ст.) і т. д. (Рябичкина, 2009: 32–33). О. Разуваєва (2009) стверджує, що перші згадки турецького арго були виявлені в XI ст. в творчості М. Кашгарського («*Divanü Lûgat-it-Türk*»).

На думку Е. Партріджа, історія європейського сленгу починається в XIII ст., коли з'являється слово *Rotwalsch*, тепер *Rotwelsch*, назва сленгу бродяг (12, с. 41).

Французьке арго, гадає О. О. Овчиннікова (2010), бурхливо розквітнуло в XIV–XV ст. серед бродяг, темних ділків і злодіїв. У XV–XVI ст. арго зафіксовано в лексиконі мандруючих торговців, жебраків і бродяг [5, с. 29]. Л. Sainéan відмічає у Франції в XVII–XVIII ст. в Metz серед дітей тарабарську мову [12, с. 279].

А. В. Овчиннікова (2012) вважає, що в Іспанії арго використовується приблизно з XIII ст. В основному це злочинське арго [12, с. 42]. Завдяки дослідженням Л. Бесса (1905), В. М. Жирмунського (1936) нам відомо, що в XVI–XVII ст. арго використовували злочинці, а також дотепні люди. Ф. Х. Ллорка Ібі (2017) пише, що з початку XV ст. в Іспанії відома мова тунця, створена професіоналами, які залучені до роботи з вилову і переробки тунця з метою збереження таємниць товариства. Аж до XX ст. ця мова, по суті, виступала як арго, пізніше – сленг.

У Лондоні з XVI ст. у спілкуванні популярність належить кенту. Кент використовують в основному представники декласованих шарів суспільства: злочинці, злодії, бродяги, жебраки, хулігани, повії та їх однодумці, а також, наприклад, актори [12, с. 139–140, 223–225, 266–267]. Дж. Коулман (2008) наводить приклади кентізмів: *make (hat)* «капелюх», *patrico (priest)* «священик», *Salmon (mass)* «меса, обідня» [6, с. 2009: 37].

У США, як і в Британії, кент набув значної популярності. Як уважає Дж. Коулман (2012), більшість термінів кенту вийшли з мови британських злочинців, починаючи з XVII ст. Це пов'язано з активною міграцією європейців до США.

Особливе явище XVI–XVII ст. так звані «ваганти», «мандрівні школярі» («*fahrende Schüler*»). Вони «говорять на своїй особливій мові (*proprio sermone*), яку винайшли, щоб чернь не могла їх зрозуміти (*ne plebs intelligat*)» [3, 1936: 132].

Згодом арго все глибше диференціюється. На думку Б. О. Ларіна (1931), у новий час (XVI – XIX ст.) арго використовують, крім злодіїв, жебраки, дрібні бродячі торговці. Усе ширше використовується професійне арго.

Наприкінці XVI – початку XVII ст. відмічається існування польського злодійського арго, арго міських бродяг. Польське злодійське арго відоме в основному по записах у судових актах. У XVII–XIX ст. існували польські ремісничо-купецькі арготизми [1, с. 525, 182].

У XVIII ст. в Німеччині злочинці мали свою злодійську мову [3, с. 133–134].

Арго в Росії розвивалося на базі таємних мов: з однієї сторони, ремісників і торговців, з іншої – жебраків різних видів і професій. Здебільшого, усі ці професіонали представляли собою рухливий, бродячий елемент населення [8, с. 119–120]. Найбільш відомі серед бродячих торговців («*ходебщиків*», «*коробейників*»), які використовували таємні мови, володимирські «офені» [8, с. 144]. У статті «Арго» в Інтернет-енциклопедії «Навколосвіт» (2020) стверджується, що офенство в Росії зародилося не пізніше XV ст.

М. О. Грачов [2, с. 33] відмічає, що мова офеней справила вплив на злодійське арго. При цьому найбільш помітно вказаний вплив спостерігався протягом XVIII – початку XX ст. [6, с. 33]. В. М. Жирмунський припускає, що «вільні люди», які гуляли на Волзі в XVII–XVIII ст. мали свою таємну мову [3, с. 125]. М. О. Грачов (2013) виявив біля 90 арготизмів волзьких розбійників. Наприклад: (російська мова) *измываться* – «катувати водою: насильно лити воду в рот», *притон* – «таємна пристань волзьких розбійників», *пустить*

(красного) петуха – «вистрілити з рушниці», «запалити будинок у селі» та ін.

В Україні в XVI ст., констатує Л. Масенко (2010), зафіксовано таємну мову мандрівних старців-музикантів (кобзарів, бандуристів і лірників). О. Т. Горбач (1983, 2006) фіксує в XVI–XIX ст. – розбійницьке арго, у XVII–XVIII ст. – арго школярів і бродячих студентів, а також арго представників бродячих професій: коновалів, можливо, чумаків, дротярів-горшколатів, солеварів, шевців та ін. Л. О. Ставицька у XVII–XIX ст. відмічає наявність арго лірників, лаборів (збирачі пожертв на церкву), жебраків, ремісників тощо (Ставицька, 2005: 346).

О. Г. Лукашанець (1998) відмічає, що на всій території Білорусії у XVIII–XIX ст. носіями білоруських умовних (умовно-професійних) мов були в основному представники двох великих соціальних груп: а) бродячі торговці і ремісники, збирачі пожертв на церкву; б) жебраки, у тому числі й бродячі бідні співаки [7, с. 25].

С. Стойков (1957) (на матеріалі болгарської мови) звертає увагу на використання таємних говорів у минулому (без зазначення часу) декласованими елементами – злодіями, бродягами та ін., а також деякими мандрівними ремісниками, такими, як муляри, кравці, чесальники вовни, паяльщики та ін.

Д. Франсуа-Жежер (1995) відмічає наявність у Франції, починаючи із середньовіччя, різних професійних арго, а саме у ремісників, які мають замкнене професійне середовище і часто ведуть бродячий спосіб життя: арго сажотрусів, торговців галантерейними виробами, ярмаркових торговців, плетільників стільців і т. п. [5, с. 34]. Розквіт ремісничих арго, стверджує А. Доза (2006), приходиться на другу половину XVIII ст. Існувало професійне арго аж до початку XX ст. [5, с. 38–45].

У XIX ст. у Франції, Німеччині серед злодіїв, жебраків, бродяг пріоритетну роль грало злодійське арго. Починаючи з другої половини XIX ст. арго змінюється, у розвинених європейських країнах існує арго, яке можна назвати сучасним [3, с. 100].

У Німеччині в другій половині XIX ст. ще зберігається арго бродячих ремісників і торговців (3, с. 142). Багата арготизмами і мова німецького робочого. Наприклад: *schuften* («працювати» – бувально: «возити тачку»), *stempeln* («відмічатися» – тобто сидіти без роботи), *die Bonzen* («бонзи» – «профспілкова бюрократія») та ін. (3, с. 100–101). У XIX ст., стверджує М. М. Прийомишева (2009), зі своїм арго виділяється німецьке студенство.

У Румунії з початку XIX ст. арго в спілкуванні використовують злодії, злочинці, поліцейські (4, с. 541).

Дж. К. Хоттен (1860) указує на використання в Англії в XIX ст. кенту бродягами, жебраками, злодіями, шулерами, шахраями, циганами, мандрівними музикантами, матросами, освіченими людьми та ін., щоб приховати від сторонніх свої дії. Студенти-медики використовували при спілкуванні між собою в присутності хворих таємну мову, утворену за допомогою перестановки звуків і змішування. Ця мова непримітна і бідна [12, с. 279–280]. Кент у спілкуванні використовувався і наприкінці XIX ст., на що звертає увагу Е. Партрідж, стверджуючи, що протягом 1530–1900 рр. кент найбільш характерно відображено в піснях [12, 1954: 267].

У XIX ст. в США мова декласованих елементів (злочинців, жебраків та ін.) збагатилася своїм, американським, кентом, відмічає Дж. Коулман (2012).

М. О. Грачов (2009) зазначає, що в Росії в XIX ст. подальший розвиток отримало кримінальне арго. Існували в достатній мірі диференційовані групи декласованих елементів: московські вуркагани, петербурзькі шахраї, шулери, злодії різних професій (кишенькові злодії, зломщики та ін.). Кожна група мала свій арго або відоме нашарування в загальному злодійському арго. Свій арго мали арештанти, каторжники, повії [8, с. 132]. У другій половині XIX ст. на території України проходить становлення кримінального жаргону [7, с. 171].

Ю. С. Степанов (1975) вважає, що в Росії в XIX ст. існувало біля 70 умовних мов. Вони були поширені на великій території і служили засобом спілкування десятків тисяч бродячих торговців, ремісників, відхожих промислів. Л. П. Крисін (2007) наводить приклади з мови офеней: (російська мова) *рым* «дом», *мелех* «молоко», *сары* «деньги», *зетить* «говорить», *мастырить* «строить» і т. ін. Серед зазначених умовних мов, зауважує Ю. С. Степанов (1975), мова жебраків займає своє особливе місце. Від мови жебраків уже один крок до жаргону декласованих, злодіїв, злочинного світу. Існували і дитячі таємні мови, близькі до мови злодіїв. Цілоком арго торговців, ремісників і жебраків померли в кінці XIX ст., поступившись своїм місцем новому поколінню арго. На зміну бродячому елементу неміського типу став приходити люмпен-пролетаріат і злочинний світ міста. Умови соціальної відособленості призводять цей міський елемент до створення своїх умовних жаргонів [8, с. 131].

У XIX ст. на території України існує арго лірників, ремісників, лаборів, жебраків, школярів [7, с. 346]. Словник колківського (на Волині) кравецького арго нараховує близько 525 одиниць, але вдалося зафіксувати понад 150 арготизмів [7, с. 81–82].

У XIX ст. існує особливий вид арго – тарабарська мова. У Росії, за свідченням М. О. Грачова (2013), його використовує учнівська

молодь. М. М. Прийомишева (2009) фіксує використання тарабарської мови розкольниками для таємної переписки. Про дитячу тарабарщину (Ziph) в англійській мові згадує Е. Партрідж [12, с. 278].

У статті «Арго» в Інтернет-енциклопедії «Навколосвіт» (2020) відмічено, що наприкінці XIX – початку XX ст. американське арго носить у цілому сугубо національний характер. Час від часу у відповідь на специфічні обставини в США виникають особливі різновиди кримінального арго: нелегальних торгівців наркотиками (з 1915 року), могутніх рекетирів епохи «сухого закону» (1920-і – початок 1930-х рр.). Багато слів і виразів із зазначених арго нині перейшли в сленг або навіть у розмовну американську мову (*junkers* – наркомани; *whiskers* або *gazers* – агенти ФБР; *triggerman* – найманий убивця та ін.)

В Італії наприкінці XIX – початку XX ст. арго також популярно серед декласованих елементів [4, с. 555].

Наприкінці XIX – початку XX ст. в Росії ще зберігаються таємні корпоративні арго – типу «мови» офеней, жебрацького арго, уважає Л. П. Крисін (1989). У Росії, Україні поширюється злочинське й вуличне арго [1, с. 179]. Наприкінці XIX ст. арго міських злочинних груп одержало назву *блатна музика*. Поступово *блатна музика* стає загальнорозмовним жаргоном злочинного світу (8, с. 132–133). На початку XX ст. в Росії існує молодіжна мова з елементами арго.

У Словаччині, зазначає П. Ондрус (1975), наприкінці XIX – початку XX ст. існує два типи «таємних мов»: арго декласованих соціальних шарів і арго бродячих ремісників. Автор виділяє також «таємну мову» дітей.

На стані арго в XIX – початку XX ст. позначився розвиток великих міст, інші умови взаємовідносин між людьми. У зв'язку з цими обставинами арго змінюється. Спостерігається поступове зближення різних арго. В. М. Жирмунський (1936), Б. О. Ларін (1928) відмічають широке проникнення арготизмів до розмовної мови. Цей процес охоплює європейські країни, Російську імперію, США.

На фронті в роки першої світової війни була необхідність в особливій мові для координації бойових дій, що спонукало створювати особливу лексику – військове арго [9, 697]. Фронтове арго було присутнє в німецькій, французькій, італійській, португальській, російській, українській та інших мовах. Фронтове, а також своє, специфічне арго, було поширене і серед військовополонених різних національностей [4, с. 555–556]. Пізніше фронтове арго поширилося серед різних верств населення.

У першій половині XX ст. в багатьох країнах Європи, Азії, у США фіксується жаргон декласованих елементів (злочинців, злодіїв, шахраїв, гравців в азартні ігри тощо).

З початку ХХ ст. в Румунії арго активно використовують декласовані елементи [4, с. 541]. Е. Барбу в романі «Яма» (1957) наводить багатий арготичний матеріал, характерний для злочинного світу [4, с. 541].

У першій половині ХХ ст. в США поширені різні арго. Е. Сепір (1933) серед таємних мов виділяє злочинські жаргони і дитячі таємні мови. У статті «Арго» в Інтернет-енциклопедії «Навколосвіт» (2020) відзначається наявність тюремного арго, арго американських бродяг і так званих хобо – сезонних або просто мандрівних робочих; арго циркачей, арго роз'їзних естрадних артистів і коміків, причому воно близьке до арго бродяг; арго артистів театру.

Д. Відодо (2006) констатує, що в Індонезії під час війни за незалежність (1945–1949), виникла «перевернута» мова Босо Валікан (Boso Walikan), створена з метою ввести в оману шпигунів, які працюють на голландців. Особливий тип арго – Маланг задокументований у 1970-і рр. серед торгівців золотими прикрасами. Геї і трансвестити мають свій сленг (sugabayan), багатий елементами арго [11, с. 107–108, 114, 120–121].

У Росії після революційних подій 1917 р. блатна мова зазнала деяких змін. Вона стала надбанням вулиці, особливо безпритульних; проникла в шкільне, комсомольське середовище; нею користувалися робочі та інтелігенція. Арго перестає бути таємним [8, с. 112, 139–140]. М. О. Грачов (2009) звертає увагу, що деякі студенти пишалися знанням таких блатних слів, як (російська мова) *клифт* – «костюм», *винта нарезать* – «утекти». Г. С. Виноградов (1926) указує на створення дитячого арго, що має гілки: а) безпритульних, б) школярів, в) загальне і т. д. Існує тюремна мова. Вона, у свою чергу, окрема для адміністрації і особлива для ув'язнених. На свободі кримінальні елементи використовують мову *блатної музики*. Існує й умовна мова каторги. В Україні у 20-і – 30-і рр. ХХ ст. формується міське арго (арго «блатних») [1, 2006: 179].

У Росії до початку 30-х рр. ХХ ст. спостерігаються мови відхожих промислів. Залишки цього арго можна було спостерігати будь-де в мові старожилів ще в 60-і рр. ХХ ст., стверджує Ю. С. Степанов (1975). В Україні, за свідченнями Й. О. Дзендзелівського (1996), Г. Аркушина (1996), залишки лірницького, жебрацького, професійного арго зберігалися до 40-х – 60-х рр. ХХ ст.

У цілому, у першій половині ХХ ст. на території СРСР яскраво виявилось арго злочинного світу. Л. П. Крисін (1989) відмічає в 1930-і – 1950-і рр. в арго злочинського світу значні трансформації: розширюється і оновлюється його словник; до арго долучаються крім кримінальних елементів політичні в'язні сталінських таборів і в'язниць.

У другій половині ХХ ст. в багатьох мовах продовжується трансформація арго. У Болгарії, зауважує С. Стойков (1957), до середини ХХ ст. таємні говори поступово зникають. Вони розширили і змінили свою функцію, змішуючись у значній мірі з груповими говорами міських «низів» і особливо з говорами молоді.

Л.-Ж. Кальве (1994) вказує, що у Франції в другій половині ХХ ст. в обіг входить термін *argot modern*, розуміючи під сучасним арго мову, яка вже не є таємною, а скоріше як один з елементів манери говорити, що обраний мовцем. У той же час, у другій половині ХХ–ХХІ ст. у французькому арго поширений особливий шар лексики – верлан, створюваний на базі слів літературної мови шляхом перестановки звуків, складів. Цю лінгвістичну форму за теперішнього часу широко використовують молоді люди, члени приміських підліткових банд [10, с. 114]. Х. Васкес Ріос (1998) відмічає, що більш «м'який» варіант верлану використовують у своїх соціальних групах молоді люди із забезпечених верств, які не мають нічого спільного з декласованими елементами [10, с. 114]. Не випадково Б. Габріель пише про поширення верлану серед широких кіл носіїв арго [9, с. 702].

В Іспанії, зауважує А. В. Овчиннікова (2012), наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. молодіжне арго вже не пов'язується з мовою злочинців, позбавлене маргінальності.

На кінець ХХ ст., на думку Дж. Е. Лайтера (1994), термін *argot* в англійській лінгвістиці використовується для позначення сучасного різновиду англійського нонстандарту, наприклад, арго тинейджерів або бейсболістів у США.

У Турції, відмічає О. Разуваєва (2009), у ХХ – на початку ХХІ ст. арго не виражає специфічну субкультуру, але широко використовується в мовах різних соціальних класів, вікових, гендерних та професійних груп. Лексика арго використовується в мові молоді, злочинців, наркоманів.

У Канаді, як зазначає М. Васька (2015), у ХХІ ст. існує сленг медичних працівників, який увібрав до себе багато елементів арго.

Т. Такдир (2016) пише, що в Японії таємна мова позначається терміном *ingo* (пароль). Інго використовують антигромадські групи (якудза (організовані злочинні групи), злочинці і т. п.), корпоративні і професійні об'єднання (поліція, лікарі, фармацевти і т. п.), засоби масової інформації. Останнім часом в Японії привертає увагу таємна мова підлітків. Дж. Хуанда (2017), наприклад, звертає увагу на *Kogyaru Kotoba* – мову дівчаток-підлітків. Зазначений словник створюється шляхом скорочень і аббревіатур.

На території колишнього СРСР сплеск використання арго в розмовній мові, засобах масової інформації, художній літературі,

спричинений процесами перебудови, стався, починаючи з другої половини 1980-х років. На думку Л. П. Крисіна (1989), це вже інше, не цілісне арго. В основному використовуються лише елементи арго – лексичні і фразеологічні. Є яскраві приклади арготичних лексем. В. Сінхуа (2018) наводить ряд прикладів: (російська мова) з жаргону наркоманів: *косячок, косяк, шмаль, дурь, костыль, дудка, покашляй, зеленое*; з кримінального жаргону: *штука, базар, бакс, геморрой, вилы, телка*.

М. М. Холло (2013) підкреслює, що в другій половині ХХ–ХХІ ст. в багатьох мовах поширене арго наркоманів. По суті це інтернаціональний соціолект, що містить багато англо-американських запозичень.

Висновки. Матеріал, викладений у статті, дозволяє зробити наступні висновки. Перші таємні мови зафіксовані в Х–ХІ ст. Історія європейських таємних мов починається з ХІІІ–ХІV ст. В основному це були злодійські мови. У міру розвитку арго відзначається різноманітність форм його існування, арго трансформується, еволюціонує, змінює свої основні ознаки, властивості, функції. У Новий час (ХVІ–ХІХ ст.) починає чітко відрізнятися основна соціальна тріада носіїв арго: злодіїв, жебраків і дрібних бродячих торговців. Усе ширше використовується професійне арго. У другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. арготизми широко проникають у розмовну мову всіх шарів суспільства. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. особливо помітна трансформація арго. У більшості мов арго все менше асоціюється із злочинністю, воно змінилося, не носить цілісний характер. В основному використовуються елементи арго – лексичні й фразеологічні.

Перші достатньо глибокі дослідження арго починають з'являтися наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. інтерес до вивчення арго посилюється. Арго і його аналоги активно вивчаються в лінгвістичних студіях Франції, Іспанії, Німеччини, Англії, США, Росії, України тощо.

На теперішній час багато теоретичних питань, пов'язаних з арго, ще глибоко не досліджені. Як і раніше, дослідники диференціюють і оцінюють арго по-різному, часом спірно й суперечливо. Отже, у мовознавстві відсутній сталий погляд на диференціацію арго. Перелічені та інші проблеми потребують подальшого глибокого розгляду.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в систематизації наукових поглядів мовознавців на арго, розширенні кола досліджуваних мов, в яких поширене арго, продовженні вивчення праць відповідних авторів у лінгвістично-історіографічному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбач О. Т. Арго в Україні. Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2006. 688 с.
2. Грачев М. А. Русское арго. Нижний Новгород: НГЛУ, 1997. 246 с.
3. Жирмунский В. М. Национальный язык и социальные диалекты. Ленинград: Художественная литература, 1936. 300 с.
4. Йордан Й. Романское языкознание. Москва: Прогресс, 1971. 620 с.
5. Ретинская Т. И. Социолінгвістический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных арго : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.05. Орел, 2012. 366 с.
6. Рябичкина Г. В. Проблемы субстандартной лексикографии английского и русского языков: теоретический и прикладной аспекты : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.20. Пятигорск, 2009. 503 с.
7. Ставицька Л. О. Арго, жаргон, сленг: Соціальна диференціація української мови. Київ: Критика, 2005. 464 с.
8. Стратен В. В. Арго и арготизмы. *Известия комиссии по русскому языку*. Ленинград: АН СССР, 1931. Т. 1. С. 111–147.
9. Gabriel B. Marcel Cohen, de l'arabe parlé à la sociologie du langage. La question de l'argot. *SHS Web of Conferences*. EDP Sciences. 2012. № 1. P. 695–706.
10. García Luque F. La traducción al español de la película Entre les murs: el lenguaje coloquial, el argot y el verlan. *Çédille : Revista de Estudios Franceses*. Asociación de Francesistas de la Universidad española (AFUE). 2016. № 12. P. 107–137.
11. Hoogervorst T. G. Youth culture and urban pride. The sociolinguistics of East Javanese slang. *Wacana : Journal of the Humanities of Indonesia*. University of Indonesia. 2014. Vol. 15(1). P. 104–131.
12. Partridge E. Slang to-day and yesterday. London: Routledge, 1954. ix, 476 p.

REFERENCES

1. Horbach O. T. Arho v Ukraini [Argo in Ukraine]. Lviv : Institute of Ukrainian Studies. I. Krypiakevich NAS of Ukraine, 2006. 688 s. [in Ukrainian].
2. Grachev M. A. Russkoe argo [Russian argo]. Nizhny Novgorod : NGLU, 1997. 246 s. [in Russian].
3. Zhirmunskiy V. M. Natsionalnyiy yazyk i sotsialnyie dialektyi [National language and social dialects]. Leningrad : Fiction, 1936. 300 s. [in Russian].
4. Yordan Y. Romanskoe yazykoznanie [Romance linguistics]. Moscow: Progress, 1971. 620 s. [in Russian].

5. Retinskaya T. I. Sotsiolingvisticheskiy i funktsionalno-stilisticheskiy analiz frantsuzskih professionalnykh argo [Sociolinguistic and functional-stylistic analysis of French professional argo]: dis. ... doktora filol. Nauk : 10.02.05. Eagle, 2012. 366 s. [in Russian].
6. Ryabichkina G. V. Problemy substandartnoy leksikografii angliyskogo i russkogo yazykov: teoreticheskiy i prikladnoy aspekty [Problems of substandard lexicography of English and Russian languages: theoretical and applied aspects]: dis. ... doktora filol. Nauk : 10.02.20. Pyatigorsk, 2009. 503 s. [in Russian].
7. Stavytska L. O. Arho, zharhon, slenkh: Sotsialna dyferentsiatsiia ukrainskoi movy [Argo, jargon, slang: Social differentiation of the Ukrainian language]. Kiev : Criticism, 2005. 464 s. [in Ukrainian].
8. Straten V. V. Argo i argotizmy [Argo and argotisms]. Izvestiya komissii po russkomu yazyku. Leningrad: AN SSSR, 1931. T. 1. S. 111–147. [in Russian].
9. Gabriel B. Marcel Cohen, de l'arabe parlé à la sociologie du langage. La question de l'argot. *SHS Web-of Conferences*. EDP Sciences. 2012. № 1. P. 695–706.
10. García Luque F. La traducción al español de la película Entre les murs: el lenguaje coloquial, el argot y el verlan. *Çédille* : Revista de Estudios Franceses. Asociación de Francesistas de la Universidad española (AFUE). 2016. № 12. P. 107–137.
11. Hoogervorst T. G. Youth culture and urban pride. The sociolinguistics of East Javanese slang. *Wacana* : Journal of the Humanities of Indonesia. University of Indonesia. 2014. Vol. 15(1). P. 104–131.
12. Partridge E. Slang to-day and yesterday. London: Routledge, 1954. ix, 476 p.

УДК 821.161.1

Літературознавство

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОВЕСТИ

А. С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»

Рябова М. Ю.

учитель русского языка и литературы

Краматорской общеобразовательной школы I-III ступеней № 26,

ул Софиевская, 128, Краматорск, Украина

orcid 0000-0003-1289-776X

ryabovamarina10@gmail.com

В современном мире подростки все чаще задумываются о своей роли в обществе, о своем предназначении, о самореализации и самовыражении. Особое внимание привлекает вопрос формирования ценностной системы, на которой в дальнейшем

будет строится все их мировоззрение и жизнь. Учитывая многовекторность современного мира, практически полное отсутствие каких-либо нравственных ориентиров, размытие понятий «добра» и «зла», «разрешенного» и «запрещенного» (в нравственном понимании), учащимся средней и старшей школы необходимы примеры высокоморального поведения, изучение ситуаций выбора с вытекающими последствиями действий или бездействия. Богатейший материал для подобных наблюдений дает литература – как украинская, так и зарубежная. Среди писателей, отстаивавших непреходящие нравственные идеалы русского мира, огромное значение имеет А. С. Пушкин. Его произведения – это неисчерпаемый источник примеров нравственного и безнравственного поведения героев, материал для изучения, наблюдения, анализа самых разных жизненных ситуаций. Опора на исконно русские ценности, характерные для украинского народа в том числе, наполняет произведения Пушкина особым смыслом. В статье предлагается детальный анализ художественного пространства повести «Капитанская дочка», разделенного на 4 мира, каждый из которых имеет своих героев и антигероев, свои моральные устои. Такое исследование является актуальным, поскольку в нем приведен пример подачи сложного для восприятия материала в простой, доступной для учеников форме. При анализе каждого из миров показана глубина подтекста повести, переданная с помощью образов-символов. Особое значение уделено понятию «катарсис» в повести: показано нравственное очищение, перерождение главного героя, обозначена сопричастность читателя всему происходящему. Исследование не претендует на исчерпывающий характер, поскольку Пушкин сам по себе неисчерпаем! В конце статьи обозначены направления дальнейшего исследования повести с точки зрения учителя средней школы. Указано, что одной из важных проблем является проблема сопоставления идеи семьи, семейных ценностей в повести А. Пушкина «Капитанская дочка» и в трагедии У. Шекспира «Ромео и Джульетта».

Ключевые слова: катарсис, пространство, мир и иномирие, символы, деталь и подтекст, аллюзии, патриархат и матриархат, семейные ценности, художественные эмоции.

ХУДОЖНІЙ ПРОСТІР ПОВІСТІ

О. С. ПУШКІНА «КАПІТАНСЬКА ДОЧКА»

Рябова М. Ю.

учитель російської мови та літератури
Краматорської загальноосвітньої школи I-III ступеней № 26,
вул Софіївська, 128, Краматорськ, Україна
orcid 0000-0003-1289-776X
ryabovamarina10@gmail.com

У сучасному світі підлітки все частіше замислюються про свою роль у суспільстві, про своє призначення, про самореалізацію та самовираження. Особливу увагу привертає питання формування ціннісної системи, де надалі будуватиметься їх світогляд і життя. Враховуючи багатовекторність сучасного світу, практично повну відсутність будь-яких моральних орієнтирів, розмиття понять «добра» і «зла», «дозволеного» та «забороненого» (у моральному розумінні), учням середньої та старшої школи необхідні приклади високоморальної поведінки, вивчення ситуацій вибору з наслідками дій або бездіяльності. Найбагатший матеріал для таких спостережень дає література – як українська, так і зарубіжна. Серед письменників, які відстоювали незмінні моральні ідеали російського світу, велике значення має А. С. Пушкін. Його твори – це невичерпне джерело прикладів моральної та аморальної поведінки героїв, матеріал для вивчення, спостереження, аналізу найрізноманітніших життєвих ситуацій. Опора на споконвічно російські цінності, характерні для українського народу, в тому числі, наповнює твори Пушкіна особливим змістом. У статті пропонується детальний аналіз художнього простору повісті «Капітанська донька», розділеного на 4 світу, кожен із яких має своїх героїв та антигероїв, свої моральні підвалини. Таке дослідження є актуальним, оскільки в ньому наведено приклад подачі складного для сприйняття матеріалу у простій, доступній для учнів формі. При аналізі кожного зі світів показана глибина підтексту повісті, передана з допомогою образів-символів. Особливого значення приділено поняття «катарсис» у повісті: показано моральне очищення, переродження головного героя, позначено причетність читача до всього, що відбувається. Дослідження не претендує на вичерпний характер, оскільки Пушкін сам собою невичерпний! Наприкінці статті позначені напрями подальшого дослідження повісті з погляду вчителя середньої школи. Вказано, що з важливих проблем є проблема зіставлення ідеї сім'ї, сімейних цінностей у повісті О. Пушкіна «Капітанська дочка» й у трагедії У. Шекспіра «Ромео і Джульєтта».

Ключові слова: катарсис, простір, світ та іномирство, символи, деталь та підтекст, алюзії, патріархат та матріархат, сімейні цінності, художні емоції.

ARTISTIC STORY SPACE

A. S. PUSHKINA "CAPTAIN'S DAUGHTER"

Ryabova M.

Teacher of Russian Language and Literature

Kramatorsk secondary comprehensive school of the I-III stages No. 26,

128, Sofiivska Str., Kramatorsk, Ukraine

orcid 0000-0003-1289-776X

ryabovamarina10@gmail.com

In the modern world, adolescents are increasingly thinking about their role in society, about their mission, about self-realization and self-expression. Particular attention is drawn to the issue of the formation of a value system, on which their entire worldview and life will be built in the future. Given the multi-vector nature of the modern world, the almost complete absence of any moral guidelines, the blurring of the concepts of "good" and "evil", "permitted" and "forbidden" (in the moral sense), middle and high school students need examples of highly moral behavior, study of situations of choice with the ensuing consequences of actions or inaction. The richest material for such observations is provided by literature - both Ukrainian and foreign. Among the writers who defended the enduring moral ideals of the Russian world, A.S. Pushkin is of great importance. His works are an inexhaustible source of examples of moral and immoral behavior of heroes, material for studying, observing, analyzing a variety of life situations. Reliance on primordially Russian values, characteristic of the Ukrainian people, among other things, fills Pushkin's works with a special meaning. The article offers a detailed analysis of the artistic space of the story "The Captain's Daughter", divided into 4 worlds, each of which has its own heroes and antiheroes, its own moral foundations. Such a study is relevant because it provides an example of presenting difficult-to-understand material in a simple, accessible form for students. When analyzing each of the worlds, the depth of the subtext of the story is shown, conveyed using images-symbols. Particular importance is given to the concept of "catharsis" in the story: moral cleansing, the rebirth of the protagonist is shown, the reader's involvement in everything that happens is indicated. The study does not claim to be exhaustive, since Pushkin itself is inexhaustible! At the end of the article, directions for further research of the story from the point of view of a secondary school teacher are indicated. It is indicated that one of the important problems is the problem of comparing the idea of a family, family values in the story of A. Pushkin "The Captain's Daughter" and in the tragedy of W. Shakespeare "Romeo and Juliet".

Keywords: *catharsis, space, peace and otherworldly, symbols, detail and subtext, allusions, patriarchy and matriarchy, family values, artistic emotions.*

Постановка проблеми. Современное общество бросает массу самых разнообразных вызовов подрастающему поколению, не предоставляя четких правил, законов морального поведения. В мире, где можно все, где перестраивается и перелаивается система исконных украинских ценностей, ученикам средней и старшей школы особенно необходимы произведения, которые учат моральному поведению, ответственности за свои действия и слова. Так,

188

произведением, заставляющем задуматься о самом главном – семье, чести, долге, любви (в самом широком значении этого слова) – является повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Ее актуальность не теряется с годами, а скорее, возрастает. Это произведение, заставляющее взрослеть, осознавать меру своей ответственности. Правильный его анализ даст ученикам возможность задуматься не только о жизни героев, но и о своей жизни, раскроет причинно-следственные связи, царящие в мире.

Анализу повести «Капитанская дочка» посвящены работы многих литературоведов, психологов, языковедов: Н. Страхов, Д. Мирский, Н. Греч, М. Катков, Дж. Джойс [5].

Особое внимание уделяется методам и приемам преподавания данного произведения в школе: систему уроков по данному произведению разработал С. Ф. Бахтин [1]; под руководством С. В. Парамзиной был организован целый проект по изучению повести [10]; ряд дипломных исследований посвящен этой теме [4].

Целью данной статьи является раскрытие и анализ художественного пространства повести, которое представлено в виде 4 миров, тесно взаимосвязанных между собой.

Данная цель конкретизируется в таких задачах: 1) раскрыть значение повести «Капитанская дочка» для средней и старшей школы; 2) дать определение понятию «художественное пространство» и его конкретную реализацию в повести; 3) охарактеризовать 4 мира, показанные Пушкиным в произведении; 4) определить, что такое «междомирие» и какое значение оно имеет для понимания идеи повести «Капитанская дочка»; 5) показать, с помощью чего писатель достигает катарсиса как главного героя, так и читателя.

...Весь этот рассказ «Капитанская дочка» чудо искусства...
Ф. М. Достоевский [11]

По мнению Ф. М. Достоевского, «Капитанская дочка» – чудо искусства [11].

Чудо искусства – в катарсисе – преодоление обыкновенного чувства, просветление, очищение, возвышение души человека. «Капитанская дочка» – произведение искусства, которое обладает познавательной ценностью, эстетической ценностью, нравственной ценностью. В нем истина, красота, добро – три кита, на которых покоится духовная сфера общества.

Эмоциональное и идейное содержание в подлинном искусстве взаимосвязаны и органически переходят друг в друга. Формируется художественная эмоция, которая передается только в целостном потоке художественного воздействия произведения, в органическом единстве всех сторон его содержания и формы и шире в той

исторической художественной системе данного вида искусства, в которой произведение создано. Художественная эмоция требует усиленной работы интеллекта («эмоции искусства суть умные эмоции» – Л. С. Выготский [2]).

Всё ли нам понятно в «Капитанской дочке», все ли «чудеса искусства» нами подмечены? Художественные эмоции обогащают читателей опытом, возбуждают их собственную активность, приносят им эстетическое наслаждение. В чём же эстетика повести Пушкина? Каким опытом она может нас обогатить? Возбудит ли нашу собственную активность? Принесёт ли современному читателю эстетическое наслаждение?

«Капитанскую дочку» называют вершинным произведением А. С. Пушкина в прозе. Прошло 185 лет со времени публикации повести. Работа над ней завершилась 19 октября 1836 года – в знаменательный день для писателя: исполнялось 25 лет со дня открытия Лицея.

«Капитанская дочка» – это прощальный подарок не только семье лицеистов, это завещание, это благословение Поэта, пророка, Воспитателя, выразителя и хранителя народных представлений о семейных ценностях.

Еще в 1830 г. Пушкин в черновике оставил нам запись стихотворения, написанного высоким слогом и символизирующего слияние большой истории отечества и конкретной семейной истории:

Два чувства дивно близки нам.
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано от века,
По воле Бога Самого,
Самостоянье человека,
Залог величия его [12, 215].

Поэта давно тревожила мысль: ни один человек не может жить без корней; наследственная память, личное историческое сознание и неразрывная связь поколений – вот «залог величия», ключ к успеху, вот рецепт будущих побед человека.

Через 72 лет М. Горький будет вторить Пушкину (монолог Сатина в пьесе «На дне»): «Человек – свободен...он за все платит сам: за веру, за неверие, за любовь, за ум – человек платит сам, и потому он- свободен! ...Человек – вот правда! Чело-век! Это – великолепно! Это звучит ...гордо!» [3].

Цель творчества Пушкина, предназначение Поэта, – способствовать величию человека, научить «самостоянью», то есть самостоятельности, ответственности за свои поступки, деяния,

жизненный выбор, счастливую судьбу. Становление личности Петра Гринева и Маши Мироновой, двух главных героев семейной хроники, тому доказательство.

Писателя В. Ф. Одоевского в повести «Капитанская дочка» поразила лаконичность прозы и быстрота сюжетных поворотов и композиционная динамичность [9]. Пушкин создает сопричастность художественного мира повести читателю.

Перейдем к знакомству с художественными мирами «Капитанской дочери».

Знаки и символы управляют миром...

Конфуций [7]

Художественное пространство можно определить как интегральную характеристику произведения искусства, сообщающую ему определенное внутреннее единство и завершенность и, в конечном счете, обеспечивающую придание ему характера эстетического явления [8].

Предлагаем вашему вниманию наблюдения, основанные на символической интерпретации романа «Капитанская дочка».

«Литература отражает жизнь, но ее нельзя назвать зеркалом. Литература моделирует образ мира, элементами этого образа являются символы [13]».

Символ – это ««конкретный образ», но такой, который наделен одновременно обобщенностью знаков» [6].

Это предметы, качества, действия, физически конкретные, но всегда означающие сверх того. Надо научиться видеть эти символы, распознавать их, понимать их роль. Символ неразрывно связан с понятием «пространства», с понятиями мира и иномирия. Так, в повести Пушкина «Капитанская дочка» пространство – это гармоническое равновесие 4 частей – 4 миров. Для начала определим границы этих художественных миров.

2 верхних мира, в которых живут потомственные дворяне, аристократы.

2 мира низовых, в которых живут крестьяне, казаки-бунтовщики и бедное дворянство.

2 мира, в которых лидирующая роль принадлежит женщинам (левая сторона).

2 мира, где лидирующая роль принадлежит мужчинам (правая сторона).

2 мира, географическим пространством которых является Российская Империя, где разворачиваются исторические события и в столице, и в глубинке (противостояние двух царствующих особ (мужчины и женщины), решается судьба России).

2 мира, географическое пространство которых деревни, в которых живут семьи главных героев. (2 частные истории, решается судьба, счастье двух молодых людей, юноши и девушки).

В «Капитанской дочке» есть своя пространственно-временная сетка, своя система координат.

М А Т Р И А Р Х А Т	МИР «верхний»	высшее общество	П А Т Р И А Р Х А Т
	4. Мир императрицы Екатерины II – мир аристократического дворянства Географическое пространство – столица Российской империи – Петербург Хозяйка мира – Екатерина	1. Мир семьи главного героя – МИР семьи Гринёвых мир природного дворянина Географическое пространство – Симбирская деревня Хозяин мира – Андрей Петрович Гринёв	
М А Т Р И А Р Х А Т	2 Мир доброго семейства Миронова, мир бедного дворянства Географическое пространство – Белогорская крепость(деревня) Хозяйка мира – Василиса Миронова	3. Мир Емельяна Пугачёва Географическое пространство – территория Российской империи Хозяин мира – Емельян	П А Т Р И А Р Х А Т
	МИР «низовой», народный	бунтовщический	

Присутствует в повести и междумирье – это особое пространство (мир), в которое есть вход с очень многих миров (возможно, что и со всех миров).

Междумирье связано с центральным реальным историческим событием – народной войной-бунтом под предводительством Емельяна Пугачёва.

Междумирье

4. МИР императрицы Екатерины II	граница	1. МИР семьи Гринёвых
граница		граница
2. МИР доброго семейства Миронова	граница	3. МИР Емельяна Пугачёва

Один из главных символов – символ метели-бурана. Образ этот в литературе не нов. Новым было символическое значение стихии, которое вслед за Пушкиным подхватили многие русские писатели (например, А. Блок в поэме «Двенадцать»). Бушующее море,

яростный ветер, метель – это символы стихийных эпохальных событий: восстаний, революций. Пушкинский буран в степи – это символ стихийности народного восстания.

Это – центральное событие, оно коснётся всех 4 миров.

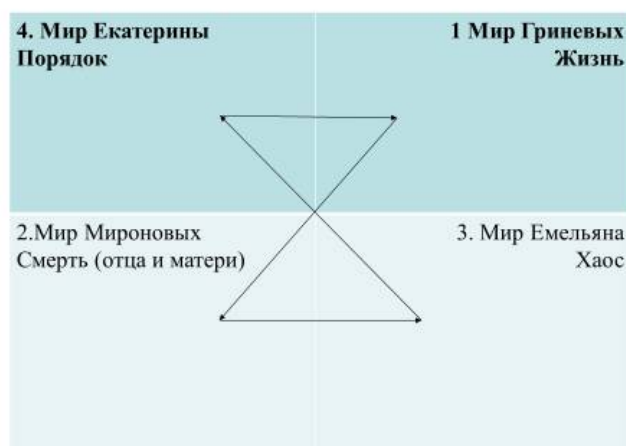
Метель – это символ судьбы. Метель – это и символ бесовства, и символ разрушения космического порядка бытия, т. е. привычного мироустройства, это и символ духовного распутья или тупика. Само слово «метель» означает некую суматоху, бурю, хаос в природном значении, а вот в жизни эта «метель» свидетельствует о быстрой смене событий (в лучшую или же в худшую сторону).

Запустится цепь событий, «неожиданных происшествий», которые будут иметь важное влияние на всю жизнь Петра Гринёва и дадут его душе сильное и благое потрясение.

Слово «потрясение», конечно, выбрано Пушкиным не случайно: он нам даёт понять, что произойдёт нравственное очищение в результате душевного потрясения – катарсис.

Символично, что путь нашего героя-рассказчика начнется, естественно, с ухода из своего 1 МИРа, затем он побывает в 2МИРе (найдет свою вторую половинку), столкнётся с 3МИРОм Емельяна Пугачёва, а конечным пунктом станет 4МИР Екатерины II (куда изначально так мечтал попасть Пётр – в Петербург, город-тёзку).

Изображаем траекторию движения Петра Гринёва по четырём МИРах – у нас получаются песочные часы!



У пространства есть геометрия, свой символический образ!

Песочные часы – устойчивый символ хранения времени. Множество художников (а Пушкин как художник слова) с помощью песочных часов изображали суть настоящего как момента между прошлым и будущим,

преходящность и бренность бытия, дуальность и циклическую смену Хаоса и Порядка, Жизни и Смерти... полёт и непрерывность движения, его неумолимость и хрупкость.

В 3 МИРе Пугачёва царит хаос, военные действия, переподчинение себе защитников крепости как царю Петру III, грабежи, убийства, пьянство, казни: «Не приведи Бог видеть русский бунт – бессмысленный и беспощадный [11]».

Следствием Хаоса во 2 МИРе являются смерти Мироновых, смерти хозяйки и хозяина этого МИРа. Этот 2 МИР поглотил Хаос.

Порядок будет восстановлен 4 МИРом ЕкатериныIII, ее верными подданными, мощной армией. И вернётся Жизнь в 1 МИР Гринёвых, обновлённый МИР, где будут жить уже два поколения семьи Гринёвых!

Символично имя императрицы: Екатерина в переводе с др.-гр. – «чистая, непорочная» [14]. Очищение произойдёт в МИРе «Чистейшей»!

Одной из основных идей повести является идея катарсиса – процесса и результата очищающего, облегчающего и облагораживающего воздействия на человека различных факторов, вызывающих соответствующие переживания и эффекты.

Пётр Гринёв скажет перед арестом: «Совесть моя чиста; я суда не боялся», «Я прибегнул к утешению всех скорбящих и, впервые вкусив сладость молитвы, излианной из чистого, но растерзанного сердца [11]».

Рассмотрим 1 МИР, в котором родился и воспитывался Пётр Гринёв.

Всякое место, которое ты любишь, для тебя целый мир.
Оскар Уайльд [15]

Мир семьи главного героя (юноши) – МИР семьи Гринёвых.

Наблюдаем ту же геометрию пространства, что и во всем произведении:

4 микромира (2 «верхних» + 2 «низовых», 2 мужских+2 женских)

В центре – в сердце МИРа – дитя (сын Пётр Гринёв). Его характер формируется под влиянием отца и матери. Его судьба в этом МИРе в руках родителей.



Хозяин этого мира, глава семейства – Андрей Петрович Гринёв.

Андрей – значит «мужественный». В 1 МИРе царит патриархат.

Фамилия Гринёв – от имени Гриня – Гриша – Григорий – мужское имя греческого происхождения; восходит к др.-греч. – «бодрствую».

Синонимы: не смыкать глаз, быть бдительным, не спать (кто из героев спит? конечно, Бопре!)

Григорий – одно из немногих собственно христианских имён, появившееся в эпоху становления христианства; имя метафорически сопоставлялось с личными качествами идеального христианина. Сын Пётруша спасён будет благодаря христианской добродетели – милосердию.

Преимственность в семье: сын пойдёт по стопам отца – офицера.

Он был зачислен с рождения в лейб-гвардии Семёновский полк Российской империи, сформированный Петром I. (Пётр Гринёв назван в честь деда Петра, а тот – в честь Петра I). В семье чтут Кодекс чести русского офицера.

После А. С. Пушкина к жизни русского военного человека обращались многие писатели: М. Ю. Лермонтов в романе «Герой нашего времени», А. И. Куприн в повести «Поединок», М. А. Булгаков в романе «Белая гвардия». Но герой Пушкина, офицер Пётр Гринёв, для нас идеал, потому что прожил жизнь под девизом, который будет актуален всегда: (согласно составленному в 1804 году Кодексу): Душа – Богу, сердце – женщине, долг – Отечеству, честь – никому!

<p>4. Имперский Екатерина II: «Я в долгу перед дочерью капитана Миронова» Долг – Отечеству</p>	<p>1 Мир Гриневых «Береги честь смолоду» «Только не требуй того, что противно чести моей и христианской совести». Честь – никому!</p>
<p>2. Мир Мироновых Хозяйка – Василиса – «царственная» Дочь Маша – «царевна» «Сердце мое горело. Я воображал себя ее рыцарем» Сердце — женщине</p>	<p>3. Мир Емельяна Пугачёва – народный Петр Гринёв говорит Пугачёву: «Мы бога молить будем о спасении твоей грешной души» Душа — Богу</p>

Один из древнейших символических языков человечества – символика пространства. А в ней одно из самых важных противопоставлений – пространство «свое» и «чужое». Люди «чужого пространства» или «неправильные», или «ненастоящие». Внутри своего мира всякое отклонение от нормы в хаос осмысливается как вторжение инакомирия.

Символика «своего» – «чужого» при внимательном прочтении может быть выявлена, наверно, в любом литературном произведении. «По отношению к центральной точке зрения, воплощённой в повествователе или персонаже, пространство, как

правило имеет дуалистическую структуру: оно мыслится как «своё» или «чужое» [16].

«Чужим» в 1 МИРе оказался мосье Бопре – гувернер-француз, домашний учитель. Бопре в отечестве своем был парикмахером (мастер отвечает только за внешний вид!), потом в Пруссии солдатом, потом приехал в Россию, чтобы стать учителем, не очень понимая значение этого слова.

Нет определенного рода занятий. Хотя по контракту француз был обязан учить Петрушу по-французски, по-немецки и всем наукам, но он предпочел наскоро выучиться от молодого Гринёва «кое-как болтать по-русски». «Другого ментора я и не желал», – напишет Гринёв о французе [11].

Ментор – это наставник с большим жизненным опытом. Каким же опытом он, Бопре, мог поделиться с юношей? Как пить вино и волочиться за дамами. Отец Гринёва скажет потом: «Полно ему бегать по девичьим...» [11]. Законы социализации никто не отменял, француз влиял на юношу негативно. Польза одна от француза: научил фехтованию! Пётр – хороший ученик, потому что когда он будет фехтовать со Швабриным, опытным дуэлянтом, которого сослали в Белогорскую крепость за смертоубийство (т.е. он заколол своего противника, потому что владел шпагой искуснее), покажет хорошие приёмы владения ручным холодным оружием в рукопашном бою.

Бопре – антипример для юноши во всём. Главной его слабостью была страсть к прекрасному полу. И в конце концов его выгнали за пьянство, разврат, разгильдяйство! Родители Петруши вступились за честь девушек-крестьянок.

Честь превыше всего.

Не прижился Бопре в МИРе Гринёвых: он презираемое существо в доме (в мире) Гринёвых, «каналья – мошенник, негодяй, хитрец. Он инородное тело в мире патриархальной семьи Гринёвых.

Батюшка за ворот приподнял Бопре с кровати (спит, а не бодрствует), вытолкнул из дверей и в тот же день прогнал со двора. Тем и кончилось воспитание Петруши.

В каждом мире кто-то будет лишним, иноРОДным (МИР неродной, не стал родиной).

Подтекст таков: французы не могут ничему научить русских, наоборот: русский скорее научит своему языку. «Мы жили душа в душу», «поладили», а мы читаем между строк: когда русский и француз занимаются своими делами, не вмешиваясь в чужой «мир», они живут мирно и дружно. Но если кто-то врывается в чужой МИР со своими правилами, ожидай последствий. Скоро в России появится Наполеон со своей армией. С ним поступят так же, как и с Бопре.



«Чужим» для всех МИРов стал Алексей Швабрин. Рассмотрим символику имени «исключительного» героя. Алексей – от греческого «защищать», «отражать», «предотвращать» [14]. По рождению призван быть солдатом, защитником. Фамилия Швабрин – Швабра – инструмент для уборки, в первую очередь для

влажной. Любая швабра, как из мочал, так и с платформой и тряпкой, предназначена, в первую очередь, для мытья пола в труднодоступных местах – под кроватями, шкафами. Это – предмет! Им управляют, используют в своих целях! Ещё швабра ассоциируется с тряпкой, а на тряпку грязь липнет, тряпкой мусор собирается. Так Швабрин и собирает грязные слухи, ищет грязь в каждом человеке. Больше того: запятнал свои руки кровью, запятнал в итоге свою честь! Без чести ему нет места в 1 МИРе Гринёвых! Без любви (называет Машу «совершенной дурочкою» после того, как получил отказ в сватовстве, насильно держал под замком, заставил страдать от голода) нет ему места во 2 МИРе! Нет места в 1 МИРе сначала из-за смертоубийства на дуэли, а потом из-за измены присяге императрице. И как мы помним, в этом МИРе ценится Чистота.

Нет Швабрину места в 3 Мире (он временный попутчик бунтовщиков, «перекати-поле», ведь ему «кто ни поп, тот батька» [11]; покровительство давало выгоду: он получил власть над Машей). Почему так получилось? Алексей, который должен быть защитником, – эгоист, он думает только о себе, защищает только свои интересы. «Я» стоит на первом месте, а выживают во всех четырёх МИРах только те, кому знакомо местоимение Мы. «Да разве он не знает, что мы уже сорок лет в службе и всего, слава Богу, насмотрелись?» – скажет Василиса Егоровна Миронова [11]. «Вместе жить, вместе умирать», – решение родителей Маши Мироновой [11].

Отчество Швабрина – Иванович, так и хочется назвать его Иваном Непомнящим родства, человеком без убеждений и традиций.

«Человек без семьи, что дерево без корней», «Человек без друзей – что дерево без корней» – всё эти пословицы о Швабрине. Корни ни в одном МИРе ему не пустить. Жил без царя в голове.

В каждом мире упоминается слово «царь»
прямо или косвенно

4. Мир императорский Царица Екатерина II	1. МИР семьи Гринёвых Пётр I
2. МИР доброго семейства Миронова Василиса – «царственная»	3. Мир Емельяна Пугачёва Пётр III

Человек без царя в голове – человек глупый, бесшабашный, беспечный, непутёвый, недальновидный. Корни фразеологизма исходят из старых русских пословиц об уме: «Свой ум – царь в голове». Царь на Руси считался батюшкой для своих подданных, который прекрасно понимает, как

мудро управлять государством и решать дела. Государство без царя в представлении народа быстро пришло бы в упадок. Поэтому и голова «без царя», то есть, ума, разума и самоконтроля, порождает глупые мысли.

Жить своим умом – быть самостоятельным, независимым в решении жизненных вопросов, в своих поступках. Жить с царём в голове – построить свой Мир со своими правилами, кодексом чести. МИР, в котором уважают своих предков, ценят семейные традиции. МИР, в котором нет войны и хаоса, а есть закон и право. МИР, в котором любят своё Отечество.

Петр Гринев вырос в нравственном и духовном плане. Он стал совсем другим в конце романа, превратившись из легкомысленного юноши в смелого и уверенного в себе мужчину, для которого честь – не пустой звук.

Каждый МИР обогатил его опыт, каждый Мир испытывал на прочность героя. Жизнь в своём МИРе в семье – счастливый конец поучительной истории Петра Гринёва.

Творчество Пушкина – спутник многих поколений уже два столетия. Оно воспитывает нас, направляет, развивает наш эстетический вкус, формирует мировоззрение. Мы стремимся к его произведениям и ищем в них истоки, опору, основы для нравственного и духовного развития в современной жизни.

Поэт убежден, что во взаимоотношениях между людьми самое важное – человечность. Именно это качество является спасительным и должно лечь в основу идеала поведения человека независимо от того, к какому сословию он принадлежит. Этому идеалу должны следовать и поколения: «Береги честь смолоду».

Художественное пространство повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка» позволяет проводить полный идейный анализ произведения, даёт дополнительные возможности в интерпретации текста, позволяет читателю катарсически воспринимать личную историю героев и исторические события, отображённые в произведении.

Дальнейшие исследования необходимо продолжить в таких направлениях:

более детальный анализ всех образов повести с точки зрения принадлежности их к своим мирам, стремлению покинуть свой мир или же остаться в нем навсегда;

комплексный анализ межличностных отношений героев с учетом особенностей художественного пространства повести;

особое внимание следует обратить на идею семьи, семейных ценностей, на особенности раскрытия этой темы в повести;

актуальным остается вопрос преподнесения данного материала ученикам в рамках ограниченного количества часов, выделяемых на изучение повести «Капитанская дочка», с учетом особенностей работы в Новой украинской школе;

одним из перспективных направлений раскрытия данного произведения в школе является сопоставительный анализ «Капитанской дочки» и «Гамлета» У. Шекспира, в котором совсем иначе раскрыта идея семейных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин С. Ф. Система уроков по повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка». URL: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2014/01/28/sistema-urokov-po-povesti-aspushkina-kapitanskaya-dochka> (дата звернения: 05.11.2021)

2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. URL: http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-7.shtml (дата звернения: 05.11.2021)

3. Горький М. На дне. URL: <https://azbyka.ru/fiction/na-dne-gorkij/> (дата звернения: 13.11.2021)

4. Дипломная работа: учебное комментирование повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка». URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-199069.html> (дата звернения: 07.11.2021)

5. Капитанская дочка. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Капитанская_дочка#Последующие_отзывы_и_мнения (дата звернения: 10.11.2021)

6. Литературный энциклопедический словарь / Под общей ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. Москва, 1987. 490 с.

7. Мудрые цитаты Конфуция. URL: <https://citatnica.ru/citaty/mudrye-tsitaty-konfutsiya-100-tsitat> (дата звернения: 08.11.2021)

8. Никитина И. П. Эстетика. Учебник для бакалавров. URL: [https://dl.booksee.org/genesis/863000/1262647afbabe9c76290aa60ab7e9095/_as/\[Nikitina_I.P.\]_YEestetika_uchebnik_dlya_bakalavrov\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/863000/1262647afbabe9c76290aa60ab7e9095/_as/[Nikitina_I.P.]_YEestetika_uchebnik_dlya_bakalavrov(BookSee.org).pdf) (дата звернення: 12.11.2021)

9. Одоевский В. Ф. Пушкин. URL: <http://odoevskiy.lit-info.ru/odoevskiy/articles/pushkin.htm> (дата звернення: 02.11.2021)

10. Парамзина С. В. Педагогический проект «Методические аспекты изучения повести А. С. Пушкина „Капитанская дочка”». URL: https://урок.рф/library/metodicheskie_aspekti_izucheniya_povesti_aspushkina_153306.html (дата звернення: 05.11.2021)

11. Пушкин А. С. Капитанская дочка. Ленинград: Наука, 1984. 319 с.

12. Пушкин А. С. Сочинения. В 3-х томах. Москва: Художественная литература, 1985. Т. 1. 496 с.

13. Рычкова Е. В. Символика пространства в диалоге мифа и литературы. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004172146> (дата звернення: 11.11.2021)

14. Толкование имен – Значение имен – Словарь имен. URL: <https://imena.online.ua/> (дата звернення: 11.11.2021)

15. Уайльд О. Цитаты. URL: <https://citaty.info/man/oskar-uaid> (дата звернення: 01.11.2021)

16. Чертов В. Ф. Слово. Образ. Смысл. Москва: Дрофа, 2004. 228 с.

REFERENCES

1. Bahtin S. F. Sistema urokov po povesti A. S. Pushkina «Kapitanskaja dochka». URL: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2014/01/28/sistema-urokov-po-povesti-aspushkina-kapitanskaya-dochka> (data zvernennja: 05.11.2021)

2. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste. URL: http://pedlib.ru/Books/7/0060/7_0060-7.shtml (data zvernennja: 05.11.2021)

3. Gor'kij M. Na dne. URL: <https://azbyka.ru/fiction/na-dne-gorkij/> (data zvernennja: 13.11.2021)

4. Diplomnaja rabota: uchebnoe kommentirovanie povesti A. S. Pushkina «Kapitanskaja dochka». URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-199069.html> (data zvernennja: 07.11.2021)

5. Kapitanskaja dochka. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Kapitanskaja_dochka#Posledujushhie_otzyvy_i_mnenija (data zvernennja: 10.11.2021)

6. Literaturnyj jenciklopedicheskij slovar' / Pod obshhej red. V. M. Kozhevnikova, P. A. Nikolaeva. Moskva, 1987. 490 s.

7. Mudrye citaty Konfucija. URL: <https://citatnica.ru/citaty/mudrye-tsitaty-konfutsiya-100-tsitat> (data zvernennja: 08.11.2021)

8. Nikitina I. P. Jestetika. Uchebnik dlja bakalavrov. URL: [https://dl.booksee.org/genesis/863000/1262647afbabe9c76290aa60ab7e9095/_as/\[Nikitina_I.P.\]_YEestetika_uchebnik_dlya_bakalavrov\(BookSee.org\).pdf](https://dl.booksee.org/genesis/863000/1262647afbabe9c76290aa60ab7e9095/_as/[Nikitina_I.P.]_YEestetika_uchebnik_dlya_bakalavrov(BookSee.org).pdf) (data zvernennja: 12.11.2021)
9. Odoevskij V. F. Pushkin. URL: <http://odoevskiy.lit-info.ru/odoevskiy/articles/pushkin.htm> (data zvernennja: 02.11.2021)
10. Paramzina S. V. Pedagogicheskij proekt «Metodicheskie aspekty izuchenija povesti A. S. Pushkina „Kapitanskaja dochka»». URL: https://urok.rf/library/metodicheskie_aspekti_izucheniya_povesti_aspushkina_153306.html (data zvernennja: 05.11.2021)
11. Pushkin A. S. Kapitanskaja dochka. Leningrad: Nauka, 1984. 319 s.
12. Pushkin A. S. Sochinenija. V 3-h tomah. Moskva: Hudozhestvennaja literatura, 1985. T. 1. 496 s.
13. Rychkova E. V. Simvolika prostranstva v dialoge mifa i literatury. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004172146> (data zvernennja: 11.11.2021)
14. Tolkovanie imen – Znachenie imen – Slovar' imen. URL: <https://imena.online.ua/> (data zvernennja: 11.11.2021)
15. Uajl'd O. Citaty. URL: <https://citaty.info/man/oskar-uaild> (data zvernennja: 01.11.2021)
16. Chertov V. F. Slovo. Obraz. Smysl. Moskva: Drofa, 2004. 228 s.

UDC 81-114.2

МОВОЗНАВСТВО

**CONTRADICTIONS IN INTERPRETING THE CONCEPTUAL
APPARATUS OF COGNITIVE LINGUISTICS**

(cognitive analysis)

Slabouz V. V.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
SHEI “Donbas State Pedagogical University”
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0003-1810-4054
queen_viktoriya28@ukr.net*

The article presents an interpretation of the main processes of cognition of the world and units representing the results of these processes to analyze the reasons for significant contradictions associated with the interpretation of the conceptual apparatus of cognitive linguistics. A clear, consistent distinction between the three main stages of mastering the world – categorization, conceptualization, and language consciousness, as well as the structures representing the results of these

processes, will make it possible to qualify many grammatical phenomena studied by traditional linguistics in a new way. It is noted that the current discrepancies in the interpretation of the main cognitive terms are associated with ignoring the presence of conceptual (mind) categories that belong to the sphere of consciousness operating with innate or acquired categories that have nothing to do with the ontology of the world. Many linguists, based on certain ontological features, identify these categories with the classifying ones, only reflecting extra-language reality, and assign them the role of a phenomenon that is insignificant for describing a language. It is concluded that conceptual categories play a decisive role in the presentation of situational knowledge, within which people can think of the same event from different angles without violating the nominative identity of lexical units. These conceptual categories find their realization in human consciousness through a variety of universal frame structures, which, in turn, are interpreted at the level of language consciousness through propositions as intra-language interpretations of the universal frame. The specificity of language consciousness is manifested in a set of essential grammatical formations that are individual in nature and inherent in a particular language.

Keywords: categorization, conceptualization, language consciousness, conceptual categories, classifying categories, semantic-syntactic relations, significative interpretation.

ПРОТИРІЧЧЯ У ТРАКТОВЦІ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ (когнітивний аналіз)

Слабоуз В. В.

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0003-1810-4054
queen_viktoriya28@ukr.net

У статті представлено інтерпретацію основних процесів пізнання світу та одиниць, що представляють результати цих процесів, з метою аналізу причин суттєвих протиріч, пов'язаних з інтерпретацією понятійного апарату когнітивної лінгвістики. Чітке, послідовне розмежування трьох основних етапів оволодіння світом – категоризації, концептуалізації та мовної свідомості, а також структур, що представляють результати цих процесів, дозволить кваліфікувати багато граматичних явищ, які вивчає традиційна лінгвістика, по-новому. Зазначається, що наявні на сьогодні розбіжності в трактуванні основних когнітивних термінів пов'язані з ігноруванням наявності концептуальних (розсудливих) категорій, що належать сфері свідомості, що оперує вродженими або набутими категоріями, які не мають нічого спільного з

онтологією світу. Багато лінгвістів, виходячи з певних онтологічних ознак, ототожнюють ці категорії з класифікаційними, лише відображаючи позамовну дійсність, і відводять їм роль явища, незначного для опису мови. Зроблено висновок, що концептуальні категорії відіграють вирішальну роль у поданні ситуаційного знання, в межах якого люди можуть думати про одну й ту саму подію з різних сторін, не порушуючи номінативної тотожності лексичних одиниць. Ці концептуальні категорії знаходять свою реалізацію у свідомості людини через різноманітні універсальні фреймові структури, які, у свою чергу, інтерпретуються на рівні мовної свідомості через пропозиції як внутрішньомовні інтерпретації універсального фрейму. Специфіка мовної свідомості виявляється в сукупності сутнісних граматичних утворень, що носять індивідуальний характер і притаманні конкретній мові.

Ключові слова: категоризація, концептуалізація, мовна свідомість, концептуальні категорії, класифікаційні категорії, семантико-синтаксичні відношення, сигніфікативна інтерпретація.

Introduction. Modern linguistic science is largely determined by a relatively young direction – cognitive linguistics. The experience accumulated, indisputable achievements and advantages in comparison with traditional linguistics make it possible to analyze the significant contradictions existing in the interpretation of its conceptual apparatus and basic provisions, associated, first of all, with certain difficulties in the transition to a new scientific paradigm. The main provisions of cognitive linguistics are that languages are based on the perception of the surrounding reality, language and thinking influence each other and form together embodied experience. The processes of perception and thinking are controlled by parts of the brain and can be interpreted adequately through all kinds of psycholinguistic categories. Perceived objects of the external world and their mental representation set different prerequisites for language expression. Both displayed objects and their mental representations have different levels and units of presentation. Ignoring this thesis is, in our opinion, the main reason for the contradictions in cognitive linguistics. Nowadays, in many cognitive studies, there is no clear distinction between the processes of cognizing the world as a source of knowledge about the world, thinking as a process of comprehending the knowledge gained, and language consciousness as the result of these two processes. The delimitation of these processes of human assimilation of the world postulates differences both in the nature of the processes of assimilation of extra-linguistic reality and differences in the structures representing the results of these processes.

The analysis of recent studies and publications. Correlation and interconnections of different stages of cognition of the world, their results, structures of knowledge representation, and interpretive human activities still remains an urgent task of cognitive linguistics and attracts the attention of many researchers (Boldyrev N. N., Demiankov V. Z., Makarova E. A., Pavlova A. V., Sharandin A. L., etc.). Considering the process of cognition of the surrounding reality, many scientists distinguish real reality, projected reality that is formed in the mind of a person in the process of mastering the world, and linguistic reality, which is directly related to the linguistic representation of the world by man. The primary, generating mental units, and fundamental process is categorization, during which a person, based on ready-made conceptual schemes, generalizes individual situations into categories-classes (scenes). Conceptual schemes consist of features that qualify both the participants in the situation and the events underlying the scene. At the same time, categories in the objective world are not presented a priori, but are the results of human thought processes. How a person perceives and “understands” the external world is essentially determined by internal categories (conceptual systems). On the one hand, they facilitate the classification of the perceived, on the other hand, they carry information about the state of affairs and the relationship of objects with each other. Important factors influencing these processes are physical interaction, imaginative perception, mental images, and the role of realities in culture (Lakoff G., Langacker R. W., Wierzbicka A., etc.).

The categorization is carried out on ontological grounds and covers all kinds of physical phenomena, as well as comparison and differentiation of objects, actions, and phenomena. At this stage, there is a perception of the surrounding world, selection, and generalization of the knowledge gained about it (the basis of knowledge). In cognizing the reality around us, we do not limit ourselves to isolating a specific event from the external world. Organizing the mental world is a complex process that begins with “registering experience” and leads to higher levels of cognition. This is confirmed by the ideas of L. Talmi [3], R. Langacker [5]. The next stage in the development of cognitive processes, where processed information about the external world is interpreted in human consciousness, is conceptualization. Conceptualization is interpreted as mental modeling of a separate concrete situation [6]. If categorization is associated with the knowledge of the world and is based on its ontological features, then conceptualization refers to the level of consciousness (mind), which is based on abstract conceptual categories. The speaker can represent the same fragment of reality in different ways each time, communicate about

it with the help of various structures of language and ways of expression. It is the conceptual categories that play a decisive role in the interpretation of the external world, the significance of which in the cognition of reality has been pointed out by the representatives of different linguistic directions (Apresian Iu. D., Arutiunova N. D., Likhachev D. S., Stepanov Iu. S., Wierzbicka A., etc.). A distinctive feature of the conceptualization process is its complete abstraction from the class of objects. The external world is continuous, chaotic, and, as a result, in our consciousness, there is no unambiguous fixation of objects for one specific category. Referring to the same ontological class, objects can be thought of in different ways (in different semantic relationships). This fact clearly illustrates the interpretation of semantic predicates and their roles as consciousness categories [1].

The main disadvantage of traditional linguistics was the ignorance of the presence of consciousness (mind) categories. Conceptual categories were interpreted as classes and were always identified with classifying categories that formed the basis for describing a language. In contrast to the classifying categories, which “read” the world, conceptual categories interpret, comprehend the already “read”. Depending on the chosen perspective on the denotative situation (semantic perspective), they allow interpreting the same event in different ways without violating the nominative identity of the word.

The purpose of the study is to analyze contradictions in interpreting the conceptual apparatus of cognitive linguistics and to present the cognitive analysis as a method of studying language phenomena.

The results and discussion. The categories of a consciousness (mind) nature should include parts of speech (traditionally considered in linguistics as classes of words) and semantic predicates that allow the same event to be interpreted as an action, state, process, property (they are identified in traditional grammar with lexical classes of words, united by their nominative entity). A similar picture is observed when interpreting semantic-syntactic relations (semantic cases), which are replaced by the concept of a class of objects, although, as studies of the factual material show, these semantic-syntactic relations can be thought differently within the framework of different semantic predicates. Frame structures, which are universal alternative ways of reflecting categorized reality, also belong to the level of conceptualization. Each person from his/her memory selects a certain data structure (frame) to represent a certain stereotypical situation. Information is organized and stored in the form of frame structures. Therefore, frames are closely related to the interpretation of

events in extra-linguistic reality, they show how “a person organizes his/her knowledge of the world and uses it to interpret new information, events, experiences and relationships associated with them” [4; 7, p. 6]. Frame structures are not associated with a situation ontology and can be used to reflect many situations in the real world. One of the distinguishing features of frames is the high adaptability of frames: they are designed to nominate an infinite set of situations (scenes), effectively fulfill their purpose due to their ability to rebuild, modify in accordance with the implemented focus concerning the described situation [1].

The process of cognition (associated with the acquisition, processing, and systematization of knowledge about reality) and consciousness (a system of consciousness (mind) categories) are closely interrelated and represent the prerequisites for the generation of a specific language consciousness as a result of the selection from the general set of consciousness (mind) categories of a set of frame structures that is specific and relevant for a certain language community and allowing a given community to perceive categorized reality in a peculiar way (which explains the specificity and typology of natural languages). The nature of language consciousness is determined not only by the features of the realized frame structures but also by the features of their significative interpretation. For instance, since at the level of language consciousness conceptual categories are subject to a certain influence of ontological categories, the same semantic-syntactic relation can receive a different semantic reading. It depends, first of all, on the presentation of information through a specific system of lexical-grammatical means of a particular language (depending on the belonging of the language to a certain grammatical structure). That is why the central object of the semantics of a particular language is the significative reading of the frame structure since it is the content of the utterance, which highlights a certain separate “frame” of the linguized reality.

Conceptualizing the surrounding reality, each language community selects the most significant for it, which is taken into account when interpreting language phenomena and is reflected in the grammatical structure of a particular language. Thus, representatives of languages of the active system subdivide all events, conceptualized as a sign in time, into active and static, and speakers of ergative languages – into agentive and non-agentive events. A similar picture is observed when interpreting the nominative vocabulary as a noun. In Ukrainian, it is represented by lexical-grammatical classes of animate and inanimate nouns, in German – by classes distinguished by genus, etc. In this regard, it is considered appropriate once again to point out the essential difference between parts

of speech understood as conceptual categories and lexical-grammatical classes of words, interpreted as units representing parts of speech at a superficial level. In our opinion, their belonging to different levels of world acquisition is the main argument against their identification. The same part of speech (as a conceptual category) can be represented in the language by several lexical-grammatical classes of words. All objects, properties, and events are conceptualized through the system of parts of speech and appear at the level of language consciousness as lexical-grammatical classes of words. A similar picture is noticed with the mental comprehension of individual situations (scenes). Each specific situation is represented at the level of consciousness by a characteristic set of frame structures. These structures are based on the semantic predicate and its inherent set of arguments (semantic cases). So, for instance, for a situation thought of as an action, the following semantic roles are typical: Agent, Objective, Resultant, Addressee, Instrument, Recipient, Deliberative and Mediative. Other roles are provided for the process predicate, in contrast to the action predicate, namely: Patient, Recipient, Resultant, etc.

The interaction of two structures of mental representation of situational content (scene and frame) generates propositions (as structures belonging to a specific language consciousness). At the level of language consciousness, any frame structure is realized through the corresponding propositional structures of its variants. All sorts of significative readings of any of the frame structure arguments depend on the interpretation of the frame through the morphological paradigm of each individual language and are conditioned by the influence of certain ontological characteristics of the reflected scenes. The presence of several grammatical forms for the actualization of a single semantic case was pointed out in the works by Ch. Fillmor [4].

Another argument in favor of our thinking is the grammatical phenomenon of the verb control. The same unit conceptualized as a verb can have different grammatical forms for the same semantic-syntactic relation. To prove this statement, it is convenient to present the example with the German verb *sich freuen*, in which the Deliberative argument has three forms of its realization: *über Akk*, *auf Akk*, *an Dat*, which, in turn, is associated with three different significative interpretations. The same Deliberative can be interpreted in different ways from the point of view of comprehending a single ontology class-scene: a) when conceptualizing mental events as actions (*denken*, *glauben*), it is realized by the prepositional form *an Akk*; b) this semantic-syntactic relation within the

framework of events of speech activity (*sprechen, berichten, reden*) is actualized by the prepositional form *über Akk*, or *von Dat* [2].

Conclusions and prospects for further research. The differentiation of cognition, thinking and language consciousness necessarily means a distinction between the structures representing the results of the named processes. Investigating the results of cognition and thinking embodied in language consciousness in their interconnection, it is consistently necessary to take into account the non-identity of the processes of categorization, conceptualization and their “products”, structures of knowledge representation and reflection of the world in consciousness, cognitions and their significative interpretations in language consciousness. Categorization results in ontological categories, and conceptualizations result in consciousness categories. The leading role in interpreting the external world and describing the facts of language consciousness belongs to conceptual (consciousness) categories. Their confusion with classifying categories when describing a language means ignoring their abstraction from ontological features and their interpretive character and leads to serious errors. Cognition and consciousness create the prerequisites for the generation of a specific language consciousness, the nature of which is determined by a set of consciousness categories specific to a given language community and their significative interpretation. Conceptual categories at the level of language consciousness are influenced by ontological categories and can receive different semantic readings. The consistent application of the above postulates leads to the interpretation of parts of speech, semantic predicates, semantic cases, and verb control as conceptual categories. To overcome many contradictions in the interpretation of the provisions of traditional linguistics from the standpoint of cognitive linguistics is possible only with a clear delineation of the three above-mentioned stages of cognition of the world.

LITERATURE

1. Генералова Л. М. Транспозиция как способ языковой репрезентации перехода к альтернативной концептуализации события через систему семантических предикатов (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007. 22 с.

2. Генералова Л. М., Ребрина Л. Н. Когнитивный статус Делибератива и парадигма средств его выражения в немецком языке. *Культура и цивилизация*. 2017. № 4. С. 324–333.

3. Талми Л. Отношение грамматики к познанию. *Вестник МГУ*. 1999. № 31. С. 19–25.

4. Fillmor Ch., Atkins B. Frames: cognitive structures, knowledge of which is presupposed for the concepts encoded by the words. *Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantics and Lexical Organization*. A. Lehrer, E. Kittay (Eds.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992. P. 75–102.

5. Langacker R. W. A overview of cognitive grammar. *Topics in cognitive linguistics*. B. Ruzka-Ostyn (Ed.). Leiden, 1988. P. 5–55.

6. Lutzeier P. R. Syntaktisch-semantische Relationen: ein Versuch für das Deutsche. *Deutsche Sprache*. 1988. S. 131–143.

7. Tannen D. “The Relativity of Linguistic Strategies: Rethinking Rower and Solidarity in Gender and Dominance” in Tannen, D. (Ed.). *Gender and Conversational Interaction*. New York: Oxford University Press, 1993.

REFERENCES

1. Generalova, L. M. (2007). Transpozitsiya kak sposob yazykovoy reprezentatsii perekhoda k alternativnoy kontseptualizatsii sobytiya cherez sistemu semanticheskikh predikatov (na materiale nemetskogo yazyka) [Transposition as a way of linguistic representation of the transition to alternative conceptualization of an event through a system of semantic predicates (based on the German language)]. *Extended abstract of Candidate’s thesis*. Volgograd.

2. Generalova, L. M., & Rebrina, L. N. (2017). Kognitivnyy status Deliberativa i paradigma sredstv ego vyrazheniya v nemetskom yazyke [Cognitive status of the Deliberative and the paradigm of its means of expression in German]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 4, 324–333.

3. Talmi, L. (1999). Otnosheniye grammatiki k poznaniyu [The relation of grammar to cognition]. *Vestnik Moskovskogo universiteta*, 31, 19–25.

4. Fillmor, Ch., & Atkins, B. (1992). Frames: cognitive structures, knowledge of which is presupposed for the concepts encoded by the words. *Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantics and Lexical Organization*. A. Lehrer, E. Kittay (Eds.), pp. 75–102. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

5. Langacker, R. W. (1988). An overview of cognitive grammar. *Topics in cognitive linguistics*. B. Ruzka-Ostyn (Ed.), pp. 5–55. Leiden.

6. Lutzeier, P. R. (1988). Syntaktisch-semantische Relationen: ein Versuch für das Deutsche: [Syntactic and semantic relations: attempt at analysis for German]. *Deutsche Sprache*, 131–143.

7. Tannen, D. (1993). The Relativity of Linguistic Strategies: Rethinking Rower and Solidarity in Gender and Dominance. Tannen, D. (Ed.). *Gender and Conversational Interaction*, pp. 165–188. New York: Oxford University Press.

УДК 372.881.111.1

Методика викладання мови у ЗВО педагогічного спрямування

**ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ
НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

БАКАЛАВРІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Слабоуз В. В.

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Донбаський державний педагогічний університет

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна

orcid 0000-0003-1810-4054

queen_viktoriya28@ukr.net

Шарікова-Дегтяр К. П.

старший лаборант кафедри іноземних мов

Донбаський державний педагогічний університет

вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна

orcid 0000-0001-8488-1375

degtiar.e1998@gmail.com

Навчанню граматики у вищій школі зазвичай приділяється значна увага. Навчання граматиці починається у молодшій школі та продовжується протягом усього періоду навчання у вищій школі. Однак, найчастіше, якісного прогресу у знанні та практичному вживанні граматичних структур як в усному, так і в письмовому мовленні, не відбувається. На погляд авторів, це пов'язано з тим підходом до навчання граматичних засобів спілкування, який найбільш поширений в українській системі освіти, і згідно з яким формування граматичної компетенції має обов'язково пройти стадії оволодіння іноземною мовою від мовних знань до мовленнєвої практики. Вважається, що детальне усвідомлення та розуміння правил англійської граматики, їхня відмінність від правил та структур української мови сприяють кращому розумінню граматичних особливостей іншомовної мови та, надалі, позитивно впливають на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності. У реальних умовах немовних спеціальностей вузу з невеликою кількістю аудиторних годин, які відводяться на вивчення професійно орієнтованої іноземної мови, такий підхід не дає бажаних результатів. В умовах реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземних мов, компетенцій, що формуються, навчання граматиці має уникнути традиційних форм викладання і прийняти цілісний характер.

Цілісний підхід до навчання граматики дозволить студентам вибирати структури та способи вираження того, що вони хотіли

б висловити, а не постійно турбуватися про те, чи правильно вони використовують граматичні правила. Цілісний підхід до вивчення граматичних категорій, що передбачає також розгляд форм, що вживаються в розмовній мові, дозволить студентам просунутися на більш високий рівень володіння іноземною мовою. Окреслюючи перспективи подальших наукових розвідок, вважаємо доцільним зосередити дослідницькі розвідки на теоретичному обґрунтуванні організаційно-методичних умов цілісного підходу формування граматичної компетенції студентів-бакалаврів на засадах текстоцентричного підходу фахового спрямування.

Ключові слова: бакалаври немовних спеціальностей, заклади вищої освіти, професійно орієнтоване навчання англійської мови, комунікативний підхід, іншомовна професійна комунікативна компетенція, граматична компетенція, цілісний підхід.

**HOLISTIC APPROACH TO FORMING GRAMMATICAL COMPETENCE
WHEN TEACHING BACHELORS
OF NON-LINGUISTIC SPECIALITIES
PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH**

Slabouz V. V.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0003-1810-4054
queen_viktoriya28@ukr.net*

Sharikova-Dehtiar K. P.

*Senior Department Assistant,
the Department of Foreign Languages,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0001-8488-1375
degtiar.e1998@gmail.com*

Grammar is usually given a lot of attention in higher school. Grammar education begins in primary school and continues throughout the period of higher education. However, most often, there is no qualitative progress in the knowledge and practical use of grammatical structures in both oral and written speech. According to the authors' opinion, this is due to the approach to teaching grammar, which is most common in the Ukrainian educational system, and according to which the formation of grammatical competence must go through the stages of mastering a foreign language from language skills to speech practice. It is believed that a detailed understanding and comprehension of the rules of English grammar, their difference from the rules and structures of the

Ukrainian language contribute to a better understanding of the grammatical peculiarities of English, and, further, positively affect the mastery of all speech activities. Under the real conditions of non-language specialties of the university with a small number of classroom hours devoted to the study of professionally oriented English, this approach does not give the desired results. In terms of implementing the communicative approach in teaching foreign languages, emerging competences, teaching grammar should avoid traditional forms of teaching and take a holistic nature. The so-called holistic approach to teaching grammar will allow students to choose the structures and ways of expressing what they would like to express, rather than constantly worrying about whether they are using grammar rules correctly. The holistic approach to the study of grammatical categories, which also includes consideration of the forms used in colloquial language, will allow students to move to a higher level of foreign language proficiency. Outlining the prospects for further research, it is considered appropriate to focus research on the theoretical justification of organizational and methodological conditions of the holistic approach to the formation of grammatical competence of students-bachelors on the basis of text-centric approach of professional orientation.

Keywords: *bachelors of non-language specialties, institutions of higher education, professionally oriented teaching of English, communicative approach, foreign language professional communicative competence, grammatical competence, holistic approach.*

Постановка проблеми. Відповідно до чинних державних освітніх стандартів вищої освіти, дисципліна «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» є дисципліною базової частини, знання іноземної мови віднесено до загальнокультурних компетенцій та трактується досить широко: «Спілкуватися усно та письмово українською та іноземною мовами у професійному середовищі, володіти фаховою термінологією та професійним дискурсом, дотримуватися етики ділового спілкування; складати документи, у тому числі іноземною мовою (мовами) (ПРН-13)» [6]. З одного боку, таке трактування зовсім не враховує особливості навчання іноземної мови бакалаврів немовних спеціальностей вишу, що, можливо, і є причиною непростой ситуації, що склалася в українських вишах щодо навчання іноземної мови. З іншого боку, така нейтральна постановка цілей у вивченні іноземної мови дає можливість визначити мету вивчення іноземної мови бакалаврів немовних спеціальностей закладу вищої освіти (ЗВО) так, як це вимагає ситуація. Спостерігається практично повна відсутність наступності та системи у навчанні іноземної мови на різних ступенях освіти, що негативно

позначається на якості знань випускників як загальноосвітніх шкіл, так і закладів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значущість проблеми формування і функціонування граматичної компетенції привертає увагу багатьох учених (Ф. Бацевич, О. Бігич, О. Ветохов, Г. Воронцова, П. Гурвіч, А. Конишева, М. Ляховицький, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, Ю. Павлов, Ю. Пассов, В. Сафонова, П. Сисоєв, Н. Скляренко, В. Цетлин, J. Allen, G. De Angelis, R. Dirven, R. Ellis, M. Finocchiaro, J. Harmer, A. Hirsh, J. Isenberg, H. Ringbom, J. Scrivener та ін.), дослідження яких присвячені визначенню змісту навчання граматичного матеріалу й пошуку раціональних та ефективних методик і методів викладання.

Важливо наголосити на визначенні граматичної компетенції, даної Радою Європи в документі «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, навчання, оцінка». Колектив авторів зазначеного документа розуміє граматичну компетенцію як «... знання граматичних елементів мови та вміння їх використовувати у мовленні. <...> Граматична компетенція включає здатність розуміти і виражати певний зміст, оформлюючи його у вигляді фраз і речень, побудованих за правилами даної мови (на відміну від механічного відтворення заучених зразків)» [7]. Дане положення має особливо враховуватися при формуванні граматичної компетенції бакалаврів немовних спеціальностей ЗВО, оскільки навчання іноземної мови має абсолютно прагматичний характер і пов'язане з їхньою майбутньою професійною діяльністю, але відбувається це все в рамках невеликих аудиторних годин, яких не вистачає для досягнення якісних результатів.

Мета статті – проаналізувати ефективність цілісного підходу у навчанні бакалаврів немовних спеціальностей ЗВО граматичним засобам спілкування з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності, враховуючи дефіцит контактних годин.

Виклад основного матеріалу. Професійно орієнтоване навчання іноземної мови – це таке навчання, яке враховує комунікативні та пізнавальні потреби студентів-бакалаврів відповідного профілю.

Сучасний професійно орієнтований підхід до навчання іноземної мови передбачає формування у студентів здібності іншомовного спілкування у конкретних професійних, ділових, наукових сферах та ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення, при організації мотиваційно-спонукальної та орієнтовно-дослідницької діяльності. Професійно орієнтоване навчання – навчання, засноване на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктуються особливостями майбутньої

професії чи спеціальності, які, у свою чергу, вимагають її вивчення [4].

Таким чином, під час навчання в університеті, студент готується до своєї майбутньої професійної праці, тому і вся його навчальна діяльність має бути її дидактичним відображенням, у навчальній діяльності студента повинні обов'язково бути присутніми такі види та форми завдань та занять, які відповідали б його майбутній професійній діяльності. Саме тому нині значна увага приділяється практико-орієнтованим завданням, які допомагають максимально повно застосувати отримані теоретичні знання за спеціальністю у практичній навколо-професійній діяльності студентів.

Враховуючи все викладене вище, метою вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей є формування іншомовної професійної комунікативної компетентності – це готовність та підготовленість фахівця (бакалавра немовної спеціальності) здійснювати ефективну комунікацію іноземною мовою в усній та письмовій формах у ситуаціях як професійного, так і побутового спілкування з представниками інших країн, що полягає в обміні інформацією як професійного, так і побутового характеру [5]. Згадана вище іншомовна професійна комунікативна компетентність як мета навчання іноземної мови бакалаврів немовних спеціальностей складається з низки компетенцій, кожна з яких спрямована на формування певних навичок та умінь. Однією з компетенцій є лінгвістична компетенція, яка у свою чергу має у своєму складі граматичну та мовленнєву компетенції.

Лінгвістична компетенція забезпечує знання лексичних одиниць та граматичних правил, що перетворюють лексичні одиниці на осмислене висловлювання, а також формує здатність застосування цих правил у процесі вираження та сприйняття суджень в усній та письмовій формах, крім цього даний вид компетенції сприяє набуттю знань про правила мовної поведінки, мовних форм і засобів та їх використання залежно від цілей, ситуації спілкування та соціального статусу учасників у процесі соціокультурної та професійної комунікації [2].

Граматична навичка – це автоматизований компонент свідомо виконуваної мовної діяльності, що забезпечує правильне (безпомилкове) вживання граматичної форми в мові. Володіння граматичною навичкою означає здатність виробляти мовну дію згідно з вибраною моделлю, адекватною мовною задачею у конкретній ситуації спілкування, і здійснювати правильне оформлення мовної одиниці з дотриманням норм мови, тобто володіння граматичною навичкою є однією з умов виконання мовної діяльності. До складу граматичної навички входять: 1) явищ на морфологічному рівні); 2)

синтаксичні навички (правильне розташування слів у реченнях усіх типів); 3) графічні навички (правильне вживання букв на письмі); 4) орфографічні навички (навички безпомилкового письма). Основними якостями граматичної навички є: автоматизм, безпомилковість виконання, свідомість, низький рівень напруженості виконання дії [1].

На жаль, не у всіх студентів спостерігаються сформовані належним чином перелічені вище граматичні навички, хоча іноземна мова є одним із основних предметів у загальноосвітній школі. Багато студентів після шкільного курсу іноземної мови зазнають труднощів із побудовою граматично правильних стверджувальних речень в англійській мові, і, хоча в усній розмові з'ясовується, що теоретично вони знають про фіксований порядок слів, на практиці їм складно це застосувати. Ще гірша ситуація з побудовою питальних речень. Тут ми стикаємося з двома проблемами: 1) проблемою форми, коли студенти не знають, як правильно побудувати питання, яке допоміжне дієслово вжити; 2) проблемою змісту, коли вони не знають, про що можна поставити питання. Графічні та орфографічні навички також страждають. На момент приходу до університету студенти вивчають мову протягом кількох років, але без значних покращень, тому викладачі вищої школи стикаються не лише з проблемою незнання, а й низькою чи відсутньою мотивацією до подальшого вивчення іноземної мови. Складність ситуації обумовлена не лише невеликою кількістю контактних годин, а й змістом навчання іноземних мов.

Зміст навчання – це сукупність навчальних матеріалів, відібраних відповідно до цілей навчання та тих, що дозволяють забезпечити володіння іноземною мовою на такому рівні, який був би достатнім для здійснення комунікації у сфері професійної діяльності та вирішення професійних питань з обраної спеціальності, а також у сфері повсякденно-побутового спілкування [5]. Згадана сукупність навчальних матеріалів включає: 1) мовний матеріал – граматичний, фонетичний, лексичний мінімуми, що дозволяють здійснювати ефективну професійну комунікацію та достатні для сфери повсякденно-побутового спілкування; 2) мовленнєвий матеріал – мовленнєві зразки, формули і кліше, притаманні публіцистичного стилю, і також сфери, теми, ситуації спілкування, притаманні даної спеціальності, щодо реалізації міжкультурної комунікації; 3) навички та вміння користуватися отриманими знаннями з метою здійснення усної та письмової професійно орієнтованої міжкультурної комунікації та повсякденно-побутового спілкування [5].

Вивчення граматики в університетах ускладнюється самою концепцією викладання професійно орієнтованої іноземної мови та обмеженою кількістю контактних годин. У таких умовах, виправляти

проблеми загальноосвітньої школи та глибоко вивчати будь-які розділи англійської мови неможливо. У цьому слід зазначити, що граматики має першорядне практичне значення, тому що з її допомогою забезпечується формування умінь усного та письмового спілкування [3].

Вважаємо, що в умовах немовних спеціальностей доцільно використовувати т. зв. “holistic approach” під час навчання граматики англійської мови та підходити до вирішення проблеми комплексно.

Незважаючи на зміни, що відбулися у поглядах на мову як засіб спілкування та на мету навчання мови, а саме, розвиток чотирьох ключових компетенцій – говоріння, письма, аудіювання та читання, під час навчання граматики деякі дослідники вказують на перевагу форми над змістом: граматики у навчальному плані постає у вигляді окремих структур з дієсловом як головним елементом [8, с. 4].

Існує ряд причин для того, щоб вивчати граматичні структури як окремо існуючі елементи – так легше вчити і навчати, так легше перевіряти засвоєння. Проте, наскільки виправданий такий підхід? Чи доцільно відкладати вивчення таких складних граматичних явищ як пасивний стан або тривалий майбутній час тим, хто навчається до тих пір, поки вони не досягнуть просунутого рівня володіння мовою, такого, наприклад, як B1 або B2 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages – Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою)? Тим часом, розбиття граматичного матеріалу на окремі структури та елементи може завадити студентам сформувати цілісну картину про те, як використовуються у мові ті чи інші граматичні явища. Більш того, деякі граматичні категорії є зручними спрощеннями, а часом і спотворенням того, як вони функціонують у мові.

Західні дослідники (зокрема Rod Bolitho) наводять як приклад подібної формалізації та спрощення навчання використанню непрямої мови, пасивного стану, модальних дієслів. Традиційні види вправ за даними темами – заповнення перепусток чи завдання на множинний вибір лише на рівні речення. Однак речення, незважаючи на те, що саме по собі є зручним інструментом для тренування та закріплення граматичної навички, не завжди відображає всі тонкощі функціонування граматичних категорій на рівні дискурсу. В результаті, не маючи досвіду роботи з граматикою на рівні тексту або дискурсу, студенти не можуть використовувати вивчені граматичні категорії не тільки в тексті або дискурсі, але й у контексті реального спілкування.

Модальним дієсловом приділяється досить багато часу і багато уваги у підручниках, розбираються нюанси їх вживання, тоді як у мові є низка інших способів вираження модальності, про які студенти не

дізнаються на заняттях, але з якими стикаються в ситуаціях реального спілкування. В рамках цілісного підходу до вивчення модальності в англійській мові можна запропонувати роботу з різними видами тексту та подальше виконання вправ, які допомагають студентам розпізнавати дійсні наміри авторів текстів по тому, як вони використовують модальні дієслова та інші структури, що виражають модальність. Прислівники *probably, possibly, perhaps*, фрази *“there’s a chance that ...”, “it is likely to do ...”, “there’s no need to do...”*, використовуються поряд із модальними дієсловами. Вивчення модальності варто починати саме з прислівників. Види текстів, які можна використовувати, включають, наприклад, гороскопи – для вираження значення ймовірності, можливості, впевненості; шкільні правила або правила проживання в готелі, так само як і інші адміністративні положення, можна використовувати для вивчення аспекту повинності. Тексти, створені задля самодіагностики, допоможуть вивчення аспекту «здатність». Звіти про діяльність фірми можна використовувати як ілюстрацію контекстів з використанням аспекту «необхідність». Модальність також знаходить своє вираження в інтонації, з метою розрізнення відтінків відношення тих, хто говорить доцільно виконувати завдання на аудіювання.

Ще одна граматична тема, щодо якої доцільний цілісний підхід, – непряма мова. При передачі почутого чи прочитаного можна передати цілу низку нюансів, таких як офіційність чи розмовність використовуваних засобів, дистанціювання від автора, бажання скоротити чи резюмувати чийсь мову. Ці нюанси передаються за допомогою граматичних, лексичних чи стилістичних засобів, а не просто дотримуючись правил трансформації прямої мови у непряму. Всім відомі правила переведення прямої мови в непряму вважаються деяким дослідникам не просто як надмірне спрощення, але як помилкова інтерпретація системи засобів передачі інформації в мові. Першим кроком до вивчення цієї системи може стати знайомство з прикладами розмовної мови, в якій, наприклад, присутні такі передачі чужих слів як *“... I turn to Elena, and I’m like “What does that mean?” and then she goes “Do you have a question?”*. Наступним кроком може стати вивчення тексту, що містить приклади різних способів передачі чужих слів, наприклад, *“had reportedly been executed”, “is believed to have been”, “according to local sources”, “has not been identified – in inverted comas”, “spoke of his fears”, “reported”,* тощо. Така різноманітність способів передачі чужих слів недоступна для розгляду на рівні речення [9, с. 15].

Навчання використанню граматичної категорії пасивного стану, як правило, відкладається до тих пір, поки не вивчені часи, хоча використовувати пасивний стан можуть студенти, які знають

відмінювання дієслова "to be" і третю форму змістовного дієслова. Традиційно пасивний стан вивчається за часами і найчастіше за допомогою трансформації речень активного стану в пасивний. При такому підході мало уваги приділяється причинам, які спонукали тих, хто говорить або авторів, використовувати пасивний стан. Одним із способів, що допомагають перейти від формального використання речень у пасивному стані до усвідомленого вибору пасивних конструкцій відповідно до комунікативного завдання, можна запропонувати роботу з текстом та питаннями до кожного випадку використання пасивних конструкцій, такими як: Чому автор звертається до читача безпосередньо? Чому автор використовує пасивну конструкцію у цьому реченні? Чи важливий діяч у цьому реченні? У яких текстах та контекстах часто використовуються пасивні конструкції (в інструкціях з експлуатації, наприклад)? Які іменники та прикметники додають відтінок пасивного значення?

Отже, працюючи з граматичними категоріями на рівні тексту, студенти вчать розуміти як граматичну категорію пасивного стану, а й роль лексики у вираженні значення «активності» чи «пасивності» [10, с. 38].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Для ефективного формування й удосконалення усіх складових граматичної компетенції у студентів-бакалаврів немовних спеціальностей важливо, щоб майбутні фахівці виконували мовні, умовно-мовленнєві та істинно-мовленнєві завдання; орієнтувалися на закономірності, принципи та правила засвоєння теоретичних знань; застосовували методи і прийоми розвитку власних пізнавальних здібностей. Безперечно, чи ненайефективнішим засобом для реалізації цілісного підходу є умовно-мовленнєві та істинно-мовленнєві вправи, оскільки вони спрямовані на оволодіння як рецептивними, так і репродуктивними навичками. З нашої точки зору, цілісний підхід до навчання граматики дозволить студентам вибирати структури та способи вираження того, що вони хотіли б висловити, а не постійно турбуватися про те, чи правильно вони використовують граматичні правила. До того ж, цілісний підхід до вивчення граматичних категорій, що передбачає також розгляд форм, що вживаються в розмовній мові, дозволить студентам просунутися на більш високий рівень володіння іноземною мовою. Окреслюючи перспективи подальших наукових розвідок, вважаємо доцільним зосередити дослідницькі розвідки на теоретичному обґрунтуванні організаційно-методичних умов цілісного підходу формування граматичної компетенції студентів-бакалаврів на засадах текстоцентричного підходу фахового спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

2. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 26 с.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

4. Поляков О. Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. Уч. пос. 2-е изд., стереотип. Москва: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2003. 86 с.

5. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2008. 25 с.

6. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1165 від 29.10.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>

7. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. 278 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

8. Rod Bolitho. Holistic Grammar Teaching. *English Teaching Professional*, issue 73, p. 4. 2011. URL: www.etprofessional.com

9. Rod Bolitho. Holistic Grammar Teaching. *English Teaching Professional*, issue 75, p. 15. 2011. URL: www.etprofessional.com

10. Rod Bolitho. Holistic Grammar Teaching. *Teaching English Professional*, issue 76, p. 38. 2011. URL: www.etprofessional.com

REFERENCES

1. Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *Novyi slovar metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obucheniiia iazykam) [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]*. Moscow: Izdatelstvo IKAR.

2. Andrienko, A. S. (2007). *Razvitie inoiazychnoi professionalnoi kommunikativnoi kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza (na*

osnove kreditno-modulnoi tekhnologii obucheniiia) [Development of foreign language professional communicative competence of students of a technical university (based on credit-modular learning technology)]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Rostov-na-Donu.

3. Galskova, N. D., & Gez, N. I. (2005). *Teoriia obucheniiia inostrannym iazykam: Lingvodidaktika i metodika: Ucheb. posobie dlia stud. lingv. untov i fak. in. iaz. vyssh. ucheb. zavedenii* [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methods: Educational manual for students of linguistic universities and faculties of foreign languages of higher educational institutions]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia».

4. Poliakov, O. G. (2003). *Angliiskii iazyk dlia spetsialnykh tselei: teoriia i praktika* [English for special purposes: theory and practice]. Moscow: NVI-TEZAURUS.

5. Tarasenko, V. V. (2008). Obuchenie inoiazыchnoi professionalno orientirovannoi monologicheskoi rechi studentov istoricheskogo fakulteta [Teaching a foreign language professionally oriented monologue speech of students of the Faculty of History]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Sankt-Peterburg.

6. *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 073 «Menedzhment» haluzi znan 07 «Upravlinnia ta administruvannia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1165 vid 29.10.2018 r.* [Standard of higher education in speciality 073 “Management” in the field of knowledge 07 “Management and Administration” for the first (bachelor’s) level of higher education. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 1165 dated 29.10.2018]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-menedzhment-bakalavr.pdf>

7. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. (2020). Council of Europe Publishing, Strasbourg. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

8. Rod Bolitho. (2011). Holistic Grammar Teaching. *English Teaching Professional*, 73, 4. URL: www.etprofessional.com

9. Rod Bolitho. (2011). Holistic Grammar Teaching. *English Teaching Professional*, 75, 15. 2011. URL: www.etprofessional.com

10. Rod Bolitho. (2011). Holistic Grammar Teaching. *Teaching English Professional*, 76, 38. URL: www.etprofessional.com

УДК 81'373.21 (477.62)

Етнолінгвістика

**ІСТОРИКО-ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ
ТОПОНІМІКИ ПІВНІЧНОЇ ДОНЕЧЧИНИ ЯК ЧАСТИНИ ТЕРИТОРІЇ
СЛОБОЖАНЩИНИ**

Усова Н. О.

викладач української мови та літератури

ВСП «Донбаський аграрний фаховий коледж ЛНАУ»

вул. Учбова, 1, с. Іллінівка, Костянтинівський район, Україна

pinagoma23@gmail.com

У статті досліджено етнолінгвістичні витоки формування топоніміки північної Донеччини, її регіональні особливості; виявлено, що чимало таких мовних одиниць є тюрськими за походженням; з'ясовано, що топонімні номінації цієї частини Слобожанщини є архаїчним й усталеним прошарком лексики, де «законсервовано» цілісну лінгвоетногеографічну історію аналізованих теренів.

Етнолінгвістичне вивчення цього краю, за умови комплексного наукового підходу із залученням етнологічної та мовознавчої інформації, уможливить спростування тверджень деяких сучасних політиків і фальсифікаторів щодо формування території метафоричного Дикого поля як регіону, начебто розпочатого лише в XVII ст. під контролем Московії. Топоніміка вирізняється здатністю «консервувати» цілісну лінгвогеографічну історію відповідних теренів, що може посприяти вирішенню численних питань української етнології, слов'янської етимології, етнології тощо.

Кожен етнос, проживаючи тривалий час на певній місцевості, номінував власні поселення, річки, озера, урочища тощо з притаманною лише йому мотивацією. Племена й народності зазвичай не послуговувалися чужою топонімікою. Вочевидь, нові народності, що приходили на місце колишніх, не завжди сприймали незрозумілі та незвичні назви й переважно змінювали їх. Якщо ж вони були близькими чи співіснували певний час або ж витіснення відбувалося поступово, то прибульці встигали звикнути до вже наявних топонімів. Географічні назви (принаймні більша їх частина) північної Донеччини не змінювалася впродовж століть.

У статті досліджено походження таких топонімів: гідронімів Тор, Макатиха, Гола Долина, Сіверський Донець, Казенний Торець; ойконімів, похідних від гідроніма Тор (с. Красноторівка, с. Верхньоторецьке, с. Торецьке, м. Краматорськ), мотивацію назви с. Маяки, ороніма Карачун. У топонімних номінаціях північної Донеччини зафіксовано не лише інформацію про певну місцевість, а й історичні, етногеографічні, культурні й ментальні ознаки

народностей, які тут проживали. Гідроніми досліджуваного регіону вирізняються усталеною граматичною формою, семантикою і, насамперед, мотивованістю.

Ключові слова: топонім, гідронім, ойконім, оронім, топонімна метонімія, етнонім.

**HISTORICAL AND ETHNOLINGUISTIC ORIGINS OF
FORMATION OF TOPONYMICS OF THE NORTHERN DONETSK
REGION AS A PART OF THE TERRITORY OF
SLOBOZHANSKYIA**

Usova N.O.

*Teacher of Ukrainian Language and Literature,
SSU «Donbas Agrarian Professional College of LNAU»
1, Uchbova Str., Illinivka, Kostiantynivka district, Ukraine
ninagoma23@gmail.com*

The author investigates the ethnolinguistic origins of the formation of toponymy of the northern Donetsk region, its regional features; it was found that many such language units are of Turkic origin; It was found out that the toponymic nominations of this part of Slobozhanshchyna are an archaic and established layer of vocabulary, where the integral linguistic and ethnographic history of the analyzed areas is «preserved».

Ethnolinguistic study of this region provides a comprehensive scientific approach involving ethnological and linguistic information and refutes the claims of some modern politicians and falsifiers about the formation of the metaphorical Wild Field as a region, allegedly begun only in the XVII century under the control of Muscovy. Toponymics is distinguished by the ability to «preserve» the integral linguistic and geographical history of the respective areas, which can help solve many issues of Ukrainian ethnology, Slavic etymology, ethnonymy, etc.

Each ethnic group, living for a long time in a certain area, nominated its own settlements, rivers, lakes and tracts with its own motivation. Tribes and nationalities usually did not use someone else's toponymy. Apparently, the new nationalities that replaced the former ones did not always accept incomprehensible and unusual names and mostly changed them. If they were close or coexisted for some time or the displacement was gradual, the newcomers had time to get used to the already existing toponyms. Geographical names (at least most of them) of northern Donetsk have not changed for centuries.

The origin of the following toponyms is investigated in the article: hydronyms of Thor, Makatykha, Hola Dolyna, Seversky Donets, Kazenny Torets; oikonoms derived from the hydronym Tor (village of Krasnotorivka, village of Verkhnotoretske, village of Toretske, city of Kramatorsk), the motivation of the name village of Maiaky, oronym of Karachun. In the toponymic nominations of the northern Donetsk region, not only

information about a certain locality is recorded, but also historical, ethnogeographical, cultural and mental features of the nationalities that lived here. Hydronyms of the studied region are distinguished by an established grammatical form, semantics and, above all, motivation.

Keywords: *toponym, hydronym, oikonym, oronym, toponymic metonymy, ethnonym.*

Постановка проблеми. Надзвичайно актуальним є різноаспектне осмислення культурно-історичних формацій північної Донеччини як частини території Слобожанщини, особливості якої формувалися на стику міграційних потоків, перетину східних і західних впливів і традицій, культурного взаємовпливу, а на сьогодні – міждержавних і міжетнічних зіткнень.

Історико-етнографічне й етнолінгвістичне вивчення цього краю, за умови комплексного наукового підходу із залученням етнологічної та мовознавчої інформації, уможливить спростування тверджень деяких сучасних політиків і фальсифікаторів щодо формування території метафоричного Дикого поля як регіону, начебто розпочатого лише в XVII ст. під контролем Московії. Топоніміка вирізняється здатністю «консервувати» цілісну лінгвогеографічну історію відповідних теренів, що може посприяти вирішенню численних питань української етнології, слов'янської етимології, етнології тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні топонімічні студії переважно виконані на матеріалі, зібраному в Західній Україні (В. Бицко, Л. Білінська, Н. Вебер, О. Галай, Х. Зикань, Л. Костик, О. Проць, Н. Сокіл та інші) і Центральній Україні (О. Василик, О. Заїчковська, Ю. Кравченко, Р. Ляшенко, Н. Павликівська та інші). Значно рідше трапляються комплексні дослідження, присвячені аналізу топонімів північної Донеччини (М. Гетманець, П. Лавров, Є. Отін, В. Скрипник, Є. Ткаченко). Результати таких розвідок не лише виявляють особливості територіальних утворень, а й визначають загальні тенденції їх формування. На сьогодні постає нагальна потреба не лише дослідити те, що притаманне слобожанам, а й зберегти його для прийдешніх поколінь, аби віковічні набутки не було зневільовано.

Метою статті є аналіз регіональної особливості найменувань географічних об'єктів північної Донеччини (зокрема ойконімів і гідронімів). Досягнення зазначеної мети передбачає реалізацію таких **завдань:** 1) простежити зв'язок топонімної системи досліджуваної місцевості з її історичним минулим і географічним положенням; 2) дослідити способи й засоби творення аналізованих топонімів.

Виклад основного матеріалу. На думку Н. Ананьєвої, лексичний фонд, де переважають саме найменування природних реалій, відбиває соціально психологічний факт концентрації уваги первісної людини на явищах довкілля, від якого вона залежала [1, с. 270]. Регіональна особливість найменувань географічних об'єктів полягає, насамперед, у вербальному відбитті природних умов відповідного регіону. Важливу роль у формуванні та функціонуванні топонімної системи відіграє об'єктивний чинник. Як зазначає О. Михальчук, саме «особливість географічного середовища зумовлює розгалуження лексико-семантичних ознак для позначення в мові географічних понять» [6, с. 30].

Кожен етнос, проживаючи тривалий час на певній місцевості, номінував власні поселення, річки, озера, урочища тощо з притаманною лише йому мотивацією. Племена й народності зазвичай не послуговувалися чужою топонімією. Вочевидь, нові народності, що приходили на місце колишніх, не завжди сприймали незрозумілі та незвичні назви й переважно змінювали їх. Якщо ж вони були близькими чи співіснували певний час або ж витіснення відбувалося поступово, то прибульці встигали звикнути до вже наявних топонімів. Наприклад, гідроніми Дон і Донець збереглися ще від часів скіфів, яких змінили алани й іранськомовні племена сарматського походження. Як зауважує Є. Ткаченко, «такі номінації виявляють досить прозору ім'яутворювальну функцію внаслідок дії топонімної метонімії (контактного переносу назв за суміжністю) та явища іррадіації як її різновиду» [12, с. 58].

Топоніміка (принаймні більша частина) північної Донеччини не змінювалася впродовж століть. Зокрема гідронім Тор уперше зафіксовано в літописній оповіді про похід на половців у 1185 р. князя Ігоря Святославовича. На цій річці знаходилося зимовище (вежі) найвпливовішого хана донських половців – Кобяка. Саме в цій місцевості археологи виявили найбільшу кількість їхніх кам'яних статуй. За свідченнями Іпатієвського літопису, на річці Тор (протікає територією сучасного Слов'янська, впадає в основну притоку Дону – Сіверський Донець) після поразки на річці Каялі (нинішній Макатисі) у полоні половців перебував князь Ігор [10, с. 45].

Пояснюють семантику гідроніма Тор на підставі як слов'янських, так і неслов'янських мов. На думку П. Ваденюка, зазначений онім співвіднесений зі слов'янським коренем *-тор* – (у словах *торний*, *проторити* тощо), який має семантику руху» [3, с. 28]. М. Фасмер вважає, що номени *тор* – *прокладена дорога* й *торний* – *гладкий, рівний* (українською *тор* – *колія*) мотивують зазначений топонім. А у віддаленій етимологічній ретроспективі з праслов'янським дієсловом **terti* – *терти* мотиватором у такому разі може бути *швидка течія*,

що розмиває береги («тертя» води об них), спричиняє шум води [14, с. 129]. Проте чимало науковців заперечують слов'янську етимологію, оскільки Тор у XII ст. знаходився далеко від південноруських поселень. Назвати саме так річку могло лише постійне населення. Логічним є тюрське походження, що й засвідчує багато хто з етимологів. Річка ця протікала територією, залюдненою східним об'єднанням половців, а до них тут жили інші тюркські племена. На думку М. Сумцова, гідронім мотивовано етнонімом *торки*, які разом з іншими кочовими племенами тюркських народностей жили в південному степу ще до IX ст. [2, с. 123], а в середині XI ст. перекочували в причорноморські степи. Номінація *торки* (у літописах – *търци*) з тюркської означає *сила, влада*. Торки – це союз племен каратулів, узів (гузів), ковуїв, берендеїв, конничів, турпіїв. У X – XII ст. ці племена були союзниками руських князів у боротьбі з печенігами й половцями.

Відомою є думка, що твірною основою гідроніма є тюркський прикметник *тар (тор) – вузький, тісний, тонкий* чи дієслова *тар – звужуватися*. У значенні *вузький* лексему *тар* зааспортизовано і в половецькій мові, а *тор* – у куманському половецькому діалекті. Таку назву ця притока Сіверського Дінця, можливо, отримала тому, що в половецькій гідронімії Подінців'я власне Донець могло мати назву, не збережену в значенні широка (ріка). Гідронім іранського (скіфського) походження Дон, знаний у слов'ян, міг бути відсутнім у половецькій топоніміці. Мотивований у значенні *вузький* він, мабуть, тому, що річка була вузькою порівняно з якоюсь іншою, розташованою недалеко водоймою, імовірно з Доном [8, с. 57]. На думку Є. Отіна, первинний онім *Тар*, напевно, був складником етноніма *тарголове* (множина), зафіксованого в Іпатієвському літописі: «Игоря же бяхуть яли Тарголове мужь именемь Чилбоук...». Тарголове (Н. в. мн.) із флексією *-ове* – це назва якогось племені із союзу східних половців, які кочували берегом річки Таргол (з татарської *тар – вузька* й гол-*ріка*). При засвоєнні слов'янами нечіткого половецького *Тар* з лабіалізованим *а* могло відбутися наближення до *о*, тобто *Тор* [9, с. 138]. Знаною є думка, що Тор мав ще іншу назву з основою *сал* (*саль -*, *сол-*). Імовірно, це був слов'янський варіант, Салница чи Сольница трапляється в Іпатієвському літописі [10, с. 53].

Раніше було досить поширеним явищем номінувати урочища, відповідно й поселення, які на них виникали, на підставі гідроніма. Так, знаною є назва урочища Тор (біля річки Тор), де знаходилися Торські соляні озера. На місці зазначеного урочища виникло поселення Тор (Соляний). Хоч у 1784 р. перейменоване на Слов'янськ, проте ще в кінці XVIII – XIX ст. фортецю Слов'янськ неофіційно продовжували називати Тором. Отже, ойконім Тор

утворився завдяки топонімній метонімії без словотвірного дооформлення нової географічної назви. Пізніше відбулося розподібнення гідроніма й ойконіма завдяки додаванню до першого суфікса *-ець*. Аби запобігти омонімії, давня форма *Тор* із часом закріплюється як назва міста й урочища, а ріку починають номінувати *Торцем*, і її вже не сприймали як похідну від *Тору* (як і *Донець* від *Дону*). Аналогічне явище дисиміляції омонімних гідронімів та ойконімів, утворених унаслідок контактного переносу наявне в топоніміці Слобожанщини, зокрема *Ізюм* → р. *Ізюмець* (раніше р. *Ізюм*); *Орел* → *Орлик* (раніше р. *Орел*), *Бахмут* → р. *Бахмутка* (раніше р. *Бахмут*) тощо.

У кінці XVI – першої половини XVIII ст. ще було збережено давню назву, яку десь у середині століття ускладнено диференційним означенням *Казенний + Торець*. Такий гідронім почав функціонувати відтоді, коли після розв'язання суперечки між слобідськими й донськими козаками за володіння соляними промислами Петро I їх віддав «на користь казни», тому цю частину басейну ріки почали номінувати *Казенним Торцем*, а пізніше й усю річку. У текстовому описі «Книга Большому чертежу» *Тор* називали *Тор* (як праву притоку Сіверського Дінця), а ту, що в неї впадала, називали *Торцем*, тобто маленьким *Тором* (сучасний *Сухий Торець*).

Давня основа гідроніма *Тор* була підґрунтям номінування кількох сучасних населених пунктів, розташованих у поймі річки, зокрема селища *Красноторівка*, *Верхньоторецьке*, село *Торецьке*, місто *Краматорськ* тощо. Твірну основу останнього ойконіма утворено від словосполучення *крома Торова* (імовірно мотивоване назвою урочища). *Крома Торская*, тобто кордон по річці *Тор*, *торська межа*. У розмовному російському мовленні лексема *крома* (літер. *кромка*) має семантику *кінець, межа, кордон*: українською – *стіна* (перегородка). *Тор* раніше часто був орієнтиром виокремлення кордонів Російської держави в кінці XVII - початку XVIII ст., зокрема *Ізюмське укріплення* для захисту від кримських татар соляних промислів на річці *Тор*, а також *Святогірського монастиря* та *Маяцького містечка*, розташованих праворуч на кримському боці Сіверського Дінця. *Дон* і *Донець* номінували скіфи або їхні нащадки – алани – іранськомовні племена сарматського походження. Вони будь-яку рухому воду, зокрема й річки, називали *дон*, а вже слов'янські етноси додали суфікс *-ець*, тобто *Донець* – це малий *Дон*, який вище від *Азова* впадає у великий *Дон*.

Як засвідчують археологічні матеріали, значна частина басейну Сіверського Дінця була вже залюднена до кінця палеоліту, зокрема добре званою є *Минієвська стоянка* недалеко від села *Богородичного Слов'янського району*, що належить до *Мадленської епохи палеоліту*.

За часів енеоліту відбулося культурне відокремлення басейну Сіверського Дінця від Центральної України. Якщо в басейнах Дніпра, Ворскли й на північному сході розвивалася трипільська культура (переважно землеробська), то в басейні Сіверського Дінця – давньоямна (переважно скотарська). Від VII ст. до н. е. (бронзова доба) увесь басейн Сіверського Дінця був скіфською територією [5].

Гідронімне означення Сіверський походить від назви слов'янського племені сіверян (сівери), на землях яких брала початок ріка. Сіверяни – один зі східнослов'янських племенних союзів, який у другій половині IX ст. разом з полянами утворили Київську Русь. Від лексеми *сіверяни* походить і назва Сіверського князівства [13, с. 153]. Етнонім є похідним від старослов'янського апелятива *съверь*. М. Фасмер залучив до реєстру словника топонім Съверь з таким поясненням: «...область племені сіверян...недалеко від Чернігова...» [14, с. 589]. Отже, хоронім Сіверська земля є твірною основою гідронімного означення. Від XVI – XVII ст. заселення басейну Сіверського Дінця відбувалося переважно під контролем російської влади. До XVIII ст. ріка відігравала роль захисної лінії від кочівників з південного сходу. Кожне місто, засноване біля цієї водойми, повинне було будувати захисні споруди за планами, затвердженими в Москві. Після завоювання Криму захисна функція річки послабилася, важливішими стали економічні проблеми, зокрема спорудження водяних млинів. Млинові греблі остаточно призвели до припинення судноплавства на Сіверському Дінці.

На правому березі Сіверського Дінця розташовані Святі гори (історична назва узвишся з крейдових відкладів), документальну інформацію про які датовано в руських літописах, зокрема Львівському (1547 р.) і Лебедівському (1554 р.). Гори названі Святими, тому що в них здавна в крейдових печерах-келіях селилися монахи, а пізніше виник і монастир, який слугував також фортецею. «Першу документальну звістку про Святогірський монастир, – як зазначає Д. Багалій, – ми маємо в 1624 р., коли ігумен Симеон з братією отримав царську грамоту і ругу в Белгороді» [2, с. 36]. Засновниками монастиря, імовірно, були українські ченці з-за Дніпра або Гетьманщини. Територію навколо Святих гір називали Святогір'ям, а сформований у XX ст. санаторний комплекс – Святогірським. З огляду на те, що курорт у 1964 р. набув статусу міста районного підпорядкування (Слов'янська), його перейменували на Слов'яногірськ. Компонент – *гірськ* міг бути мотивованим як лексемою *гора* (*гори*), так і *город* (зрусифікований варіант). Наразі було створено гібридний ойконім, своєрідний «пам'ятник» епохи постійних ідеологізованих перейменувань і «топонімного волюнтаризму». У «Топонімічному словнику-довіднику Української

РСР» за редакцією М. Янка представлено некоректну етимологію ойконіма: «Місто на Слов'янських горах» (с. 136), оскільки жодних «слов'янських» гір у цій місцевості ніколи не було. У 2003 р. місту було повернено історично вмотивовану назву Святогірськ, а монастирю надано статус Лаври.

Отже, словотвірна модель, за якою відбулося продукування назви міста, є поширеною в топоніміці регіону. Двослівний ойконім, транстопонімізуючись, зазнав структурних змін (втрати флексії, яку замінено на інтерфікс), а потім способом основоскладання, який супроводжує суфіксальна деривація (додаванням продуктивного у слов'янській ойконімії суфікса *-к-*), утворена композитна топонімна лексема: Святі гори → Святогірськ, аналогічно Сіверський Донець → Сіверодонецьк; Сухий Ізюмець → Сухоізюмецьк, Верхній Торець → Верхньоторецьк тощо.

Значна кількість назв міст і сіл утворена внаслідок топонімної метонімії. Зокрема ойконім Макатиха утворено від назви річки, на березі якої воно розташоване. Не зовсім з'ясованою є етимологія гідроніма. Знані кілька версій: 1) у тюрській мові лексема *макати* (*макатир*) має семантику *богатыр* (*велетень*), *герой*. На думку М. Гетманця, тюрський номен *Макати* разом з іменником жіночого роду *річка* утворили назву Макатиха [4, с. 28]; 2) лінгвісти констатують, що кочівники номінували ріки іменами ханів, тому Макатиха може бути мотивована ім'ям Макатир (Бохатур), оскільки в басейні річок Тор і майже вже пересохлої сучасної Макатихи (давньої Каяли) під час археологічних розкопок було виявлено неабияку кількість половецьких поховань, зокрема й ханських, і кам'яних статуй, які, можливо, і є тими богатырями-героями, спорудженими на берегах Макатихи. На думку дослідників, поразки князь Ігор зазнав саме на річці Каялі. Уперше ріки Гола Долина й Макатиха, як місце битви русичів з половцями, були оприлюднені відомим археологом-краєзнавцем М. Сибилєвим у 1943 р. На підставі історичних, географічних, лінгвістичних й археологічних досліджень доведено, що події «Слова...» відбувалися між Ізюмом і Слов'янськом, а річка Сюрлій – це сучасна Гола Долина (*Сюрлій* з тюрської – *вода, яка розливається, ллється*, що відповідає гідроніму Гола Долина), а Макатиха – це колишня Каяла. На думку Є.Отіна, внутрішня форма *Каяла* досить звичайна щодо тюркської гідронімії, «ординарна» (від *каја* – скеля, *кајалу* – скелистий) [10, с. 46]. Гідрологи довели, що на берегах Макатихи ще на початку ХХ ст. були скелі, які мешканці зруйнували в процесі господарської діяльності. Наразі, матеріали гідрології, військової історії, археології, лінгвістики вможливають уподібнення Каяли із сучасною Макатихою. Отже, гідроніми Тор і

Донець зберегли давні назви, а Сюрлій і Каяла – ні, чому, вірогідно, посприяли монголо-татари.

Найменування урочища Маяк (Маяцьке) є мотиватором ойконіма Маяки (славнозвісного Маяцького городища – демонстранта давньої культури, стародавнього зруйнованого поселення). Назва урочища на правому березі Сіверського Дінця походить від апелятива *маяк* – «*сторожева варта*», де знаходилося певне пристосування для передачі сигналів небезпеки завдяки певним знакам: розмахуванню, качанню чогось, маянню-махам руками, маяком, за допомогою вогню, диму тощо» [10, с. 55]. У документах 60-х років XVII ст. трапляється інформація про урочище Маяк і Маяцьке озеро, біля якого було наказано побудувати містечко – укріплене поселення (фортецю) [2, с. 131]. Пізніше топонім Маяцьке містечко зазнав структурно-граматичних ойконімних змін: зрощення в одне слово – універсалізація, полегшена тим, що ойконім *Маяк* утворено завдяки метонімії та додаванню закінчення множини як словотвірного засобу: Маяцьке містечко → Маяки. Такий процес завершився рухомим наголосом (з останнього складу на перший), унаслідок чого відбулося розподібнення з відповідним апелятивом.

Серед найстійкіших до перейменування виявилися гідроніми й ороніми Слов'янська, зокрема такою словоформою є назва гори Карачун, біля підніжжя якої протікає Сухий Торець. Усі науковці одностайні щодо тюркського походження зазначеної власної назви, а семантику потрактовують по-різному: 1. Карачун походить від караучі – *той, хто дивиться вперед, дозорний* [11, с. 24]; 2. Караджун означає *чорний сокіл*. Буквосполучення *дж* у народному мовленні замінили на *ч* [7, с.18]; 3. Поширеною є версія, за якою перекладають назву гори як «чорна смерть», саме таку версію відбито і в легендах. Цей топонім мотивовано, імовірно, тим, що зручне розташування гори допомагало першим поселенцям захищатися від ворогів. Пізніше на горі перебували козацькі дозори.

Висновки. Топоніміка північної Донеччини є архаїчним й усталеним пластом лексики, де зафіксовано не лише інформацію про певну місцевість, а й історичні, етногеографічні, культурні й ментальні ознаки народностей, які тут проживали. За походженням така тематична група належить до найдавніших прошарків. Гідроніми досліджуваного регіону вирізняються усталеною граматичною формою, семантикою і, насамперед, мотивованістю. Значна кількість таких мовних одиниць є тюрськими за походженням.

Вважаємо перспективними етнолінгвістичні регіональні дослідження топонімів окресленої території, вони посприяють подальшому вивченню ономастикону України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьева Н. Е. История и диалектология польского языка: Москва: Изд-во МГУ, 1994. 301 с.
2. Багалій Д. І. Історія Слобідської України. Харків: Дельта, 1990. 256 с.
3. Ваденюк П. Е. Где нужно искать ту реку...? / [у кн.: Труды третьего археологического съезда в России]. Т II. Київ, 1878. 79 с.
4. Гетманец М. Ф. Тайна реки Каялы («Слово о полку Игореве»). Харьков, 1982. 132 с.
5. Лавров П. І. Історія Південно-Східної України. Київ: МП «Слово», 1992. 299 с.
6. Михальчук О. І. Географічна термінологія в мікротопонімії Підгір'я. *Мовознавство*. 1997. № 2–3. С. 29–35.
7. Овчаренко І. М. Слов'янський сокіл. Донецьк, 2004. 56 с.
8. Отин Е. С. Дон и Донец. *Востоукраинский лингвистический сборник*. Донецк: ДонГУ, 1994. Вып. 1. С. 55–62.
9. Отин Е. С. Избранные работы. Донецк: Донеччина, 1997. 470 с.
10. Отин Е. С. Из топонимии Славянского района. *Слово и время*: сборник научно-методических статей в честь профессора О. Е. Ольшанского. Славянск: СГПИ, 1997. С. 41–57.
11. Скрипник В. Нариси з історії міста-курорту. Слов'янськ: ТОВ «Видавництво «Друкарський двір»», 2015. 87 с.
12. Ткаченко Е. Н. Взаимодействие гидронимов и ойконимов (в бассейне реки Казенный Торец). *Філологічні студії*. Донецьк: ДонДУ, 2003. С. 58–62.
13. Українська радянська енциклопедія. Київ: Гол. ред. УРЕ, 1963. Т. 13. 563 с.
14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Москва: Прогресс, 1987. Т. 3. 831 с.

REFERENCES

1. Anan'eva N. E. Istorija i dialektologija pol'skogo jazyka: Moskva: Izd-vo MGU, 1994. 301 s.
2. Bahalii D. I. Istoriiia Slobidskoi Ukrainy. Kharkiv: Delta, 1990. 256 s.
3. Vadenjuk P. E. Gde nuzhno iskat' tu reku...? / [u kn.: Trudy tret'ego arheologicheskogo s"ezda v Rossii]. T II. Kiiv, 1878. 79 s.
4. Getmanec M. F. Tajna reki Kajaly («Slovo o polku Igoreve»). Har'kov, 1982. 132 s.
5. Lavrov P. I. Istoriiia Pivdenno-Skhidnoi Ukrainy. Kyiv: MP «Slovo», 1992. 299 s.
6. Mykhalchuk O. I. Neohrafichna terminolohiia v mikrotoponimii Pidhir'ia. *Movoznavstvo*. 1997. № 2–3. S. 29–35.

7. Ovcharenko I. M. Slova'ianskyi sokil. Donetsk, 2004. 56 s.
8. Otin E. S. Don i Donec. Vostochnoukrainskij lingvisticheskiy sbornik. Doneck: DonGU, 1994. Vyp. 1. S. 55–62.
9. Otin E. S. Izbrannyye raboty. Doneck: Donechchina, 1997. 470 s.
10. Otin E. S. Iz toponimii Slavjanskogo rajona. Slovo i vremja: sbornik nauchno-metodicheskikh statej v chest' professora O. E. Ol'shanskogo. Slavjansk: SGPI, 1997. S. 41–57.
11. Skrypnyk V. Narysy z istorii mista-kurortu. Slova'iansk: TOV "Vydavnytstvo «Drukarskyi dvir»", 2015. 87 s.
12. Tkachenko E. N. Vzaimodejstvie gidronimov i oikonimov (v bassejne reki Kazennyj Torec). Filologichni studii. Donec'k: DonDU, 2003. S. 58–62.
13. Ukrainska radianska entsyklopediia. Kyiv: Hol. red. URE, 1963. T. 13. 563 s.
14. Fasmer M. Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka: v 4 t. Moskva: Progress, 1987. T. 3. 831 s.

УДК 81'373.21 (477.62)

Етнолінгвістика

СЕМАНТИКО-МОТИВАЦІЙНІ ОЗНАКИ МІКРОТОПОНІМІВ НОВГОРОД-СІВЕРЩИНИ

Швидка Н. В.

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри української мови та літератури
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0002-0096-143X
shvydka_nadiya@ukr.net*

У статті простежено зв'язок мікротопонімної системи Новгород-Сіверського району з його історичним минулим, географічним положенням, діалектною різноманітністю. Здійснено класифікацію мікротопонімів у семантичному й мотиваційному аспектах. Окреслено екстралінгвальні чинники формування мікротопонімікону досліджуваної місцевості. Обґрунтовано значущість етнолінгвістичного дослідження, здійсненого методом польового збору інформації від мешканців зазначеного району.

Зафіксовані мікротопоніми доводять, що одним з особливих виявів етнічної та культурної історії сіверян є місцеві найменування малих географічних об'єктів: одні з них відбивають етнонаціональний чи соціальний склад населення, інші маніфестують зв'язок з географічно-ландшафтними особливостями тієї чи тієї місцевості, з різновидами колишніх

промислів і ремесл. Походження мікротопонімів, їх семантику з'ясовано завдяки усній (оповідній) історії, тобто відповідним народним переказам, свідченням місцевих жителів сіл. Для потрактування власних назв значущим є саме народний варіант, тому що офіційні версії досить часто є не точними.

З'ясовано, що особливості лексико-семантичних моделей мікротопонімних одиниць зумовлені історичними й традиційно-побутовими реаліями населення Придесення, їхньою ментальністю, національний характер яких є своєрідною персоніфікацією культури цієї етнічної спільноти. Такі мовні одиниці виконують важливу функцію ідентифікації та самоідентифікації. Дослідження малих географічних назв уможливило їх збереження, оскільки чимало з них зникає під впливом різноманітних екстралінгвальних чинників. Таке нівелювання спричинене руйнуваннями хутірної системи, меліорацією, утворенням колгоспів, руйнуванням панських садиб, поділом землі на паї, потужними асиміляційними процесами (насамперед русифікацією) у мові й культурі тощо.

Ключові слова: сіверяни, малі географічні об'єкти, респондент, народна етимологія, хутір, куток, урочища.

SEMANTIC AND MOTIVATIONAL SIGNS OF MICROTOPYMS OF NOVHOROD-SIVERSK REGION

Shvydka N. V.

*PhD in Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Ukrainian Language and Literature,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0002-0096-143X
shvydka_nadiya@ukr.net*

The author unravels the connection of the microtoponymic system of the Novhorod-Siversk district with its historical past, geographical location, dialectal diversity. The classification of microtoponyms in semantic and motivational aspects is carried out. Extralingual factors of microtoponymicon formation of the study area are outlined. The significance of the ethnolinguistic research carried out by the method of field collection of information from the inhabitants of the specified district is substantiated.

Recorded microtoponyms prove that one of the special manifestations of ethnic and cultural history of the inhabitants of Novhorod-Siversk region is the local names of small geographical objects: some of them reflect the ethno-national or social composition of the population, others manifest a connection with geographical and landscape

features of a locality, with varieties former crafts and handicrafts. The origin of microtoponyms, their semantics is clarified through oral (narrative) history, i.e. the relevant folk tales, testimonies of local villagers. The folk variant is important for the interpretation of proper names, because the official versions are often inaccurate.

It was found that the features of lexical and semantic models of microtoponymic units are due to historical and traditional realities of the population of Desna River region, their mentality, the national character of which is a kind of personification of the culture of this ethnic community. Such linguistic units perform an important function of identification and self-identification. The study of small geographical names makes it possible to preserve them, because many of them disappear under the influence of various extralingual factors. Such leveling is caused by the destruction of the hamlet system, land reclamation, the formation of collective farms, the destruction of manors, the division of land into shares, powerful assimilation processes (primarily Russification) in language and culture, etc.

Keywords: inhabitants of Novhorod-Siversk region, small geographical objects, respondent, folk etymology, hamlet, corner, tracts.

Постановка проблеми. У сучасній українській топоніміці все більшої ваги набуває регіональне вивчення мікротопонімів як репрезентантів одного з онімних класів. Донедавна такі пропріативи залучали до наукового обігу як додатковий матеріал для аналізу передусім ойконімів і гідронімів. Проте назви малих географічних об'єктів взаємопов'язані з історією краю, народними промислами, з розподілом земельних ділянок тощо. Локальні найменування потребують дослідження насамперед тому, що впродовж ХХ ст. цей розряд онімів зазнав суттєвих утрат. Значна їх частина зникла у зв'язку з проведеною так званої «колективізацією», меліорацією на Поліссі. Забуття багатьох назв продовжується й нині, насамперед з відтоком сільського населення. Дослідження мікротопонімів дає змогу зрозуміти історію заселення краю, пізнати природні умови життя людини, її господарську діяльність тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До сьогодні дослідження мікротопонімів Чернігівщини здійснювали епізодично. Переважно окремі зауваги, нотатки на цю тему трапляються в книгах-нарисах про окремі населені пункти. Цікавим є досвід укладачів краєзнавчих портретів сіл Г. Горілої, Л. Горлача, Л. Кириченко, Н. Рябової, Н. Прочай. У кінці ХХ ст. Є. Черепанова опублікувала дві монографії «Мікротопонімія Чернігово- Сумського Полісся», «Народна географічна термінологія Чернігово- Сумського Полісся». Укладені нею словники мікротопонімів народних географічних

термінів мають неабияке значення для певних узагальнень, висновків. О. Павленко значно доповнив реєстр мікротопонімів Чернігово-Сіверщини, додав назви хуторів, які вже припинили існування. У його книзі представлено матеріали про назви кутків, полів, лугів, урочищ, долин, ярів та інших об'єктів рельєфу населених пунктів Придесення. На сьогодні постає проблема подальшого збору польових матеріалів, що вможливить не лише вияв особливостей територіальних утворень, а й визначення загальних тенденцій їх формування, що посприє ґрунтовному вивченню української ономастики.

Метою пропонованої статті є характеристика зафіксованих від респондентів мікротопонімів Новгород-Сіверського району для вияву оригінальної самобутності таких номінацій. Реалізація зазначеної мети передбачає виконання таких **завдань**: 1) простежити зв'язок мікротопонімної системи досліджуваної місцевості з її історичним минулим, географічним положенням та діалектною різноманітністю; 2) здійснити класифікацію мікротопонімів у семантичному й мотиваційному аспектах; 3) окреслити екстралінгвальні чинники формування мікротопонімікону Новгород-Сіверщини.

Сьогодні передбачає створення нового гуманітарного простору, який формує соціальний ландшафт соціуму, де актуальними є комплексно-міжгалузеві теми. Поняття комплексності не передбачає механічне комбінування різних методів, адже мова йде про їх цільове поєднання. Особливо нагальними ці питання постають на сучасному етапі, коли відбувається перехід в іншу ціннісну реальність, унаслідок чого виникає загроза втрати духовних орієнтирів українців. Це потребує концентрації на людині, зокрема її внутрішньому прагненні досягнути сенс свого існування. Інструментальним підґрунтям низки здійснених досліджень мікротопоніміки Чернігівщини, зокрема Новгород-Сіверського району є антропоцентризм, адже пріоритетним об'єктом наукового спостереження є людина як соціально-антропологічний феномен. Найбільш «пристосованими» для реалізації цієї мети, на нашу думку, є історико-етнографічні експедиції, науковці яких, крім понятійного апарату, оперують фактичним матеріалом, не заангажованим історико-ідеологічною та політичною кон'юнктурою.

Методом дослідження є польовий збір етнолінгвістичної інформації, зокрема опитування (робота з обраним інформатором чи інформаторами в етнічній спільноті), спостереження (ретельне вивчення й фіксація комплексу своєрідних характеристик окресленого напрямку), інтерв'ю (особиста бесіда дослідника й респондента буває формалізованою (за завчасно складеним запитальником), напівформалізованою і відкритою, коли заздалегідь обрано лише

основні теми бесіди), аудіо-, фото-, відеофіксація, аналітичний опис, який передбачає обов'язкове покликання на інформатора (прізвище, ім'я, по батькові, рік народження). Для проведення сеансів обирали респондентів, які народилися або тривалий час проживали в обстежуваному населеному пункті. У кожному селі інтерв'ювали щонайменше двох респондентів для уточнення чи розширення інформації. Під час роботи з респондентами різного віку й соціального статусу опитування здійснювали за авторським запитальником, який охоплює тематичний цикл усіх можливих назв малих географічних об'єктів з обов'язковою мотивацією таких номінацій для з'ясування менталітету населення й періоду заселення досліджуваних територій (який етнос є домінантним).

Одним з особливих виявів етнічної та культурної історії сіверян є місцеві найменування малих географічних об'єктів: одні з них відбивають етнонаціональний чи соціальний склад населення, інші маніфестують зв'язок з географічно-ландшафтними особливостями тієї чи тієї місцевості, з різновидами колишніх промислів і ремесл. Походження мікротопонімів, їх семантику можна з'ясувати насамперед завдяки усній (оповідній) історії, тобто відповідним народним переказам, свідченням місцевих жителів сіл. Для потрактування власних назв значущим є саме народний варіант, тому що офіційні версії досить часто є не точними.

Біля сіл Новгород-Сіверського району раніше були хутори, які інформатори називають *поселеніє, посьолок, дворище, селище, хутор (хутар)*. Власні назви хуторів мотивовані переважно так: 1) офіційним / неофіційним ім'ям його засновника: Анновка (Ганнівка), Нетребина посадка, Черняков хутор, Голованов бугор, Карбовський бугор, хутор Охремов, Мосяйцов бугор, Павловський, Шевчиха, Хомутов, Мороз, Курочки, Сенчики, Литвиновка, Іваньков, Соловійов, Володимирівка, Кузьмінськ, Скляр тощо: *«Да, патом дальше вже іде хутар цього Бульбана. Там тоже два двари жили. Растаяніє де-та, в сторану, ну наверна, кіламетра палтара, вот. Там іцьо, значить, Сергієвскіє там булі. Ну, щас – Серьгаєвскає. Пан якій Серьгієвській жив. Там, відна, де пагрєба булі. Там єще места тоє асталося, фундаменти є...»* (Надольний В. І., с. Машеве); *«Ну, а в нас там хутари зселяліся... У нас проста не називалі хутарамі, а вот називалі "дворище". Да. Вот дворище, де хто жив: «А, ета Алізарєчкіна вон дворище». Ета вот зналі, што у нас пасьолак ізселялі. Алєзарічкіна дворище. Тади – Камкавщина, ета Камки, значить, там жили. Тади - Ліпскає, ета Ліпскіє там жилі, во. Патом, Демідічава балота називалася, тоже ми там жилі, во. Тада Раманєнкава. Да, тоже ж Раманєнкава дворища. Камкавщина. Патом називалася, звалася Верхушовка. Тади Гарюшова дворище.*

Ата всьо ано кругом етага нашага пасьолк. ...» (Лисенко М. Д., с. Архипівка); *«Да, Сулімава щелля називалась. Ну, щелля, да. Сєліща. Просто прийнято називать "щєліще". "Пасьолак" ще кажуть. Суліми. Хвамилиа такаа була. І їх і там радня їхня, жила там, на буграх там. А щас там рави абразаваліся такіє»* (Чмихун М. Є., с. Кудлаївка) тощо; 2) за місцем розташування: Березовий Гай, Зелений Гай, Заболоття, Полянське, Маяки, Городище, Березова Роца, Набережне, Ясна Поляна, Великий Гай, Логи, Дубки, Підгірний, Під Білою горою, Язві (означає «піщана грива»), Середіно: *«А де вот жив Медвєдь цей і дєд мой – дак Середєно. Там купєло такоє вадіноє. Пасєред поля – купєла ано і сєредіна. Сєредіна, да, Сєредіно...»* (Надольний В. І., с. Машеве) тощо.

Окремі хутори припинили існування до 1929 р. (дуже давні хутори Нетребова посадка, Черняков, Голованов бугор, Карбовський бугор у с. Архипівка), деякі в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. (хутір Покровський у с. Янжулівка, хутори Полянське, Заболоття, Зелений гай у с. Блистова) тощо.

Узвичасним є побутування назв кутків села, місцеві переважно послуговуються народним варіантом замість офіційних назв вулиць. Кутки не перейменовували, мотиви номінацій різноманітні: 1) відантропонівного походження: Карпіловка, Сулимове селище, Ковальовщина, Бабичівка, Чмехунівка, Шарпіловка, Кедуновка тощо; 2) рослинного походження: Садова, Лозова; 3) відапелятивного походження: Криниця, Жабін (*«А Жабін того, що в нас там азера, болота. І пастаянно, мо, з-за того ми чуєм жаби... весь час жаби і жаби»*) (Каленченко Т. В., с. Машеве), Голожопівка (*«Безхозні були»*) (Плахута Л. П., с. Бирине), Слобода, Хутор, Хутірська тощо; 4) за місцем розташування: За мостом, Заріччя, Лугова, Садова, Городище, Хутірська, Струмаковщина *«...Ну, і от "струмок" – Струмаківщина, від назви...»* (Курило Н. М., с. Блистова) тощо; 5) за промисловими, ландшафтними чи господарськими заняттями: Цегельня (був цегельний завод Івана Мазепи), Глинище, Пратьва *«...від слова "прать", ну, "стірать". Ось, хадили, річечка ж текла – на кладку стірали. І жінки: «Це Пратьва!»* (Курило Н. М., с. Блистова); 6) за асоціативними ознаками: Карчовка (*«...дід жив такий, як корж согнутий»*), Стареччина (*«...був якийсь старець»*) (Козіна Г. Т., с. Орликівка), Солодка (*«Солодка назвалі патаму, шо люди туди кинуліся всі на пасіленіє, как пчьоли на мьод! Так мені розказувалі. Ну, зємлю можна було брать, да...»*) (Каленченко Т. В., с. Машеве)

Походи на Придесення іноземних військ залишили відбиток на мікротопоніміці деяких обстежених сіл, зокрема в с. Архипівка є куток

Турок (від тюрського *турук* – місце проживання, стоянка), у с. Леонівка є куток Бачанка (так само тюрського походження – бача (дитя, хлопчик, друг); у с. Жадов є куток Шведівка (за місцевими переказами, тут жили полонені шведи; поширеним у селі є прізвище Швед. Так місцеві козаки переінакшували складні у вимові імена прибульців із Скандинавії на зрозуміле) [1].

Значною частиною зафіксованого матеріалу є назви урочищ, лісів, боліт, сінокосів, пасовиськ. Таким номінаціям притаманна переважно однослівна модель, рідше прийменниково-іменникова чи двослівна (прикметник + іменник) моделі. Переважна кількість урочищ названа за прізвищами власників хуторів. Історія кожного населеного пункту починалася з першопоселенців, які заселяли певну місцевість, називаючи його або своїм прізвищем, або ім'ям, тобто номінації урочищ є насамперед відантропонівного походження: 1) Галушка, Гулаковка, Карпиловка, Сулимове селя (селище), Ігнатовка, Карасьовка, Бабичівка, Чмехунівка, Василенковка, Гучківка, Марковка, За Федотом («Там крайня хата була Федота» (Марущенко О. С., с. Жадове), Разумовського, Бариня «Там і Бариня єсть, так урочище називається» (Таронько С. В., с. Іванівка) тощо; 2) за ландшафтою ознакою місцевості: Круглик, Глинище, Равки, Лугавая, Заречна, Гай, Лозова, Бугор, Заболотте, Вигон, Красні Лози, Гори, «Називається урочище Аблога. А чого Аблога?.. Значить, ну, вот сказать, па рельефту землі, такій вот. Вот ано іде такім бугром. Да, і вот така лощіна. Дак Аблога, аблажуетса лог. Панємаєтє, лог аблажует, дак Аблога.» (Лисенко М. Д., с. Архипівка) тощо; 3) рослинного походження: Поле ромашкове («Кругом ромашкове поле» (Форостянко М. В., с. Іванівка), Оршекове «від орешник», Липиці «А може, може, ліпи там раніше росли. Це ж, Госпаді, яке названіє давнє!» (Плахута Л. П., с. Бирине), Новий ліс, Дубки, Орехово тощо; 4) за місцем розташування: У горках, Партизанська лінейка, Шосейна, Дума (Думський шлях), У дубах, У Рубежі («це річка»), На Попову, Поляна, Уреччя, Кошарище, К лагерю, Кордон, Западная, Мезинська стоянка, Псаровка, Ямка, Городок («...зустріч Мазепи з Карлом XII» (Школьна Л. В., с. Дігтярівка) тощо; 5) за промисловими чи господарчими особливостями: Старий Базар, Гута: «Гута. Патаму, шо тут іще стекольний завод був у нас. Стекольний завод на крає сіла. На ту сторану речкі. Так Гута. Печ цяя, іменна ця сама печ називалась гута. Та, шо плавіла із пєска» (Надольний В. І., с. Машеве), «Кремна, да. От Кремна - це теж урочище, дє многа крейди» (Шлапак М. О., с. Бирине); 6) за асоціативними ознаками: П'яниця («Да. Значить, урочище називалось П'яніца, от. А чого П'яніца?... Значить, кругом равніна. А там вот такое, ну, бальшуущая, значить, нізіна. І в нізіне

всегда вада стаяла. Ну, вот назвали П'яніца. Ну, пастаянна вада стаіть, і вже у чашки, наче. Ну, вот П'яніца назвали» (Лисенко М. Д., с. Архипівка), Рушники (*«Ну, многа, навєрна, бєрьози. Шо многа бїрьоз і ані ж такіє паласатіє, як рушнікі пахожіє. Вот, паєтаму»*) (Шлапак М. О., с. Бирине).

Зафіксовані власні назви лісів чи частин лісу мають переважно прозору мотивацію, їх можна покласифікувати так: 1) відантропонімного походження: Розумовська дача, Липське дворище, Прокоповщина, Глазовщина, Лавриков бор, Горбачкіна криниця, Рябкін гай, Халукове, Бобовщина, Меходов сад, Купело Тарасове, Жовтобрюхова лужа (*«Жовтабрюхіна ще лужа там, дє крінічкі... Там крінічкі – називалось Жовтобрюхова лужа. Жовтобрюхі – в нас фамілія єсть такая. А, і бралі ми ще зємляніку бралі – і Яреміна гара. Бо в нас Ярема – фамілія распрасстраньонная у сілі»*) (Форостянко М. В., с. Іванівка), (*«Ну, а дальше там був ліс, бїльше такий... Там калісь дід жив, фамілія у його була Спасібко. Там лєс був такий великий, називали ліс Спасібко»*) (Балаба О. В., с. Михальчина Слобода) тощо; 2) за місцем розташування: За шлях, Коло ферми, На Київку, Під Волинські кущі, Під Малинову, Під Маяком, За стан, На бугор, У фазендах, У Рогозню, Бучківські бугри, До лагєря, На Ігнатовку, Машєвський, Землянки, За Бариню, До криниці, Горєлий поруб, Партизанські кубла (*«...ну, сабірутса сасєдкі: «Куда пойдєм за ягадами?».* Ну, кажуть: *«А пашлітє в партізанськіє кубли», ну, дє партєзани хаваліся»*) (Надольний В. І., с. Машєве) тощо; 3) за ландшафтними особливостями (Груди, Шахмати *«Ліс, как шахмати»*) (Гоман С. В., с. Леонівка), Язві (*«...пєсчаная грива»*) (Осадчий М. С., с. Пушкарі), Дрязлі *«глинище»*, Ровчище, Глинище, Кучугури, Горбаха (*«...горб, гора, крутая такая»*) (Чмихун М. Є., с. Кудлаївка) тощо.

Порівняно з іншими районами Чернігівщини, ландшафтні особливості обстежених сіл уможливили фіксацію мікротопонімів ярів, пагорбів, рівчакв, гір (груд), зокрема: Яремова гора (с. Іванівка); Назаров Бугор, Гранкін Ровок (с. Архипівка); Синявський Рівчак (с. Жадове); Циганська лощина (*«цигані таборилися постійно»*), Гумнище *«гумни стояли»* (Чмихун М. Є., с. Кудлаївка); (*«Супав рови – єта, карочє, трагєдія у нас в сілє случілася. Карочє, булі банда така самає, шо... Карочє, убілі батюшку у сілє, вот церковнаслужитєля. І матушка держала на руках німавля. І разрубілі єй дажє руку, ну, карочє убілі дажі дїтьюначка. І вот єта ані такі жє ж, карочє, бандіти. І ва главє с єтїм Супам. І, карочє, наши людї єго патом самі катували. І закатували. І давїзлі да єтаєва рєва. І там єго і вікінулї. І ано з тєх пор так і називаєтса в нас Супав ров»*) (Жмурко М. Г., с. Янжулівка) тощо.

Отже, зафіксовані особливості лексико-семантичних моделей мікротопонімних одиниць зумовлені історичними й традиційно-побутовими реаліями населення Придесення, їхньою ментальністю, національний характер яких є своєрідною персоніфікацією культури цієї етнічної спільноти. Такі мовні одиниці виконують важливу функцію ідентифікації та самоідентифікації. Дослідження малих географічних назв уможлиблює їх збереження, оскільки чимало з них зникає під впливом різноманітних екстралінгвальних чинників. Таке нівелювання спричинене руйнуваннями хутірної системи, меліорацією, утворенням колгоспів, руйнуванням панських садиб, поділом землі на паї, потужними асиміляційними процесами (насамперед русифікацією) у мові й культурі тощо. На сьогодні піддано трансформації не лише ойконіми, а й загальну адміністративно-політичну карту поселень. Зокрема, існує проблема не лише зникнення населених пунктів (навіть сіл, а не хуторів), а і втрата інформації про них, що збіднює історичну й етнолінгвістичну спадщину сіверян.

Дослідження мікротопонімів дасть змогу краще вивчити історію кожного села, адже ті чи ті назви хуторів, кутків, урочищ, пагорбів, лугів, лісів можуть допомогти висвітлити питання про заселення регіону, його минувшину, заняття місцевих жителів у давнину. Такі малі географічні об'єкти можуть слугувати фактографічним матеріалом для досліджень історико-етнографічного й етнолінгвістичного спрямування, насамперед для типологічного аналізу окремих етнографічних регіонів.

Вважаємо перспективними етнолінгвістичні дослідження Чернігівщини, оскільки вони посприяють докладному аналізу особливостей світосприймання сіверян, збереженню витворів їхньої духовно-матеріальної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Круглик В. О. Село маленьке в Придеснянському краї. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2011. С. 9–16.
2. Лісняк Н. Мікротопоніми Західного Поділля, співвідносні з мікротопонімами Чернігівсько-Сумського Полісся. *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2010. № 22 (1). С. 250–256.
3. Павленко С. О. Мікротопоніми Чернігово-Сіверщини. Чернігів: ПАТ «ПВК»Десна», 2013. 600 с.
4. Плошко В.С. Ольшана: історичні нариси. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. 105 с.
5. Черепанова Е. А. Микротопонимика Чернигово-Сумского Полесья. Сумы, 1984. 457 с.

REFERENCES

1. Kruhlyk V. O. Selo malenke v Prydesnianskim krai. Chernihiv: Vydavets Lozovyi V. M., 2011. S. 9–16.
2. Lisniak N. Mikrotoponimy Zakhidnoho Podillia, spivvidnosni z mikrotoponimamy Chernihivsko-Sumskoho *Polissia*. *Volyn-Zhytomyrshchyna. Istoryko-filolohichniy zbirnyk z rehionalnykh problem*. 2010. № 22 (1). S. 250–256.
3. Pavlenko S. O. Mikrotoponimy Chernihovo-Sivershshchyny. Chernihiv: PAT «PVK»Desna», 2013. 600 s.
4. Ploshko V. S. Olshana: istorychni narisy. Nizhyn: Aspekt-Polihrاف, 2006. 105 s.
5. Cherepanova E. A. Mykrotoponumyka Chernyhovo-Sumskoho Polesia. Sumy, 1984. 457 s.

Респонденти

1. Інформатор Балаба Ольга В'ячеславівна, 1965 р. н., с. Михальчина Слобода.
2. Інформатор Гоман Степан Спиридонович, 1947 р. н., с. Леонівка.
3. Інформатор Жмурко Марія Степанівна, 1956 р. н., с. Янжулівка.
4. Інформатор Каленченко Тамара Василівна, 1948 р. н., с. Машеве.
5. Інформатор Козіна Галина Трохимівна, 1947 р. н., с. Орликівка.
6. Інформатор Крючек Олександр Федосович, 1940 р. н., с. Бирине.
7. Інформатор Курило Ніна Михайлівна, 1972 р. н., с. Блистова).
8. Інформатор Лисенко Микола Дмитрович, 1931 р. н., с. Архипівка.
9. Інформатор Марущенко Олександр Семенович, 1959 р. н., с. Жадове.
10. Інформатор Надольний Валентин Іванович, 1937 р. н., с. Машеве.
11. Інформатор Осадчий Марко Степанович, 1951 р. н., с. Пушкарі.
12. Інформатор Плахута Людмила Петрівна, 1968 р. н., с. Бирине.
13. Інформатор Таронько Степан Васильович, 1942 р. н., с. Іванівка.
14. Інформатор Форостянко Микола Вікторович, 1953 р. н., с. Іванівка.
15. Інформатор Чмихун Микола Єгорович, 1943 р. н., с. Кудлаївка.

16. Інформатор Школьна Людмила Володимирівна, 1957 р. н.,
с. Дігтярівка.

17. Інформатор Шлапак Микола Олексійович, 1939 р. н.,
с. Бирине.

УДК 371.356.542

Лінгводидактика

**THE DEBATE AS A TOOL OF DEVELOPING PUBLIC SPEAKING AT
ENGLISH SECOND LANGUAGE AND GERMAN SECOND LANGUAGE
CLASSES AND SESSIONS OF THE ENGLISH ACCESS
MICROSCHOLARSHIP PROGRAM**

Shevchenko M. Yu.

*PhD in Philosophical Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
SHEI "Donbas State Pedagogical University"
19, Henerala Batiuka Str., Sloviansk, Ukraine
orcid 0000-0001-6012-5663
maryluckybest@gmail.com*

The article analyzes the concept of the technique of using "debate" in English and German lessons in higher education institutions in Ukraine and English language sessions with students of language and non-language specialties, fellows of the US Embassy program The English Access Microscholarship Program, which provides English language skills and public skills speeches by program participants, participation in conferences in Ukraine and abroad. The method of "debate" forms in students all four basic skills of language communication – listening, reading, speaking and writing. According to regulations, these skills must be developed by a foreign language teacher.

In addition to the development of language skills directly, the technique of "debate" develops the skills of rapid formation of opinion and its coverage during scientific conferences, debate clubs, public speeches on television and radio. It has been proven that one of the main reasons for the psychological barrier for students to speak a foreign language in public is their lack of communication skills and experience of public speaking in their native language. Debates teach such speech tactics that will allow students to communicate more effectively in the future, to speak at international seminars and conferences, to participate in discussions with foreigners, to defend their own opinion aloud, to speak a foreign language in public.

Teachers can use the "debate" with students of the first courses of language specialties to summarize, systematize and consolidate the educational material, as well as to act as a control speech, which will help

improve English communicative competence.

However, it should be borne in mind that not every topic can be the subject of discussion, it must be properly formulated, usually by the teacher.

Preparation and conduct of the debate involves the organization of work in groups (teams). The teacher can create teams independently, distributing roles, or students create groups independently, and roles are distributed by mutual consent. Serious pre-training of students is required before direct debates. At this stage, techniques are often used to stimulate creative and critical thinking of students, such as "brainstorming" or "mind cards" (memory cards).

Keywords: *debate, debate club, overcoming the psychological barrier, public speeches.*

**ДЕБАТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПУБЛІЧНИХ ВИСПУПІВ НА
ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТА СЕСІЯХ
ПРОГРАМИ МАЛИХ СТИПЕНДІЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
THE ENGLISH ACCESS MICROSCHOLARSHIP PROGRAM**

Шевченко М. Ю.

*кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов
Донбаський державний педагогічний університет
вул. Генерала Батюка, 19, Слов'янськ, Україна
orcid 0000-0001-6012-5663
maryluckybest@gmail.com*

У статті аналізується поняття техніка використання «дебатів» на уроках англійської та німецької мов у вищих навчальних закладах України та сесіях з англійської мови із студентами мовних та немовних спеціальностей, стипендіатів програми Посольства США The English Access Microscholarship Program, яка передбачає володіння англійською мовою та вмінням публічних виступів учасниками програми, участь в конференціях в Україні та закордоном. Метод "дебатів" формує в учнів усі чотири основні навички мовного спілкування – аудіювання, читання, говоріння та письмо. Відповідно до нормативних документів ці навички має розвивати вчитель іноземної мови.

Крім розвитку мовних навичок безпосередньо, техніка «дебати» формує навички швидкого формування думки та висвітлення її під час проведення наукових конференцій, клубів дебатів, публічних виступів на телебаченні та радіо. Доведено, що однією з головних причин психологічного бар'єру перед студентами публічно говорити іноземною мовою є відсутність у них комунікативних навичок та досвіду публічного виступу рідною мовою. Дебати навчають такій мовленнєвій тактиці, яка дозволить студентам у майбутньому ефективніше спілкуватися, виступати на міжнародних семінарах і конференціях, брати участь

у дискусіях з іноземцями, відстоювати власну думку вголос, говорити іноземною мовою публічно.

Викладачі можуть використовувати «дебати» зі студентами перших курсів мовних спеціальностей для узагальнення, систематизації та закріплення навчального матеріалу, а також виступати в якості контрольного мовлення, що сприятиме вдосконаленню англomовної комунікативної компетентності.

Однак необхідно мати на увазі, що не кожна тема може бути предметом обговорення, її повинен правильно сформулювати, як правило, викладач.

Підготовка та проведення диспуту передбачають організацію роботи в групах (командах). Викладач може самостійно створювати команди, розподіляючи ролі, або учні самостійно створюють групи, причому ролі розподіляються за взаємною згодою. Перед проведенням прямих дебатів необхідна серйозна попередня підготовка студентів. На цьому етапі часто використовуються прийоми для стимулювання творчого та критичного мислення студентів, наприклад «мозковий штурм» або «карти розуму» (картки пам'яті). У статті наведено приклади використання вправ під час та до проведення дебатів зі студентами мовних педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: дебати, клуб дебатів, подолання психологічного бар'єру, публічні виступи.

Statement of the problem. The center of the linguodidactic paradigm of modern language education is the communicative competence of the individual, ie the ability and willingness to carry out foreign language interpersonal and intercultural communication with native speakers. The formation of communicative competence is inextricably linked with socio-cultural knowledge. It is in this context that it is important to use debates in foreign language lessons. Thus, the purpose of our work is to analyze the didactic possibilities of using pedagogical technology "debate" in foreign language teaching.

The relevance of the study is undeniable. The debate method during online education is multifunctional and solves the following tasks: educational, because debates contribute to the expansion of horizons, consolidation, updating of previously accumulated knowledge, mastery of new knowledge, skills and abilities; developmental, because they contribute to the development of intellectual, linguistic qualities, creative abilities.

One of the main tasks of teaching a foreign language is a communicative task. For achieving successful communication, i.e., the ability to exchange information with each other, students need to learn how to interact with each other.

The "Debate" method is one of the most effective techniques to achieve successful speech interaction between communicants. This technique allows you to integrate and involve a large number of students in the process of speech interaction at the same time, and also with the help of it, you can consider and discuss current modern problems that students will be interested in themselves.

The subject of the study is the problem of using debate method at English second language classes and sessions of the English Access Microscholarship Program.

The object of the research is the process of using the method method as a tool increasing students motivation and communicative skills at classes of the English Language.

The purpose of the study is to analyse the features of using the method of debates.

Analysis of research on the issue. Student debates are the subject of research by a number of specialists. Domestic and foreign researchers have studied the features of such training, in particular – W. Willhoft, H. Limmerman, I. Geiko, N. Klakson, H. Limmerman, H. Malcolm, I. Geik, J. Mini, A. Panchenkov, O. Pometun, L. Pirozhenko, T. Remech, D. Ross, V. Saul, S. Scott, D. Steinberg, I. Sushchenko, O. Frankivska, G. Freyman, O. Frilli, G. Sheynov, A. Schneider, K. Schuster, and others. In the works of researchers, debate is considered as one of the most effective techniques to achieve successful speech interaction between communicants. This technique allows you to integrate and involve a large number of students in the process of speech interaction at the same time, and also with the help of it, you can consider and discuss current modern problems that students will be interested in themselves.

Statement of the objective. Aisterness of public speaking can be attributed to the most important communicative skills of modern schoolchildren, because throughout their further education and career they will be evaluated by the effectiveness of oral communication with others. Moreover, the debate forms all four basic language communication skills – listening, reading, speaking and writing, which, according to regulations, a foreign language teacher must develop in students.

First of all, the "debate" technique forms all four basic language communication skills in students – listening, reading, speaking, and writing. In accordance with the normative documents, these skills must be developed by a foreign language teacher.

In addition to the development of language skills directly, the "debate" technique forms the skills of public speaking. It has been proven that one of the main reasons for the fear of schoolchildren speaking a foreign language in public is their lack of communication skills and

experience in public speaking their native language. Debate teaches such speech tactics which will allow students to communicate more effectively in the future, speak at international seminars and conferences, participate in discussions with foreigners, defend their own opinions aloud, and speak a foreign language publicly [2, p. 16].

In the senior courses, "debates" can be used to generalize, systematize and consolidate educational material, and also act as control speaking. However, it must be borne in mind that not every topic can be a subject of discussion, it must be correctly formulated, as a rule, by a teacher [3, p. 26].

The preparation and conduct of the debate involve the organization of work in groups (teams). The teacher can create teams themselves, assigning roles, or students create groups on their own, and the roles are distributed by mutual agreement. A group can include neighbors in desks or rows.

Before conducting a direct debate, a serious preliminary preparation of students is needed. At this stage, techniques are often used to stimulate the creative and critical thinking of school children, such as "**brainstorming**" or "**mind maps**" (memory cards).

The "**brainstorming**" technique is used at the stage of direct generation and selection of ideas and assumes the observance of several principles. First of all, goals, objectives, and constraints are formulated. Participants in the discussion are provided with maximum freedom: giving the word to everyone (encouraging the shy, "sticking to" the most active and authoritative), as well as complete freedom of opinion, encouraging "crazy" ideas and analogies/

The discussion is carried out hierarchically: first – the maximum "breadth", then the assessment of the prospects of options and the selection of the best, then again "breadth". While using the brainstorming method, the role of a facilitator and capturing ideas are important [5, p. 201].

Students of the "**Civil Engagement Club**", **Debate Club "Per aspera ad astra"** and "**English Access Microscholarship Program**" use brainstorming games in every lesson. For example, on the first session of the "Civil Engagement Club", we played the game "*What superpower would you like to have?*" with the help of the online tool "*Mentimeter*". Learners had to pick any superpower and explain their choice. Also, during the session participants brainstormed some ideas of possible ways to stop bullying, what we can do and what people we should influence.

The main idea of the "**mind mapping**" method is to reject the usual "linear" records and fix the information in a graphical form in the form of a branching crown of a tree, using illustrations, symbols, patterns (samples, templates), and associations. Nancy Margulis gives the

principles of creating maps memories developed by their creator Tony Buzan in her work "Maps of the Interior". The main topic is located in the center of the sheet, after that the most important aspects of the topic are mentally selected, and branches from the main problem are drawn. Each subtopic has its main branch, and one word is used for each concept. Where possible, the concept is illustrated. Nancy Margulis recommends making mind maps for at least thirty minutes without distraction. After the creation of the memory map, there is a phase of "smart reading", when, before speaking, speakers quickly check the main ideas, mark the key factors and important details on the map. As a result, the method serves the search, structuring, and timely use of ideas [1, p. 208].

In addition, debate teaches schoolchildren to use language clichés correctly in public speaking. The most commonly used are: *we suppose, we must confess, we suggest, we believe, the thing is, the fact is, we wonder, the point is, in our opinion, there is something in what you are saying but, we appreciate, thank you for your attention, thank you for the questions* and several others. Debates also provide students with an understanding of the structure of speech. An example of a plot speech in "classic" debates is the speech plan of the first speaker: greeting the audience – introducing the team and yourself - introduction (substantiating the relevance of the topic - defining the concepts (definitions) of the topic - putting forward criteria – argumentation – conclusion – gratitude for attention. Students' understanding of the structural and plot schemes of the debate will allow them to draw up a plan for most public speaking events in the future.

Developing English communicative and public speaking skills is the main aim of *debate club Per Aspera Ad Astra*. At the age of COVID 19 when students do not communicate with each other in real format using new exercises for debate became relevant and led to positive results not only in methodological but also in psychological way.

As an example, we can use the following debate activity. Students are divided into 3 groups: entrepreneurs, conservationists, simple inhabitants of the planet. Entrepreneurs must lead positive arguments about the human impact on the environment, environmentalists negative, residents should take a neutral position and give examples of your impact on the environment, which should contain both positive arguments and negative: "So, now I am going to divide you into 3 groups. The first group will be businessmen who will present only positive people influence on the environment. The second one will be environmental protectors who will present only negative influence on the environment. The last group will be ordinary people of our planet who don't belong to any groups and who will present examples of their own influence on the environment which can be both positive and negative".

After the students have discussed everything in groups, begin the

debate itself: each side presents its arguments, starting with entrepreneurs. Students may object to an opponent, but they have to listen to the previous sounded argument of another group of students, without interrupting them: "Let's start our debates with our businessmen. You may object to your opponents but after they will present their arguments".

After discussion, students in the same groups are given time to summarize the result of the debate, draw up a certain conclusion about the influence of a person on environment and present your reasoning to the class: "Now, I'll give you some time to draw the conclusion of the debates and make up a short paragraph about peoples influence on the environment which will be presented to the whole class".

Moreover, we can use this method online. Access students managed to perform different mind mapping tasks with the help of online tools. "Miro" is one of them, for example. It allows to create, broaden, change plenty of schemes and even add a picture of a tree to visualize the task.

Access students practiced their public speaking skills with Mr. Patrick Knapp, an American diplomat (a human rights officer) who works at the U.S. Embassy in Kyiv as a special guest on their regular online class. Moreover, participants tried themselves as "actors" and joined "Online Drama Club" with Jean Charles, English Language Fellow. During the rehearsals, learners faced some arguments in organizational skills, so they had to use only a foreign language (English) to make their point and express their opinion.

Scott S considers debates as a kind of technology for teaching students to speak a foreign language and as a kind of game, which task is to prove the chosen point of view and, observing the logical line of speech (thesis, argument, link-support), to convince the opponent. The author highlights voluntary debates where children choose their team; authoritarian, where the teacher divides children into commands independently, and random [4, p. 38].

Creative techniques for teaching speaking in foreign language lessons include various discussions and debates. While studying the topic "Education" within the framework of the speech situation, students are invited to discuss and find out: "Which school is better: traditional or alternative?" To accomplish this, they are invited to split into two teams supporting different types of schools; time is given for them to prepare statements "for" their school and "against" the school of their opponents. The rules are announced that a discussion will take place within ten minutes, a goal is to convince your opponents that your team's school is better. During the discussion, the teacher writes down the points for each team's persuasive arguments on the board. After the end of the discussion the question is asked: "Are there any team members who were

convinced by the rivals and wanted to join them?" and summarized by the number of arguments. Then the teacher analyzes the mistakes encountered during the discussion.

Conclusions. The "debate" technique is relevant and effective and can be used in foreign language lessons in high school. This technique helps to motivate students for further studying of foreign language. The use of debates in teaching the speech interaction of schoolchildren in foreign language lessons contributes to the achievement of successful communication between the participants who are involved in the discussion process, as well as to increase the interest of children in the study of the subject.

LITERATURE

1. Edwards Richard E. *Competitive Debate: The Official Guide*. New York, 2008. P. 1–375.
2. Martha J. Bradshaw and Arlene J. Lowenstein. *Debate as a Teaching Strategy: Innovative Teaching Strategies in Nursing and Related Health Professions*. Sudbury, 2011. P. 163–172.
3. Martini L. *Using Debate as a Teaching Tool to Enhance Critical Thinking Skills in the Social Studies Classroom* Retrieved from. URL: <http://ted.coe.wayne.edu/sse/finding/martini.doc>
4. Scott S. *Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study*. *The Journal of Technology Studies*. Volume XXXIV, Number 1, Spring 2008. P. 39–44.
5. *The Debatabase Book: a Must Have Guide for Successful Debate* / by the editors of IDEA; introduction by Robert Trapp. 4th ed. New York, NY: IDEA, 2009. P. 1–238.

REFERENSES

1. Edwards Richard E. *Competitive Debate: The Official Guide*. New York, 2008. P. 1–375. (in English)
2. Martha J. Bradshaw and Arlene J. Lowenstein. *Debate as a Teaching Strategy: Innovative Teaching Strategies in Nursing and Related Health Professions*. Sudbury, 2011. P. 163–172. (in English)
3. Martini L. *Using Debate as a Teaching Tool to Enhance Critical Thinking Skills in the Social Studies Classroom* Retrieved from/ URL: <http://ted.coe.wayne.edu/sse/finding/martini.doc> (in English)
4. Scott S. *Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study*. *The Journal of Technology Studies*. Volume XXXIV, Number 1, Spring 2008. P. 39–44. (in English)
5. *The Debatabase Book: a Must Have Guide for Successful Debate* / by the editors of IDEA; introduction by Robert Trapp. 4th ed. New York, NY: IDEA, 2009. P. 1–238. (in English)

ЗМІСТ

ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ: ЕТАПИ ВЕЛИКОГО ШЛЯХУ	7
Ананьян Е. Л.	
ФРАЗЕОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМА: ПЕРЕКЛАДАЦЬКИЙ АСПЕКТ	
.....	11
Беличенко О. Л.	
ФИЛОСОФИЯ ЖИЗНИ МИРОНА АЛЕКСЕЕВИЧА ЛАНШИНА-	
СТЕПНЯКА	19
Глущенко В. А.	
МЕМУАРИСТИКА АНДРЕЯ ГЛУЩЕНКО: «ЖИВЫМ ОСТАТЬСЯ	
БЫЛО ЧУДО»	30
Жижченко Л. Б.	
ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОМАНУ ЄВГЕНА ГРЕБІНКИ	
«ДОКТОР»	44
Илиади А. И.	
ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ	
ИССЛЕДОВАНИЯХ (этимологические заметки по славянской	
лексике. 78–86)*	49
Казаков І. М.	
СЦЕНАРІЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ	
«ТВОРЧИСТЬ ВАЛЬТЕРА СКОТТА»	64
Клець О. О., Стаценко О. В.	
УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	
НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	
ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ	
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»	72
Коваленко В. П.	
СОЦІАЛІЗАЦІЯ В ЛІНГВІСТИЧНОМУ АСПЕКТІ	86
Korotiaieva I. V.	
TEACHING CRITICAL THINKING IN THE ESL CLASSROOM AT	
TERTIARY INSTITUTION	93
Лях О. В.	
АНГЛІЙСЬКІ ІДІОМИ З КОНЦЕПТОМ «ЧОЛОВІК»:	
ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	104

Маторина Н. М., Кравченко В. С., Чернова К. А. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОИСКАТЕЛЕЙ ОП «СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Язык и литература (русский))» ВТОРОГО (магистерского) УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Маторін Б. І., Маторіна Н. М. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ У СИСТЕМІ СУЧАСНОГО ГУМАНІТАРНОГО ЗНАННЯ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ	124
Nikitina N. P. EDUCATIONAL CAPACITY OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION	135
Овчаренко Н. І. СМИСЛОТВІРНА ПАРАДИГМА ТЕРМІНІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ	145
Орел А. С., Піскунов О. В. ПРО ПРОБЛЕМУ ФОНЕТИЧНИХ І ФОНЕМАТИЧНИХ ЗАКОНІВ У МОВОЗНАВСТВІ.....	152
Piskunov O. V., Roman V. V. SEMANTIC ADAPTATION AS A STAGE OF LEXICAL ASSIMILATION.....	158
Рубан А. А. СИМВОЛИКА ЧИСЛА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИМВОЛИСТСКОГО РОМАНА А. БЕЛОГО «СЕРЕБРЯНЫЙ ГОЛУБЬ»	164
Руденко М. Ю. РІЗНОВИДИ АРГО	172
Рябова М. Ю. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА».....	185
Slabouz V. V. CONTRADICTIONS IN INTERPRETING THE CONCEPTUAL APPARATUS OF COGNITIVE LINGUISTICS (cognitive analysis)	201
Слабоуз В. В., Шарікова-Дегтяр К. П. ЦІЛІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ	

АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ БАКАЛАВРІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	210
Усова Н. О. ІСТОРИКО-ЕТНОЛІНГВІСТИЧНІ ВИТОКИ ФОРМУВАННЯ ТОПОНІМІКИ ПІВНІЧНОЇ ДОНЕЧЧИНИ ЯК ЧАСТИНИ ТЕРИТОРІЇ СЛОБОЖАНЩИНИ.....	221
Швидка Н. В. СЕМАНТИКО-МОТИВАЦІЙНІ ОЗНАКИ МІКРОТОПОНІМІВ НОВГОРОД-СІВЕРЩИНИ.....	231
Shevchenko M. Yu. THE DEBATE AS A TOOL OF DEVELOPING PUBLIC SPEAKING AT ENGLISH SECOND LANGUAGE AND GERMAN SECOND LANGUAGE CLASSES AND SESSIONS OF THE ENGLISH ACCESS MICROSCHOLARSHIP PROGRAM.....	241

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 12

Відповідальний за випуск:

Чайченко С. О. – доктор фізико-математичних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи ДДПУ

Науково-технічний редактор, макет і верстка

Маторіна Н. М. – кандидат філологічних наук, доцент

Адреса редакції: вул. Генерала Батюка, 19. Кафедра германської та слов'янської філології Донбаського державного педагогічного університету, м. Слов'янськ Донецької обл., Україна, 84116.

Тел.: +38 050 6768530

E-mail: n.m.matorina@gmail.com

Підписано до друку 25.11.2021 р. Ум. др. арк. 15,75.

Формат 60x84 1/16.

Тираж 100 прим. Зам. № 1980.

Видавництво Б. І. Маторіна

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел.: +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141 видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.
