

Методологія та історіографія мовознавства

*Матеріали
VIII науково-практичної Інтернет-конференції*

Слов'янськ, 20–21 жовтня 2021 року



Міністерство освіти і науки України
Інститут модернізації змісту освіти
Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України
Український мовно-інформаційний фонд НАН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Львівський національний університет імені Івана Франка
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
Донецький національний університет імені Василя Стуса
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРИОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА

*Матеріали VIII науково-практичної
Інтернет-конференції*

Слов'янськ, 20–21 жовтня 2021 року

УДК 81
М 437

Рецензенти: *Т. М. Корольова*, доктор філологічних наук, професор (Одеса); *Л. О. Кудрявцева*, доктор філологічних наук, професор (Київ).

Редакційна колегія:

В. А. Глущенко (відповідальний редактор), доктор філологічних наук, професор (Слов'янськ); *О. Л. Біличенко* (заступник відповідального редактора), доктор наук із соціальних комунікацій, професор (Слов'янськ); *Н. М. Маторіна* (відповідальний секретар; науковий редактор; укладач), кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *Ф. С. Бацевич*, доктор філологічних наук, професор (Львів); *В. М. Бріцин*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *І. Р. Буніятова*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *М. О. Вінтонів*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *К. Ю. Голобородько*, доктор філологічних наук, професор (Харків); *Л. П. Іванова*, доктор філологічних наук, професор (Київ); *А. П. Загнітко*, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України (Вінниця); *І. М. Казаков*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *А. М. Мезенко*, доктор філологічних наук, професор (Вітебськ, Білорусь); *А. М. Науменко*, доктор філологічних наук, професор (Миколаїв); *Н. П. Нікітіна*, кандидат педагогічних наук, доцент (Слов'янськ); *Н. І. Овчаренко*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *С. О. Омельченко*, доктор педагогічних наук, професор (Слов'янськ); *А. С. Орел*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *М. В. Піменова*, доктор філологічних наук, професор (Санкт-Петербург, Росія); *А. А. Рубан*, кандидат філологічних наук, доцент (Слов'янськ); *С. М. Швидкий*, доктор історичних наук, професор (Слов'янськ); *В. А. Широков*, доктор технічних наук, академік НАН України (Київ).

М 437 **Методологія та історіографія мовознавства:** збірник тез VIII науково-практичної Інтернет-конференції. Слов'янськ: ДДПУ, 2021. 177 с.

У збірнику представлено результати наукових досліджень учених, викладачів, докторантів та аспірантів навчальних закладів, педагогів-практиків, які вивчають актуальні питання методології та історіографії мовознавства, проблеми методики викладання мови в педагогічних закладах вищої освіти і загальноосвітніх закладах.

Матеріали збірника будуть корисні для науковців, викладачів, студентів педагогічних закладів вищої освіти, практичних працівників системи освіти.

УДК 81
© Н. М. Маторіна, 2021 (укладання)

ОРГКОМІТЕТ

Організатори конференції

Міністерство освіти і науки України,
Інститут модернізації змісту освіти,
Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України,
Український мовно-інформаційний фонд НАН України,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
Чорноморський національний університет імені Петра Могили,
Харківський національний педагогічний університет імені
Г. С. Сковороди,
Донецький національний університет імені Василя Стуса,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Склад оргкомітету

*Голова оргкомітету: **Омельченко Світлана Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».*

*Заступник голови: **Глущенко Володимир Андрійович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».*

Члени оргкомітету:

***Бацевич Флорій Сергійович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства Львівського національного університету імені Івана Франка;*

***Біличенко Ольга Леонідівна**, доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;*

***Бріцин Віктор Михайлович**, доктор філологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу російської мови Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, голова Наукової координаційної ради «Закономірності розвитку мов і практика мовної діяльності»;*

Буніятова Ізабелла Рафаїлівна, доктор філологічних наук, професор кафедри германської філології Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка;

Голобородько Костянтин Юрійович, доктор філологічних наук, професор, декан українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

Загнітко Анатолій Панасович, доктор філологічних наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач кафедри загального та прикладного мовознавства і слов'янської філології Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця);

Маторіна Наталя Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (відповідальний секретар; науковий редактор; укладач);

Науменко Анатолій Максимович, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу з німецької мови Інституту філології Чорноморського національного університету імені Петра Могили;

Овчаренко Наталія Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент, декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»;

Широков Володимир Анатолійович, доктор технічних наук, академік НАН України, директор Українського мовно-інформаційного фонду НАН України.

ЗМІСТ

ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ З АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГІЇ ТА ІСТОРИОГРАФІЇ МОВОЗНАВСТВА: замість передмови	9
БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК ЗБІРНИКІВ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ.....	11
<i>Омельченко С. О.</i> ВІТАННЯ З НАГОДИ 25-РІЧНОГО ЮВІЛЕЮ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДОНБАСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	13
<i>Овчаренко Н. І.</i> СПРЯМОВАНИЙ У МАЙБУТНЄ (до 25-річчя філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»).....	Ошибка! Закладка не определена.
<i>Глущенко В. А.</i> ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ ДОНБАСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ І НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРИОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА»	18
<i>Біличенко О. Л.</i> ФАКУЛЬТЕТ, НАУКА, ПРОФЕСІЯ...Ошибка! Закладка не определена.	
<i>Ананьян Е. Л.</i> ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ЛІНГВІСТИЦІ.....	22
<i>Бікезіна А. Д.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ІНОЗЕМНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ	25
<i>Біличенко О. Л.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ	29
<i>Бурковська О. Й.</i> ПРОБЛЕМАТИКА ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА.....	34
<i>Габидуллина А. Р.</i> О НЕКОТОРЫХ ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ ТЕОРИЯХ ЮМОРА	37
<i>Глущенко В. А.</i> МЕМУАРНАЯ ПРОЗА АНДРЕЯ ГЛУЩЕНКО: «ГОДЫ ДЕТСТВА».....	40
<i>Глущенко В. А., Каламаж М., Руденко М. Ю.</i> ЛІНГВІСТИ ХІХ ст. ПРО ПРОГРЕС / РЕГРЕС У РОЗВИТКУ МОВИ.....	48

Гришина А. Я., Царевич Д. В. О ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОИСКАТЕЛЕЙ ОП «СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Язык и литература (русский))» ВТОРОГО (магистерского) УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	54
Илиади А. И. ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	58
Korotiaieva I. V. POPULAR METHODOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES ...	61
Кочукова Н. І., Тендітна Н. М. ТЕРМІНИ З МІЖНАРОДНИМИ КОМПОНЕНТАМИ В УКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВІЙ МОВІ	64
Кравченко В. С., Чернова К. А. ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СОИСКАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Язык и литература (русский))» ВТОРОГО (магистерского) УРОВНЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
Ледняк Ю. В., Зигаева А. А., Соболева А. А. СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА СКАЗКИ В. ГАРШИНА «ATTALEA PRINCEPS»	71
Лихачова А. В. ТОХАРСЬКА А І ТОХАРСЬКА В ТА ГЕНЕАЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ	77
Лях О. В. МЕТОДИ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПЕРЕКЛАДУ	80
Маторин Б. И., Клименко Е. В. УЧЕБНАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ИСТОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ ЯЗЫКОЗНАНИЯ (библиографические сведения и краткие научно-методические комментарии)	83
Маторіна Н. М. ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЙОГО ІДЕЙ У ПРАКТИЦІ РОЗБУДОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФІЛОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ДДПУ	87

<i>Маторина Н. М., Маторин Б. И.</i> МАТЕРИАЛЫ К СЛОВАРЮ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПО МЕТАЛИНГВИСТИКЕ	90
<i>Непран А. С.</i> ЕТИКА ПЕРЕКЛАДУ	96
<i>Орел А. С., Годунова Н. Б.</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДІЛОВОЇ КОРЕСПОНДЕНЦІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ	98
<i>Осипенко В. Ю.</i> НАЙПОШИРЕНІШІ ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ	103
<i>Пампура С. Ю., Висоцька Н. Л.</i> СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ	107
<i>Піскунов О. В.</i> РОЗУМІННЯ ПРИНЦИПУ СИСТЕМНОСТІ В РОБОТАХ УЧЕНИХ КАЗАНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	110
<i>Проскурин И. А.</i> ЛИНГВОФИЛОСОФИЯ ГЮСТАВА ГИЙОМА (сообщение третье)	113
<i>Рибальченко О. Ю.</i> ВИЯВЛЕННЯ ПОЛОНІЗМІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ.....	115
<i>Роман В. В.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ЇЇ СКЛАДОВІ.....	117
<i>Рубан А. А.</i> ТРАКТОВКА И ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ НЕОМИФОЛОГИИ И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА	120
<i>Рубан А. А., Масич А. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ.....	127
<i>Рубан А. А., Тесленко Н. И.</i> ТРАКТОВКА И ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .	133
<i>Руденко М. Ю.</i> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ.....	138

<i>Сауліна Г. В.</i> МОТИВАЦІЯ ЯК АСПЕКТ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	142
<i>Ситняк Р. М.</i> ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ПЕРЕХОДУ НА ОН-ЛАЙН НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СТАРШИХ КЛАСІВ	145
<i>Сорока Т. В.</i> FEMININE EUPHEMISMS AS STYLISTIC MEANS OF EXPRESSING POLITENESS	148
<i>Храбан Т. Є.</i> ПСИХОАНАЛІТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ	153
<i>Швидка Н. В.</i> МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МІКРОТОПОНІМІВ Й ОНІМІВ ПОЛІСЬКОЇ ТЕРИТОРІЇ, ЯКА ЗАЗНАЛА НАСЛІДКІВ ТЕХНОГЕННОЇ КАТАСТРОФИ	157
<i>Shevchenko M. Yu.</i> THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AT ONLINE DEBATE CLUBS	161
<i>Shevchenko M. Yu., Kushnir K. A.</i> NEW COMMUNICATIVE METHODS OF ONLINE EDUCATION AT THE AGE OF COVID 19	165
<i>Маторіна Н. М.</i> ПРО ПІДСУМКИ ПРОВЕДЕННЯ VII НАУКОВО- ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРИОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА»	169
<i>Глущенко В. А.</i> РАЗОМ МИ – СИЛА!.....	171
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	173

**ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ З АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ МЕТОДОЛОГІЇ
ТА ІСТОРІОГРАФІЇ МОВОЗНАВСТВА:**

замість передмови

Кафедра германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ Донецької обл., Україна) започаткувала проведення науково-практичних конференцій з актуальних проблем методології та історіографії мовознавства.

Організаторами конференції в різні роки були: Міністерство освіти і науки України, Інститут модернізації змісту освіти, Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, Український мовно-інформаційний фонд НАН України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Донецький національний університет імені Василя Стуса (м. Вінниця), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

У 2010 р. проведено Міжнародну науково-практичну конференцію «Методи лінгвістичних досліджень» (18–19 листопада 2010 р., м. Слов'янськ), у 2013 р. – «Методологія та історіографія мовознавства» (23–25 травня 2013 р., м. Слов'янськ).

З 2016 р. кафедра германської та слов'янської філології оголосила про започаткування періодичних (щорічних!) науково-практичних Інтернет-конференцій з актуальних проблем методології та історіографії мовознавства:

2016 р. → «Актуальні проблеми методології та історіографії мовознавства»: науково-практична Інтернет-конференція (м. Слов'янськ, 19–20 жовтня 2016 р.);

2017 р. → «Актуальні проблеми лінгвістичної методології та історіографії як найважливіших галузей науки про мову»: науково-практична Інтернет-конференція (м. Слов'янськ, 18–19 жовтня 2017 р.);

2018 р. → «Методологія та історіографія мовознавства»: V науково-практична Інтернет-конференція (м. Слов'янськ, 24–25 жовтня 2018 р.).

2019 р. → «Методологія та історіографія мовознавства»: VI науково-практична Інтернет-конференція (м. Слов'янськ, 23–24 жовтня 2020 р.).

2020 р. → «Методологія та історіографія мовознавства»: VII науково-практична Інтернет-конференція (м. Слов'янськ, 21–22 жовтня 2020 р.)

У 2021 р. проводиться VIII науково-практична Інтернет-конференція «Методологія та історіографія мовознавства» (м. Слов'янськ, 20–21 жовтня 2021 р.)

За результатами роботи конференцій у мережі Інтернет публікуються матеріали тез доповідей.

Робочі мови конференції – слов'янські, англійська, німецька.

**БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК
ЗБІРНИКІВ МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ**

2010

Методи лінгвістичних досліджень: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 18–19 листопада 2010 р.). Слов'янськ: СДПУ, 2010. 262 с.

2013

Методологія та історіографія мовознавства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Слов'янськ, 23–25 травня 2013 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2013. 380 с.

2016

Актуальні проблеми методології та історіографії мовознавства: матеріали науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 19–20 жовтня 2016 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2016. 148 с.

2017

Актуальні проблеми лінгвістичної методології та історіографії як найважливіших галузей науки про мову: матеріали науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 18–19 жовтня 2017 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2017. 130 с.

2018

Методологія та історіографія мовознавства: матеріали V науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 24–25 жовтня 2018 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2018. 120 с.

2019

Методологія та історіографія мовознавства: матеріали VI науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 23–24 жовтня 2019 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2019. 185 с.

2020

Методологія та історіографія мовознавства: матеріали VII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ, 21–22 жовтня 2020 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2020. 116 с.

2021

Методологія та історіографія мовознавства: збірник тез
VIII науково-практичної Інтернет-конференції (м. Слов'янськ,
20–21 жовтня 2021 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2021. 177 с.



**ВІТАННЯ З НАГОДИ 25-РІЧНОГО ЮВІЛЕЮ
ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДОНБАСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

ДОРОГІ ДРУЗІ!

*Немає магії сильнішої, ніж магія слів.
А. Франс*



У 2021 році філологічний факультет ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» відзначає 25 років від дня заснування. Проте коріння філологічної родини у виші сягає глибин зародження нашого закладу вищої освіти. Історія Донбаського державного педагогічного університету почалася саме зі створення Слов'янського учительського інституту в 1939 р., на базі педагогічного училища з двома факультетами: філологічним та історичним.

У 1996 році, завдяки наполегливій праці професора Василя Горбачука, у ДДПУ відкрито філологічний факультет з трьома відділеннями: українським, українсько-російським, англійсько-німецьким.

У ювілейному 2021 році на факультеті працює 4 кафедри, здійснюють освітню діяльність за 10-ма освітньо-професійними програмами, 4-ма спеціальностями, діє аспірантура зі спеціальності 035 Філологія.

25 років. Як для людини, то це – вік розквіту, молодості, сумнівів і вагань, карколомних планів та амбітних мрій. Для факультету 25 років – це кілька поколінь випускників, традиції, досвід, досягнення й постійний рух уперед.

Не можна переоцінити роль філологічного факультету, де вивчають як рідну, так і інші мови світу (англійську, польську, німецьку та інші), для нашого навчального закладу. Адже, як сказав Іван Огієнко: «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб». Сучасний світ, як ніколи, потребує міжкультурного спілкування, вимагає розуміння й поваги культури й самобутньої душі представників інших країн, навчає чути

слово кожного на цій планеті.

Сьогодні ставить перед особистістю різні виклики, змушує крокувати разом із людством. Для цього здобувачі вищої освіти XXI століття повинні мати сформовані комунікативну, лінгвосоціокультурну та інші важливі компетентності, аби стати вагомим складником прогресу для Батьківщини.

Упродовж 25 років своєї плідної праці на ниві філології факультет-ювіляр готує висококваліфікованих фахівців, затребуваних на ринку праці. Випускники філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету є науковою та педагогічною елітою не лише Донеччини, а й України та Європи. Науково-педагогічні працівники філологічного факультету, який у цьому році святкує чверть століття, є Педагогами, які обрали цю професію за покликом серця, Фахівцями, які запалюють серця своїх студентів любов'ю до української та інших мов. Адже, як сказав Ф. Туллер: «Якщо ви володієте знанням, дайте іншим запалити від нього свої світильники».

Шановні колеги, здобувачі вищої освіти, випускники, вітаю всіх Вас із ювілеєм, 25-річчям філологічного факультету ДДПУ! Нехай незгасним буде вогник, який зігриває Ваші душі в прагненні вивчати Слово, нести його у світ, завдяки українській мові – прославляти рідну землю, завдяки іншим мовам – переймати досвід задля великого майбутнього нашої України!

Омельченко Світлана Олександрівна –
голова оргкомітету конференції; докторка педагогічних наук, професорка, ректорка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

СПРЯМОВАНИЙ У МАЙБУТНЄ
(до 25-річчя філологічного факультету
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»)



Відновленому філологічному факультету Донбаського державного педагогічного університету виповнилося 25 років! Витоки сучасного філфаку сягають у далеке минуле, адже його «пращур», мовно-літературний факультет (1939 – 1960 рр.), входив до складу навчального закладу (на той час – учительського інституту) з перших днів заснування. Філологи в усі часи гідно презентували свій виш високим рівнем викладання, навчально-методичної роботи, наукової діяльності, участі у громадському житті, адмініструванні. Викладачі і студенти факультету стали на захист України в далекому 1941-ому, і з честю витримали випробування 2014-го року. Після значної паузи

в роботі факультету вдалося вирости, зміцнити, посісти гідне місце в складі університету і в контексті філологічної освіти України в цілому, стати науково-методичним осередком для шкільних учителів мови та літератури і викладачів навчальних закладів різного рівня, культурологічної та громадської роботи в регіоні. Глибока шана всім поколінням філологів за наполегливу, подвижницьку працю, любов до свого факультету і вишу!

Сьогодні у складі академічної спільноти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», який є центром педагогічної освіти, науки та інновацій на Сході України, факультет забезпечує потреби суспільства у висококваліфікованих фахівцях філологічних спеціальностей. На факультеті здійснюється підготовка за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями. Студенти здобувають фах учителя української, англійської, німецької та російської філології на денному і заочному відділеннях. 30 років поспіль ми приймаємо до філологічної родини нових студентів. Дуже часто, як і в цей ювілейний рік, саме першокурсник філфаку має найвищий бал серед абітурієнтів при вступі. Щиро дякую нашим студентам та їхнім батькам за довіру!

Сучасний філологічний факультет ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» – це колектив однодумців, який живе і працює за принципами колегіальності та академічної доброчесності. Ми свято дотримуємося правила: головною особою на факультеті завжди був і лишається студент.

Одним із головних напрямків діяльності факультетських кафедр є наукова робота. Саме завдяки її налагодженню суттєво поліпшився якісний склад викладачів: якщо на час відновлення роботи факультету в 1996 році на його кафедрах працювало 13 кандидатів наук, то на сьогодні навчальний процес забезпечують 39 кандидатів і 3 доктори наук. Зросла кількість опублікованих викладачами підручників, науково-методичних видань і монографій. Підготовці науково-педагогічних кадрів сприяла робота аспірантури зі спеціальностей «Українська мова» та «Загальне мовознавство», діяльність науково-дослідного центру «Південна Слобожанщина». На факультеті активно функціонує міжвідомча науково-дослідна лабораторія «Методологія та історіографія мовознавства» Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні Національної Академії наук України та Донбаського державного педагогічного університету.

Студент філологічного факультету у своєму виші має можливість пройти шлях від першокурсника-гуртківця, учасника науково-практичних конференцій та конкурсів і олімпіад, автора курсової роботи до кандидата наук.

Активне міжвишівське та міжнародне співробітництво, що здобуло новий поштовх до розширення з відкриттям Українсько-польського міжнародного центру освіти і науки, залучає студентів і викладачів до міжкультурного діалогу. Факультет має багаторічний досвід участі студентів у міжнародних програмах країн, мови яких вивчаються. У рамках програми стипендіатів з англійської мови не перший рік для них проводяться заняття американськими викладачами.

За час роботи філологічного факультету виходили друком збірники наукових праць «Проблеми української мови та методики», серія «Філологічні науки» «Вісника Донбаського державного педагогічного університету», «Теоретические и прикладные проблемы русской филологии» (пізніше – «Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології»).

Факультет має значний досвід проведення науково-практичних конференцій та семінарів, зокрема міжнародних.

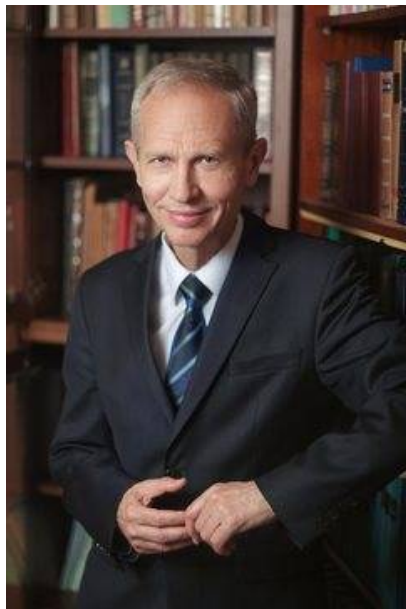
Традиційною стала робота філологічних секцій у межах всеукраїнської конференції, яка проводиться в ДДПУ, із подальшою публікацією матеріалів у факультетському збірнику «Перспективні напрямки науки та освіти». Щорічною є Всеукраїнська заочна інтернет-конференція «Горбачуківські студії: мовно-літературний потенціал Донеччини в соціально-комунікативному просторі України та світу». Науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми методології та історіографії мовознавства», яка добре відома не лише українським дослідникам, але й до роботи в якій долучалися лінгвісти

Польщі, Білорусі, Німеччини та інших країн, у ювілейний для філологічного факультету ДДПУ рік зібрала науковців увосьме.

Сердечно вітаю шановних колег, учасників поважного наукового зібрання! Бажаю плідних наукових пошуків і нових досягнень! Маю надію і впевненість у тому, що підтверджена роками співпраця продовжуватиметься й надалі. А філологічному факультету, випускники якого гідно представлені як в освіті та науці, так і в органах самоврядування, журналістиці, перекладацькій справі, інших галузях, – втілення у життя амбітних планів! Запорукою реалізації задуманого є продовження традицій, примноження здобутків, створені на факультеті необхідні умови для підготовки фахівців високого рівня, а головне – ініціативний і талановитий колектив!

Овчаренко Наталія Іванівна – член оргкомітету конференції; кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури, декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

**ФІЛОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ ДОНБАСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
І НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЯ
«МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА»**



У 2021 році філологічний факультет ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» святкує чверть століття з дня його відновлення. Знаменна дата! До неї ми приурочили VIII науково-практичну Інтернет-конференцію «Методологія та історіографія мовознавства» (20–21 жовтня 2021 р.). Буття філологічного факультету і проведення на базі кафедри германської та слов'янської філології та філологічного факультету в цілому конференції «Методологія та історіографія мовознавства» тісно пов'язані!

Справді, філологічний факультет – це потужна структура, одним із завдань якої є вдосконалення наукової роботи як науково-педагогічних працівників, так і здобувачів нашого вишу. Проведення наукових конференцій – один із шляхів, на яких нас чекають наукові перемоги!

І тут треба сказати кілька слів про конференцію «Методологія та історіографія мовознавства». Нашу конференцію! Вона є єдиною в Україні конференцією методологічно-лінгвістично-історіографічного спрямування, що проводиться на регулярній основі. Щорічно! Інакше кажучи, ми єдиний виш, який постійно проводить конференції такого типу!

Тут доречно буде звернутися до історії. Восени 2009 р. ваш покірний слуга виступив з доповіддю на Пленумі координаційної ради «Закономірності розвитку мов і практика мовної діяльності». Доповідь було названо «Лінгвістичний метод і його структура» (у 2010 р. доповідь у вигляді великої за обсягом статті було опубліковано в журналі «Мовознавство»). Оголосивши доповідь, я запропонував проводити на базі нашого університету конференції методологічно-лінгвістично-історіографічного спрямування на регулярній основі. Ця ідея отримала гарячу підтримку з боку голови ради проф. В. М. Бріцина, секретаря ради проф. В. В. Чумака й усіх присутніх. Відповідний пункт було записано в резолюції Пленуму.

Першу конференцію було проведено в 2010 р., другу – в 2013 р., третю – в 2016 р. Третя відбулася як науково-практична Інтернет-

конференція. З цього часу наші конференції проводяться щорічно й мають статус науково-практичних Інтернет-конференцій. У них беруть участь лінгвісти й літературознавці – викладачі вишів і співробітники наукових установ України й зарубіжжя, аспіранти, студенти, шкільні вчителі, серед яких і наші стейкхолдери, педагогічні працівники, працівники органів управління освітою. Приємно відзначити, що активними учасниками конференцій є викладачі усіх чотирьох кафедр філологічного факультету ДДПУ: германської та слов'янської філології, української мови та літератури, російської мови та літератури, іноземних мов. Це наша конференція – конференція філологічного факультету!

Важливо, що конференцією опікується наш ректор проф. С. О. Омельченко – голова оргкомітету. Це сприяє продуктивній роботі конференції й підвищує її статус.

Як заступник голови оргкомітету хочу побажати учасникам плідної роботи й цікавих ідей в ім'я розвитку філологічних наук!

Глушенко Володимир Андрійович –
заступник голови оргкомітету конференції;
доктор філологічних наук, професор, завідувач
кафедри германської та слов'янської філології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет» (м. Слов'янськ).

ФАКУЛЬТЕТ, НАУКА, ПРОФЕСІЯ



Багато років тому вийшов перший випуск збірки тез конференції «Методи лінгвістичних досліджень». Чергова конференція є продовженням традиції, започаткованої у 2010 р. проводити на базі філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» регулярні академічні зустрічі. Відтак майже щороку на філологічному факультеті проводилася наукова конференція з широко представленою тематикою, за участі різноманітного кола учасників, які за своєю «географічною пропискою» представляли міста та регіони України, різні університетські школи, що в сумі робило ці зібрання оригінальними «згущеннями» думок та настроїв творчих людей.

За результатами цих академічних зустрічей було видано сім випусків збірок конференцій (2010 – 2020 рр.).

Певною стратегічною метою збірки було згуртування зусиль філологів України для того, аби перетворити невеличкий академічний форум на постійний майданчик з плекання наукових ідей, формулювання актуальних проблем у сфері лінгвістики та розвитку всієї української гуманітаристики, для стимулювання дієвих наукових процесів. Сподіваємося, що той полілог, який ми прагнули вести за участі різних дослідників та на різноманітні теми, буде мати своє оригінальне продовження, звучання і значення.

За цей час відбулося багато подій та впровадженні численні зміни, здійснилося безліч мрій та досягнуто неабияких успіхів. Як заступник відповідального редактора, дякую усім, які причетні до створення СЛОВА, бо на початку було слово... Дякую колегам, які вірять та завжди підтримують видання. Дякую тим авторам, які співпрацюють з нами. Із впевненістю можу сказати, що з моменту заснування збірки й до сьогодні кількість авторів зросла, і я бажаю, щоб кількість їх надалі лише збільшувалася. Зичу конференції процвітання, цікавих тем, оригінальних матеріалів, а колективу – творчої наснаги, нескінченних ідей та найголовніше – здоров'я, щоб реалізувати усе задумане. Бажаю авторам знаходити позитив у кожній хвилині. Адже ви є натхненниками своїх колег. Продовжуйте надихати!

З нагоди ювілею філологічного факультету щиро бажаю вам невичерпної творчої наснаги, професійного зростання та наполегливості в

досягненні нових звершень. Радуйте читачів своїми матеріалами, залишайтеся завжди цікавими. Добра, злагоди та благополуччя. І, звичайно, мирного неба! Від щирого серця вітаю вас із ювілеєм факультету.

В інформаційному морі не так легко знайти дорогу до визнання. Ми відшукали і пройшли цей великий і важливий шлях. Впродовж багатьох років у нашій творчій майстерні писалась яскрава історія нашого факультету та його студентів і викладачів. Ми були разом, допомагали творити добро і приносити радість! Бажаю усім причетним до ювілею факультету миру, добра, непереборної жаги до життя, нових досягнень, успіхів та процвітання!

Шановні колеги! Перед вами черговий випуск збірки тез науково-практичної Інтернет-конференції «Методологія та історіографія мовознавства». Як всякий ювілейний номер він дозволяє осмислити зроблене, підбити деякі підсумки, сформулювати своє бачення того, як буде розвиватися спрямованість збірки надалі. Головне, нам у черговий раз надається можливість поділитися з вами накопиченим досвідом, думками і планами, зокрема про майбутнє професії філолога, дуже затребуваної сьогодні, але й такої, що має багато різних ресурсних (що не вирішуються і зараз, і в близькому майбутньому так само) проблем.

Щиро вітаю наш енергійний, цілеспрямований, професійний колектив з ювілеєм! Наші зусилля згуртовують талановитих та ерудованих авторів. Тож наснаги вам, переконливого слова і довголіття. Хай вам щастить на творчому шляху!

Щоденна, наполеглива праця – це шлях до успіху. Продовжуйте нас радувати і мотивувати. Ще більше невичерпного задоволення від творення чогось дійсно важливого. Нехай наступні роки пройдуть для конференції, видання і факультету під знаком нових вершин і натхнення їх повсякчас долати. Адже довга подорож починається з першого кроку. Кожен цей крок буває не простим, але радісно, коли, обертаючись на пройдені кілометри, бачиш, що все, що було зроблено, було не даремним. 25 років – це чудова дата, водночас серйозна, щоб говорити про здобутки та досягнення (а їх у нас чимало), і в той же час це лише початок, який мотивує та спонукає йти вперед, досягаючи неймовірних висот.

Біличенко Ольга Леонідівна – член оргкомітету конференції; доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).



Ананьян Е. Л.
(м. Слов'янськ)

ДО ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В ЛІНГВІСТИЦІ

Вивчення тексту як складного комунікативного механізму є пріоритетним напрямом лінгвістичної теорії тексту. Науковцями запропоновані різноманітні методи, за допомогою яких здійснюється дослідження феномена тексту: функціональний метод, комплексний метод, семантичний метод, порівняльний метод, порівняльно-діахронічний метод, метод визначення стильової специфіки тексту, метод дискурсного аналізу, метод дистрибутивного аналізу, метод компонентного аналізу, метод прагматичного аналізу тощо. Але найбільш поширеним є контекстуально-інтерпретаційний метод, що “являє собою сукупність процедур, спрямованих на з'ясування статусу тексту відносно інших текстів, його значення в соціокультурному контексті, а також на реконструкцію авторського (комунікативного) задуму, мотивів і цілей, загального змісту, рецептивної спрямованості тексту тощо” [3, с. 329–330].

Сучасний вітчизняний науковець О. О. Селіванова розкриває два етапи контекстуально-інтерпретаційного методу – контекстуалізацію та інтерпретацію. Так, перший етап спрямовано на аналіз безперервного контексту, у межах якого відбувається актуалізація відповідної теми та розкриття концепту тексту. Зазначимо, що під *концептом тексту* розуміємо, з одного боку, контекст світогляду автора (*авторську інтенцію, мотив, авторську картину світу, авторську індивідуальність стилю* – усе це є сукупністю ідейної, етичної та естетичної активності письменника), а з іншого – комунікативний контекст, представлений мегаконтекстом, макроконтекстом та мікроконтекстом. Саме на підставі контекстуалізації здійснюється другий етап дослідження тексту контекстуально-інтерпретаційним методом – інтерпретація, коли стає можливим разом з декодуванням інформації, закладеної в тексті, визначити ідею автора та простежити шляхи й алгоритми здійснення емотивного впливу на читача [3, с. 330].

Розглядаючи процедуру аналізу саме художнього тексту, контекстуально-інтерпретаційний метод часто ідентифікують з лінгвістичним аналізом тексту. Зазначимо, що художньому тексту притаманні певні специфічні риси, що також не можуть не вплинути на методи та підходи до його аналізу: наявність у художньому тексті як

семантичної, так і естетичної (художньої) інформації, через яку подано експресивно-оцінне ставлення до зображуваного; антропоцентричність, що є специфічним способом пізнання та осмислення суб'єктом оточуючої дійсності; полісемантичність, пов'язана з поліфункціональністю контексту; категорія прихованості (імпліцитність), що створює семантичну багатоплановість твору.

Підкреслимо, що лінгвістичний аналіз тексту насамперед має на меті дослідити художнє мовлення як зовнішню форму вираження ідейного змісту твору та його образної системи. Так відбувається аналіз та коментування стилістичних прийомів та виразних засобів мови, що і є лінгвостилістичним або лінгвопоетичним вивченням тексту. О. О. Селіванова, розглядаючи методи дослідження тексту в сучасній лінгвістиці, демонструє різні точки зору на ідею ототожнити контекстуально-інтерпретаційний метод з лінгвістичним аналізом тексту: “О. М. Мороховський убачав відмінність між інтерпретаційним і стилістичним аналізом у тому, що перший «іде від розгляду частин до аналізу цілого, від розгляду значення окремих речень, надфразових єдностей, абзаців, розділів, глав і т. ін. до аналізу змісту всього твору і в цьому аспекті є необхідною передумовою стилістичного аналізу, точніше, його першим етапом. Стилiстичний аналіз іде від цілого до частини – лише усвідомивши художній текст як деяке єдине ціле, ми можемо переходити до розгляду його частин і до нового розгляду на іншому, більш високому рівні» ... Як здається, інтерпретація тексту поєднує обидва підходи” [3, с. 330–331].

Підкреслимо, що, незважаючи на те, що науковці констатують відсутність усталених стратегій та механізмів здійснення лінгвістичного аналізу тексту, вони однакові у своїй позиції щодо передбачення цієї процедури інтерпретації тексту, тобто “дослідження тексту по вертикалі, виявлення глибинних підтекстових значень, авторської оцінної позиції, з'ясування того естетичного ефекту, що виникає від взаємодії художніх засобів. Основним прийомом є пошук синтезуючого начала в системі цих засобів, тобто не лише розгляд загальної образності, а насамперед аналіз ключових тропів і фігур” [1, с. 6].

У лінгвістичних дослідженнях наукове обґрунтування лінгвістичного аналізу тексту та опис етапів його проведення часто базується на досвіді І. Р. Гальперіна. Так, перша процедура (таксономічна) полягає у визначенні літературного різновиду тексту (функціонального стилю мови) і його підстилів та жанрів. Друга процедура (інформативна) полягає в декодуванні самого повідомлення, тобто в розкритті змісту тексту в його найбільш загальному вигляді. Третя процедура (семантична) безпосередньо підводить до аналізу стилістично маркованих відрізків.

Вона полягає у скрупульозному аналізі значень слів і речень, головним чином, з метою визначення їх внутрішніх потенційних властивостей, які виявляються в мікро та макроконтексті. Четверта процедура (стилістична) – аналіз стилістичних прийомів з точки зору їх співвідношення з нейтральними засобами передачі повідомлення. П'ята процедура (функціональна) – ставить своїм завданням визначення призначення стилістично маркованих відрізків висловлювання. При цьому слід враховувати як характерні для кожного використаного стилістичного прийому загальні функції, так і ту конкретну функцію, яку цей прийом виконує в тексті, що аналізується. Шоста (синтезуюча), заключна процедура аналізу, у якій намічається визначення творчої манери автора та декодується індивідуально-організована система використання мовних засобів [2, с. 284–289].

На думку О. О. Селіванової, такий підхід до лінгвістичного аналізу тексту не є повноцінним, оскільки він не враховує комунікативної сутності тексту; є суто текстоцентричним та статичним. Однак науковець не заперечує актуальності цього методу на першому етапі дослідження тексту [3, с. 332]. Учена пропонує власний підхід до аналізу тексту – методика діалогічної інтерпретації тексту, яка є сукупністю процедур аналізу тексту “як знакового посередника дискурсу з урахуванням екстралінгвальних чинників текстової комунікації й інтегруючого принципу діалогічності” [3, с. 332]. Згідно з цією процедурою, аналіз тексту здійснюється за такими етапами: перший етап – зорієнтовано на визначення мовленнєвого жанру, типу тексту, його стилістичної, структурної, змістовної, прагматичної та функціональної специфіки; другий етап – передбачено інтерпретацію авторської інтенції, задуму, розкриття свідомості автора та створеної цією свідомістю картини світу; третій етап – проаналізовано текст на ефективність представленої інформації щодо її емотивно-експресивної впливовості на читача, її розуміння та оцінку ним; четвертий етап – виявлено співвідношення можливого світу представлених у тексті подій з реальністю життя, “з дискурсивним часом і простором (епохою) адресанта й адресата”; п'ятий етап – відстежено метаобрази тексту, що відображають архетипи як “праформи свідомості” і гарантують “єдність, цілісність і закономірності текстового сприйняття”; шостий етап – передбачено опис тематичних макроструктур; сьомий етап – проаналізовано метамову тексту, схарактеризовано семіотичний простір тексту [3, с. 334–336].

Отже, матеріал, представлений вище, висвітлює різноманітність підходів та методів вивчення художнього тексту, в основі кожного з яких є своя ідейна специфіка. Проте одне залишається спільним: під час аналізу художнього твору відбувається його осмислення як складної структурної

єдності, художньої цілісності, що несе змістовно-фактуальну та естетичну інформацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арешенков Ю. О. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2007. 177 с.
2. Гальперин И. Р. О принципах семантического анализа стилистически маркированных отрезков текста. *Принципы и методы семантических исследований*. Москва: Наука, 1976. С. 267–290.
3. Селіванова О. О. Світ свідомості в мові. Мир сознания в языке. Монографічне видання. Черкаси: Ю. Чабаненко, 2012. 488 с.



*Бікезіна А. Д.
(м. Слов'янськ)*

ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ІНОЗЕМНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

*Науковий керівник – доктор філологічних наук,
професор, завідувач кафедри германської та
слов'янської філології ДВНЗ «ДДПУ»
В. А. Глущенко*

Велика кількість дефініцій поняття «мовна картина світу» з'явилась нещодавно. Це зумовлено тим, що саме мовну картину світу почали вивчати в різних сферах наук тільки в кінці ХХ – на початку ХХІ століття. Про це свідчить кількість книг, які зберігаються в електронних репозиторіях університетів; наукових робіт, статей, тез, опублікованих у сучасних наукових виданнях.

Спочатку з'явився термін «картина світу». Вперше цей термін почали використовувати в кінці ХІХ століття. Наприклад, німецький вчений Г. Герц користувався цією термінологією в рамках фізики.

«Картиною світу» називається сукупність уявлень людини про світ і навколишню дійсність на конкретному етапі розвитку людства. Вона містить в собі знання і досвід, накопичений людством. Кожна людина має свою картину світу. Більш того, картина світу формується не тільки в свідомості конкретної людини, але і в суспільній свідомості [2].

На думку представників когнітивної лінгвістики, концептуальна

система, яка має відображення у вигляді мовної картини світу, залежить від фізичного та культурного досвіду і безпосередньо пов'язана з ним.

Завдяки певній сукупності знань у мові, поняття «мовна картина світу» має інші назви в різних концепціях. Наприклад, «мовна модель світу», «мовна репрезентація світу», «мовний проміжний світ». Але найбільш вживаним та відомим, все ж таки, є поняття «мовна картина світу».

На даний момент не існує загальноприйнятого терміна «мовна картина світу». Практично кожен мовознавець має своє бачення щодо цього поняття. Після ознайомлення з основними дефініціями відомих мовознавців можна зробити висновок, що кожна варіація поняття «мовна картина світу» має своє право на існування. Будемо вважати більш точним те поняття, в якому враховується когнітивний аспект розгляду проблеми формулювання загальноприйнятого визначення мовної картини світу. Згідно з цією дефініцією, під мовною картиною світу розуміють історично сформовану у свідомості певного мовного колективу і відображену в мові сукупність уявлень про світ, певний спосіб сприйняття і устрою світу, концептуалізації дійсності. Мовна картина світу має складну структуру, виконує декілька важливих функцій: регулятивну, інтерпретативну. Крім цього, мовна картина світу служить орієнтиром людини у світі, забезпечує бачення світу. Людина сприймає світ переважно через форми рідної мови, її граматику і семантику, що детермінує структури мислення і поведінки. Мовна картина світу – суб'єктивний образ об'єктивного світу, що має вплив на світогляд людини [1, с.56].

Про надзвичайну популярність дефініції «мовна картина світу» свідчить дуже широкий діапазон її досліджень. Мовна картина світу є об'єктом дослідження таких наук, як мовознавство, лінгвокультурологія, філософія.

Перші висловлювання про мовну картину світу можна знайти в працях відомого вченого В. фон Гумбольдта. На його думку, мова разом з людською свідомістю створює суб'єктивний образ об'єктивного світу. Пізніше цю ідею розвивали американські етнолінгвісти Е. Сепір і Б. Уорф. Їхні праці були пов'язані з взаємовпливом мови, свідомості, культури, мислення та привернули увагу до мовної картини світу, пізнання світу за допомогою мовних засобів.

Й. Гердер – відомий німецький вчений, який є одним із засновників сучасного вчення про мовну картину світу. Він вперше чітко сформулював і зміг розвинути у своїх наукових працях одне із основних положень філософії мови В. фон Гумбольдта – розуміння мови як своєї картини світу. На його думку, існує залежність мислення від мови. Завдяки його уявленням про мову як умову сприйняття і пізнання світу, можна

зазначити, що кількість картин мов співпадає з кількістю мов, і що народ і його культура обумовлені мовою.

Мовна картина світу викликала особливий науковий інтерес лінгвістів у середині ХХ – на початку ХХІ століття. Це обумовлено появою певних факторів, таких, як увага до мови та мовної особистості, посилення людського фактору в мові; вивчення проблем, пов'язаних з формуванням та розвитком мовної особистості; поширений інтерес до мови як засобу національного самовизначення та національної ідентифікації; процес збільшення та зміцнення мовних контактів, які призводять до порівняльного аналізу різних мовних систем і виявлення специфіки національних мов та національного світобачення. У наш час існують багато аспектів вивчення мови та мовної картини світу. Користуються великою популярністю у вчених та науковців лінгвістичний, лінгвокультурологічний, історіографічний, психолінгвістичний та лінгвофілософський аспекти. Активно вивчають мовну картину світу у концептології. Велику кількість робіт українських науковців побудовано на порівняльно-зіставному аналізі різних концептів.

Особливу наукову цінність мають дослідження В. фон Гумбольдта, Л. Вайсгербера, Л. Вітгенштейна, Е. Сепіра, Б. Уорфа, Е. Кассіра, Ю. М. Лотмана, М. М. Бахтіна, В. М. Топорова, М. І. Жинкіна, Г. В. Колшанського, О. О. Корнілова, А. Вежбицької, В. Б. Касевич. Ці лінгвокультурологічні та лінгвофілософські дослідження важливі для науковців тому, що містять в собі певний розгляд співвідношення мови, менталітету і мовної картини світу, розвивають ідею про особливу роль мови у формуванні картини світу.

Існують численні дослідження, які ґрунтуються на порівнянні фрагментів різних мовних картин світу. Наприклад, наукові праці Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Артюнової, О. Ю. Богуславської, А. Вежбицької, О. П. Єрмакової, А. А. Залізняка, К. Г. Красухіна, І. М. Кобозевої, О. С. Кубрякової, І. Б. Левонтіної, Ю. С. Степанова, Тань Аошуан, Т. В. Топорової, О. В. Урисон, О. Д. Шмельова, К. С. Яковлевої.

У студіях Ю. Д. Апресяна, В. А. Маслової, В. І. Постовалової можна знайти різні типології мовних картин світу. Вітчизняні філософи (Г. А. Брутян, Р. І. Павіленіс) і лінгвісти (Ю. М. Караулов, В. М. Телія, Г. В. Колшанський, В. І. Постовалова, Б. О. Серебренніков та ін.) розрізняють концептуальну та мовну картини світу.

У вітчизняній лінгвістиці проблема мовної картини світу почала розроблятися в зв'язку з вивченням тезаурусної лексики (праці Ю. М. Караулова). Даною проблемою займалися Г. А. Брутян, С. О. Васильєв, Г. В. Колшанський, Н. І. Сукаленко, К. С. Яковлева, М. Блек, Д. Хаймс. У 1988 році вийшла колективна монографія

Б. О. Серебреннікова, К. С. Кубрякової, В. І. Постовалової «Людський фактор в мові. Мова і картина світу». Основною проблемою, що розглядається в колективній монографії, є відображення картини світу в мові. Ця загальна проблема тісно пов'язана з такими питаннями, як взаємовідношення концептуальної і мовної картин світу, їх подібності та відмінності та принципи створення так званого мовного інвентарю в різних мовних сферах.

Існують дослідження слов'янської мовної картини світу (В. Н. Торопов, В. В. Іванов), своєрідність мови в дзеркалі метафори (Н. Д. Арутюнова, В. М. Телія). Результатом розвитку семантики з'явилися описи цілих семантичних полів, або фрагментів мовної картини світу, представлених в літературних європейських мовах, а також порівняння цих полів в різних мовах (праці Ю. Д. Апресяна, дослідження А. Вежбицької, В. Г. Гака, К. С. Яковлевої).

Вивчення мовних моделей світу не обмежується їх описом і типологічних порівнянням. Картина світу будь-якої мови розглядається в контексті культури, фольклору даного народу. Іноді картина світу розуміється як безпосереднє відображення психології народу (праці Ф. Боаса, Е. Сепіра, Б. Уорфа, дослідження М. І. Толстого, роботи С. Є. Нікітіної, Т. В. Цив'ян, Є. Бартмінського, Н. Д. Арутюнової).

Особливим напрямком у вивченні мовних моделей світу є відновлення її фрагментів в мертвій мові або прамові. Це фрагменти, які стосуються матеріальної культури народу, до відносин всередині роду, сім'ї (праці Е. Бенвеніста, О. М. Трубачова, Т. В. Гамкелелідзе) [4].

Учених цікавила не тільки термінологія і виникнення терміна «мовна картина світу». Такі вчені, як Ю. Д. Апресян, О. Д. Шмельов, О. В. Урисон, займалися вивченням фразеологічних зворотів, образно-метафоричних слів, займалися реконструюванням фрагментів мовної картини світу. Г. А. Багаутдинова порівнювала різні картини світу з точки зору фразеології і лексики. О. С. Кубрякова вивчала словотвір і його роль у формуванні мовної картини світу. І. Р. Гальперін, Л. М. Лосева, розглядали мовну картину світу з точки зору текстової організації. У наш час багато питань, пов'язаних з мовною картиною світу в сучасній лінгвопарадигмі, розглядає Ж. В. Краснобаєва-Чорна [1, с. 55].

Отже, на сучасному етапі розвитку науки мовна картина світу є об'єктом активного вивчення не тільки вітчизняних та іноземних мовознавців, а й викликає особливий науковий інтерес вчених та дослідників у іншій сфері наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бікезіна А. Д. Поняття мовної картини світу в лінгвістиці початку ХХІ ст. *Перспективні напрямки сучасної науки та освіти: матеріали*

Всеукраїнської науково-практичної конференції викладачів і студентів Донбаського державного педагогічного університету, учителів та учнів загальноосвітніх закладів (м. Слов'янськ, 19–20 травня 2021 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2021. Вип. 13. Ч. 3. С. 54–56.

2. Волков В. В. Философия: основные проблемы, понятия, термины: учебное пособие. URL: <https://fil.wikireading.ru/42104> (дата звернення: 09.10.2021)

3. Кубрякова Е. С. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева*. 2003. № 4 (38). С. 2–12.

4. Языковая картина мира в лингвокультурологии и этнопсихолингвистике. URL: <https://xreferat.com/31/1989-1-yazykovaya-kartina-mira-v-lingvokul-turologii-i-etnopsiholingvistike.html> (дата звернення: 09.10.2021)



Біличенко О. Л.
(м. Слов'янськ)

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМУНІКАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ

Процеси суспільного існування на межі ХХ – ХХІ ст. сформували тенденцію зближення різних галузей гуманітарного знання, унаслідок чого художня література набуває нового статусу. Феномен художньої літератури ставить перед ученими завдання глибокого, усебічного її дослідження в нових соціокультурних умовах із застосуванням методології соціальних комунікацій.

Дослідження художньої літератури як багатопланового явища передбачає застосування широкого арсеналу спеціальних методологічних засобів. Визначення природи художньої літератури в соціально-комунікаційних дослідженнях неможливе тільки за допомогою відомих методологій. Розгляд художньої літератури з позицій соціокомунікативістики вимагає пошуку й розробки нових методологічних концептуальних основ. Саме вони дають змогу з'ясувати, що художня література є підсистемою соціальних комунікацій, а твори художньої літератури є каналами трансляції знань. Необхідність пошуку нових або

своєрідної трансформації старих методологічних засад потребує систематизації та узагальнення відомих теоретичних положень методології науки. Нам здається доречним докладніше висвітлити в систематизовано-аналітичному огляді основи наявних напрямів методології та механізм дії основних принципів і методів нашого дослідження.

У комунікативістиці структура й функції комунікації розглядаються з позицій системного підходу. Відповідно до цієї концепції виокремлюються три основні функції комунікативного процесу в суспільстві, серед яких збереження і передача наступним поколінням соціокультурного надбання посідає чільне місце. В останніх дослідженнях *структурний функціоналізм* відіграє роль методу, що розкриває багатозначність текстів як знакових структур. Вивчення соціальної значущості синтетичного рівня комунікації приводить нас до вивчення соціального аспекту культури, оскільки в ній зароджується і формується специфічна комунікативна система – література.

На сьогодні розроблена теорія систем, яка може бути застосована в дослідженнях різних об'єктів, але з різним ступенем ефективності, що залежить від природи самих об'єктів і складності їхніх взаємозв'язків.

Системний підхід був прийнятий спеціалістами з теорії комунікації не тільки як теоретична основа, але і як основний принцип знання й метод дослідження. Зважаючи на це комунікативна система розглядається як об'єктивна єдність закономірно пов'язаних один з одним комунікативних предметів, відомостей, а також знань про сутність комунікації. Незважаючи на те, що в гуманітарних галузях досліджень принцип системності важко реалізується, системний підхід є основоположним науковим принципом.

У системному дослідженні об'єкт, що аналізується, розглядають як певну множину елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини, а художня література як підсистема складається з елементів. Структура комунікаційної системи зазвичай характеризується вертикальними й горизонтальними зв'язками, коли вертикальні зв'язки передбачають наявність ієрархічно пов'язаних рівнів системи, а горизонтальні підкреслюють зв'язки однорідних елементів. Щодо художньої літератури до вертикальних зв'язків можна віднести такий ієрархічний ланцюг: знаки – слова – речення – тексти. До горизонтальних: знаки – знаки або слова – слова. Закономірність взаємних зв'язків цих рівнів забезпечує цілісність комунікативної системи і дозволяє системі функціонувати й розвиватися. У межах системного принципу розрізняють *структурно-функціональний, системно-генетичний, системно-діяльнісний* та інші підходи.

Зазначимо, що літературознавча методологія – це наука про методи,

які застосовують у пізнаванні літератури. Вона стосується безпосередньо літератури й стикається з дослідженнями, але використовує також і доробок загальної методології. Методологія виступає тою основою, яка об'єднує літературознавчі дослідження з іншими дисциплінами та наукою взагалі, як окремою сферою пізнання й діяльності.

Проте це не виключає дослідження літератури як підсистеми соціальних комунікацій, ланки системи культури, знакового твору, тексту, суспільного чи історичного явища. Усе залежить від того, якому аспектові надається перевага. Гуманітарний (антропологічний) аспект літератури в цих дослідженнях, на думку польської дослідниці Д. Улицької [1], є в цьому ряду інших аспектів надзвичайно істотним. Ігнорування його призводить до викривлень у пізнанні та описі літератури.

У цьому гуманітарному ряді наука про літературу зосереджується на текстах, для яких характерні художні властивості. Але саме дослідження художніх текстів говорить про специфіку дослідницької майстерності та окрему нішу серед інших гуманітарних дисциплін. Це визначає різноманітні пізнавальні зацікавлення в колі гуманітарних наук, що обіймають комунікативні ситуації, у яких літературні тексти беруть участь і які самі, так само, встановлюють їхні зв'язки з авторами, читачами, позатекстовою дійсністю. Вони стосуються ідей, тем, змістів і значень, які формуються в них або передаються за їхнім посередництвом.

У методологічному плані особливу роль у нашому дослідженні відіграє *інформаційно-семіотичний підхід*, представлений у працях Ю. Лотмана та його послідовників [2; 3; 4; 5]. У межах цього підходу дослідник розглядав текст як об'єкт реального світу, як феномен культури, що формує ідеї та уявлення людей. Семіотичний підхід апелює до внутрішнього погляду письменника, його героїв та читацької аудиторії. Це сприяє реконструкції моделей ціннісних орієнтацій згаданих суб'єктів у контексті культурних зразків свого часу незалежно від того, що ми розглядаємо – «високу» літературу або масову літературу. Ю. Лотман писав, що з цього погляду малохудожні, популярні твори літератури представляють виключно цінний джерельний матеріал для дослідника, і після тієї роботи, що була зроблена структуралістами в останні десятиліття, немає можливості, як тільки вважати всі літературні тексти минулого і навіть сьогодення документами історичними [4, с. 380].

Для розуміння функціонування художньої літератури в соціально-комунікаційній структурі суспільства варто застосовувати *комплексний підхід* і в цьому контексті особливий інтерес будуть представляти, також, теорії Ю. Лотмана, зокрема, його спостереження над знаковою природою процесу комунікації. Дослідник писав, що весь матеріал історії культури може розглядатися з погляду певної змістовної інформації і з погляду

системи соціальних кодів, які дозволяють цю інформацію виражати в певних знаках [5, с. 87].

Ми застосовуємо також *системно-діяльнісний* підхід, який є загальнонауковою методологією вивчення об'єкта дослідження і який набув значного поширення в сучасних наукових розробках. Зазначений підхід указує на певний компонентний склад людської діяльності. Серед найсуттєвіших її компонентів виступають: потреба – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат, що створює можливість комплексно дослідити будь-яку сферу людської діяльності.

У нашому дослідженні ми застосовуємо також і *системно-генетичний* підхід, який дозволяє розкрити умови зародження, розвитку й перетворення системи «література».

Плідним для нашого дослідження є також *пізнавальний або когнітивний* принцип, якого потребує дослідження інформаційно-когнітивної динаміки суспільства та художньої літератури як його підсистеми. Цей принцип пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання і є методологічною базою для багатьох наук.

Оскільки художня література як підсистема соціальних комунікацій здійснює вплив на соціум, логічно застосувати в нашому дослідженні *соціально-комунікаційний* підхід. Для дослідження інформаційного потенціалу творів художньої літератури цікаві можливості надає саме він, оскільки заснований на розумінні соціальної комунікації як руху смислів культури в соціальному часі й просторі.

Його сутність полягає, за визначенням В. Різуна, у фіксації, моніторингу, описі, аналізі та інтерпретації даних у системі понять соціально-комунікаційного інжинірингу, тобто дослідження з погляду того, чи здійснює об'єкт дослідження на соціум той вплив, який технологічно закладався, і як соціум відреагував на об'єкт впливу [6, с. 17].

В. Різун, порівнюючи філологічний та соціально-комунікаційний підходи до вивчення тексту, зазначав, що перший передбачає виділення насамперед засобів образності, а другий – дослідження виділених філологами засобів образності в соціальному вимірі, тобто з погляду того, як ті засоби залежать від соціальних потреб, цілей, завдань соціально-комунікаційного інституту, як вони впливатимуть на конкретні соціальні категорії читачів, чи зумовлені ці засоби конкретною соціально-комунікаційною технологією, тобто чи є вони технологічними засобами, чи входять ці засоби в перелік засобів конкретного соціально-комунікаційного інституту [7].

Погоджуємося з В. Різун, що філологічний підхід до тексту – це одна наукова парадигма опису тексту як об'єкту дослідження, а соціально-комунікаційний – зовсім інша парадигма. Дослідник зазначав, що це

підхід, який передбачає аналіз явищ у контексті суспільної взаємодії соціальних інститутів, засобів, соціальних ролей.

Методологія традиційно займається систематикою наук. У цій систематиці наука про літературу традиційно належить до так званих гуманітарних наук. Зазвичай знаками, текстом, дискурсами займалося літературознавство, яке належить до групи наук про людину, що вивчають її діяльність та її витвори.

Дослідження художньої літератури в контексті соціально-комунікаційного підходу дозволяє оцінити твори літератури з погляду того, наскільки вони вплинуть на соціум. Саме соціально-комунікаційний підхід дає змогу представити і внутрішню комунікаційну структуру, і зовнішні комунікаційні зв'язки твору художньої літератури, що свідчить про соціально-комунікаційну природу художньої літератури та її роль як підсистеми соціальних комунікацій.

Сучасний підхід, що передбачає включення вітчизняної літератури в спільний мультимедійний простір культури постмодерну, висуває основне питання – необхідність інтегрованого міждисциплінарного комплексного підходу до вивчення специфіки функціонування художнього тексту в загальнокомунікаційній системі. Застосування соціально-комунікаційного, який заснований на розумінні соціальної комунікації як руху смислів культури, надає цікаві можливості для дослідження інформаційного потенціалу літературних творів.

Виходячи з методологічних основ нашого дослідження, ми можемо відповісти на запитання про сутність художньої літератури в системі соціальних комунікацій, про ідею художньої літератури як підсистеми соціальних комунікацій і твори художньої літератури як канали передачі інформації та знання, еволюцію художньої літератури в комунікаційному просторі суспільства, що й становить наукову концепцію дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Література. Теорія. Методологія / упоряд Д. Уліцька. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 544 с.

2. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста. *Труды по знаковым системам: структура и семиотика художественного текста*. Тарту: Александра, 1981. С. 87.

3. Лотман Ю. М. Семиотика культуры. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: Александра, 1992. Т. 1. С. 312–313.

4. Лотман Ю. М. Массовая литература как историко-культурная проблема. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: Александра, 1993. Т. 3. С. 380–389.

5. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры. *Избранные статьи*: в 3 т. Таллинн: Александра,

1992. Т. 1. С. 87.

6. Різун В. В. Природа й структура комунікативного процесу. *Наукові записки Інституту журналістики*. 2001. Т. 2. С. 17–37.

7. Різун В. В. К вопросу о социально-культурной адаптации художественного произведения. *Теория и практика перевода*. Киев, 1982. Вып. 8. С. 3–12.



*Бурковська О. Й.
(м. Краматорськ)*

ПРОБЛЕМАТИКА ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА

Мовознавство кінця ХХ – початку ХХІ століть відрізняє прагнення з'єднати теоретичні дослідження з прикладним аспектом. Від системного підходу воно все частіше переходить до функціонального, слідуючи очевидному твердженню: необхідно не просто знати, як влаштована мовна система, але і вміти раціонально нею користуватися.

В епоху потужного розвитку різноманітних галузей знань особливо важливим виявляється упорядкування терміносистем, оскільки саме вони дозволяють створити наукову картину світу.

Не можна не відзначити, що в цій області зроблено чимало. Протягом останніх восьми десятиліть інтенсивно розроблялися проблеми теорії терміна (праці Б. М. Головіна, С. В. Гриньова, В. П. Даниленко, Т. Р. Кияка, Р. Ю. Кобрина, В. М. Лейчика, Д. С. Лотте, О. О Реформатського, О. В. Суперанської та ін.); вивчалися будова і процеси формування термінологій та терміносистем, в тому числі зверталася увага на фактори, що впливають на становлення і розвиток термінологій (С. В. Гриньова, В. П. Даниленко, В. М. Лейчика, С. Д. Шелова та ін.).

Класичні мови виявляють високу словотворчу активність у різних сферах життя і діяльності людини, а також є основою наукової термінології індоєвропейських мов.

У теперішній час не існує загальноприйнятого визначення терміна, незважаючи на безліч спроб багатьох дослідників його виявити. Як відзначає З. І. Комарова «немає одиниці більш багатолікої і невизначеної, ніж термін» [1, с. 13].

Варто зазначити, що термін є об'єктом безлічі наук, і кожна наука намагається дати своє визначення, ґрунтуючись на ознаках, істотних з її

точки зору. Варто вказати на неможливість об'єднання всіх ознак різних наук в одному визначенні. Таким чином, виділяють кілька підходів до визначення терміну:

1. Філософсько-гносеологічне визначення. У даному визначенні відзначають дві ознаки терміна: закріплення результатів пізнання і відкриття нового знання. «Термін – вербалізований знак (лексична одиниця тієї чи іншої мови спеціальної лексики в рамках тієї або іншої природної мови), що може мати ряд варіантів, що залежать від обраної теорії і ступеня глибини знання» [3, с. 22].

2. Логічне визначення. У логічному визначенні особливе місце займає зв'язок терміна з поняттям та його логічна системність. «Термін – точна назва чітко визначеного поняття» [2, с. 594].

3. Лінгвістичне визначення. У даній області виникає проблема статусу терміна в лексичній системі мови. Центром цієї проблеми є питання: термін – це слово або функція слова? І якщо термін є словом, то можна зробити висновок, що абсолютно будь-яке слово може стати терміном. Тоді не варто говорити про ознаки терміна, вимоги до нього, про створення словників; і це абсолютно не відповідає дійсності. Основною відмінністю між словом і терміном є той факт, що термін висловлює наукове поняття, а слово – побутове уявлення. Саме тому зустрічаються випадки, де лексична одиниця існує як слово і як термін.

4. Визначення з точки зору термінознавства. У термінознавстві, вид поняття – основна ознака. Таким чином, визначаючи термін, слід уточнити характер поняття, оскільки крім самого терміну існує безліч одиниць мови спеціальної лексики, такі як номени, терміноіди та ін. «Термін – лексична одиниця певної мови для спеціальних цілей, що позначає загальне – конкретне або абстрактне – конкретне або абстрактне – поняття теорії певної спеціальної галузі знань або діяльності» [3, с. 31].

З. І. Комарова, описуючи підходи до визначення терміна, зазначає, що кожному досліднику необхідно дати своє «робоче» визначення. Досліджуючи безліч визначень, можна зробити висновок, що найбільш близьким визначенням є: «Термін – це інваріант (слово або словосполучення), який позначає спеціальний предмет або наукове поняття, обмежене дефініцією і місцем в певній терміносистемі» [1, с. 17]. У даному визначенні автор зазначає перевагу – з його допомогою можна виділити дві основні типологічні одиниці термінів: предметні терміни і власне-терміни.

Зв'язок терміна з поняттям висувається на перший план в логічних визначеннях терміна. Описуючи цей зв'язок, В. М. Лейчик висуває «три уточнення: у такому зв'язку до понять відносяться і категорії; терміни

відображають рівень знання в певний період і пов'язані з поняттями певної теорії; необхідне уточнення про характер поняття» [4, с. 22].

Дотримуючись третього уточнення, можна відзначити, що від характеру поняття можна відрізнити термін від номена, прототерміна, терміноіда. Наприклад, термінами позначаються загальні поняття, а номенами поодинокі. Прототерміни ж з'являються в донауковий період, тим самим називають не поняття, а спеціальні уявлення. Терміноід позначає натуральні поняття, які можуть бути неоднозначно зрозумілі.

Також виділяють такі одиниці спеціальної лексики, як предтерміни і псевдотерміни. Особливість предтермінів в тому, що вони позначають нове сформоване поняття, але не відповідають вимогам до терміну. Псевдотерміни ж позначають помилкові поняття. Що стосується місця псевдотерміна в мові спеціальної лексики, то існує дві точки зору. Деякі дослідники ставлять псевдотерміни в окремий клас, бо самих понять не існує. Інші ж відносять псевдотерміни до термінів через відповідності всім ознакам терміна.

Повертаючись до визначення відношення терміна до поняття, неможливо говорити про конкретний зв'язок терміна з поняттям. Це можливо лише в загальних рисах з деякими уточненнями.

Варто відзначити, що будь-який термін називає поняття. «Термін є «матеріалізацією» абстракції об'єкта спеціальної сфери у вигляді лексичної одиниці природної мови» [4, с. 22]. Термін тільки називає поняття, при відсутності мотивування. Але якщо термін є вмотивованим, то він ще й висловлює поняття, бо виявляє характерні ознаки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комарова З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск: Изд-во Уральского ГУ, 1991. 156 с.
2. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва: Наука, 1976. 720 с.
3. Лейчик В. М. Люди и слова: как рождаются и живут слова в русском языке / Отв. ред. Г. В. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 216 с.
4. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Москва: Либроком, 2009. 256 с.



Габидуллина А. Р.
(г. Бахмут)

О НЕКОТОРЫХ ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ ТЕОРИЯХ ЮМОРА

В последние годы появилось несколько теорий, объясняющих языковую игру с точки зрения лингвокогнитологии. Среди них интерес представляют бисоциативная теория А. Кестлера, семантическая теория сценариев В. Раскина, формальная теория С. Аттардо, трёхчастная теория механизмов восприятия

шуток М. Дайнел.

А. Кестлер считает, что структура комического бисоциативна. Воспринимая юмористический текст, человек осознает заложенную в нем референтную ситуацию в двух ассоциативных контекстах, которые представляют собой набор правил или фрейм, вырабатываемый с помощью навыка или способности. В этот момент происходит резкое переключение хода мыслей из одного контекста в другой. Необходимым условием комического является бисоциативный шок, неожиданность. Смех рождается в результате сброса эмоциональной энергии [7].

С позиций теории семантических сценариев В. Раскина [8] юмор состоит в комбинации двух семантических сценариев с помощью переключателя (trigger). Переключатель (trigger) – это структурный элемент, который может быть эксплицитно выражен в тексте анекдота или шутки: *«Из ресторана выходит захмелевшая дама. – Такси? – Да. – Свободен? – Да. – Потанцуем?»*. В сознании нетрезвой женщины смешались два сценарных фрейма: «Поездка в такси» и «Танцы в ресторане». «Переключателем», спровоцировавшим смену сценариев, стало высказывание «Свободен?», применимое к обеим коммуникативным ситуациям. В создании юмористического эффекта участвуют, таким образом, две противоположные мыслительные структуры: исходный фрейм (поездка в такси), активируемый в сознании первым, и юмористический фрейм, заменяющий исходный (танцы).

Соположение сценариев вызывает в сознании человека одну из оппозиций: реальное / нереальное, истинное / ложное, возможное / невозможное, нормальное / ненормальное и т. д., которые касаются важных категорий человеческого существования [1].

По мнению С. Аттардо, существует важная для понимания юмора система параметров (Knowledge resources), в которую входят: 1) язык (Language) – выбор и порядок слов, использование и расположение функциональных элементов и пр.; 2) стратегия повествования (Narrative strategy) – жанр смехового текста; 3) цель (Target) – комическое в основном нацелено на осмеивание социальных стереотипов; 4) комическая ситуация (Situation) – персонажи, их деятельность, объекты, обстановка и пр.; 5) противопоставление скриптов (Script opposition); 6) логический механизм (Logical mechanism) – логическая операция, необходимая для разрешения несоответствия [2; 3]. Главным параметром является «противопоставление скриптов», потому что именно он обеспечивает создание комического эффекта и соотносится с появлением противоречия, а «логический механизм» – с его разрешением.

О трех механизмах восприятия юмора рассуждает польская исследовательница М. Дайнел: механизм садовой дорожки (garden path mechanism), механизм перекрёстка (crossroad mechanism), механизм красного света светофора (red light mechanism) [4–6]. По ее мнению, шутка состоит из двух структурных элементов: зачина и кульминации.



1. Механизм садовой дорожки. В зачине даётся информация, обладающая скрытой многозначностью (полисемией, омонимией и пр.) таким образом, чтобы для воспринимающего было доступно лишь одно, самое очевидное значение, а с помощью кульминации актуализируется другое значение, что заставляет

пересматривать содержание всего текста.

2. Механизм перекрёстка. По М. Дайнел, в процессе восприятия некоторых шуток слушатель до самой кульминации не знает и не может спрогнозировать дальнейший ход событий, чувствует некую растерянность. Он как бы находится на перекрёстке нескольких альтернативных направлений. Основа рассматриваемого механизма – абсурдный элемент в зачине, который препятствует процессу интерпретации: *«Летят два крокодила, один – на север, другой зелёный. Зачем мне холодильник, если я не курю?»*.

3. Механизм красного света светофора. В процессе восприятия шуток слушатель беспрепятственно интерпретирует происходящее, пока неожиданно не сталкивается с кульминацией, которую автор теории образно называет «красным светом». Заключительная часть комического текста разрешает возникнувшее противоречие после короткой паузы, однако таким образом, чтобы реципиент не мог спрогнозировать подобное завершение. Другими словами, в рассматриваемом разряде комических текстов центральное противоречие возникает в кульминационной части и там же разрешается благодаря какому-либо когнитивному правилу:

– *Что тебе сказал отец, когда узнал, что ты разбил его автомобиль?*

– *Ругательства опустить?*

– *Разумеется.*

– ***Ни слова.***

Таким образом, комическое основывается на фреймовых трансформациях, в результате чего в процессе восприятия юмористического дискурса происходит совмещение двух взаимоисключающих ассоциативных контекстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уткина А. В. Когнитивные модели комического и их репрезентации в русском и английском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.20 – сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание. Пятигорск, 2006. 34 с.

2. Attardo S. *Linguistic Theories of Humor*. Berlin ; N. Y.: Mouton de Gruyter, 1994. 426 p.

3. Attardo S., Raskin V. *General Theory of Verbal Humor*. URL: <http://www.ub.utwente.nl/webdocs/ctit/1/0000009e.pdf>

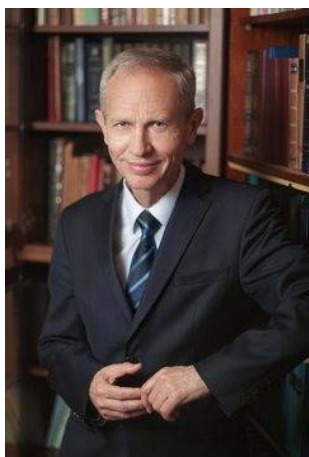
4. Dynel M. Garden Paths, Red Lights and Crossroads. *Israeli Journal of Humor Research*. 2012. Vol. 1. № 1. P. 6–28. URL: <http://www.israeli-humor-studies.org/122789/Vol-1-Issue-No-1-2012>

5. Dynel M. *Humorous Garden-Paths: A Pragmatic-Cognitive Study*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009. 315 p.

6. Dynel M. Humorous Phenomena in Dramatic Discourse. *The European Journal of Humour Research*. 2013. Vol. 1. URL: <http://europeanjournalofhumour.org/index.php/ejhr/article/view/Marta%20Dynel>

7. Koestler A. *The Act of Creation*. London: Hutchinson, 1964. 751 p.

8. Raskin V. *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht, Boston; Lancaster: D. Reidel Publishing Company, 1985. 284 p.



*Глущенко В. А.
(г. Славянск)*

МЕМУАРНАЯ ПРОЗА АНДРЕЯ ГЛУЩЕНКО: «ГОДЫ ДЕТСТВА»

В 2021 году Донбасский государственный педагогический университет отмечает сто лет со дня рождения Андрея Георгиевича Глущенко (1921–2003), известного педагога, который 35 лет своей жизни отдал родному вузу.

Наряду с научной деятельностью (книги и статьи преимущественно по проблемам трудового и нравственного воспитания) Андрей Глущенко плодотворно занимался литературно-художественным творчеством. Первые пробы пера относятся к 1938 году [3, с. 59]. А. Г. Глущенко писал рассказы, прозаические миниатюры, стихи, пробовал свои силы как драматург [там же, с. 59, 79–80].

Бесспорно, наиболее ярко талант писателя раскрылся в мемуарной прозе. Перу Андрея Глущенко принадлежат три книги воспоминаний – «Живым остаться было чудо», «Годы детства», «Жил на земле Человек».

Охарактеризуем вторую книгу мемуаров Андрея Глущенко – «Годы детства» [1].

По жанру это автобиографические очерки [3, с. 65]. Вот что пишет сам Андрей Георгиевич: «Середина 20-х и начало 30-х годов прошлого столетия – время ломки многовекового уклада жизни крестьянства бывшего Советского Союза. Годы моего детства пришлись на этот период... Я писал о том, что сам видел, слышал, познавал в общении с родителями, родственниками и знакомыми. Конечно, это далеко не полная картина того времени. Но, думаю, представляет интерес то, как быт семьи, поведение взрослых, исторические события отражались на сознании и жизни детей, каждого ребенка. В этом я вижу основную ценность моих воспоминаний» [там же, с. 2].

В очерке «О наших предках» повествуется об украинских корнях семьи: «Наши предки, Глущенко и Сологубовы, родом с Украины. Когда они переселились в Заволжье, никто не знает. Возможно, это было в XVII веке, когда часть крестьян восточной Украины бежала от польского ига; может быть, позже, в XVIII веке, когда люди уходили на свободные земли, не желая быть крепостными у своих помещиков» [там же, с. 3].

В послесловии к книге «Годы детства» она названа «очерками народной педагогики» [2, с. 46]. Действительно, в книге показано, как родители-крестьяне, старшие дети, соседи и сверстники воспитывали

ребенка, формировали его внутренний мир, его отношение к жизни.

В очерке «Воспитание. Пример родителей» А. Г. Глущенко пишет: «Воспитание зависит от среды, точнее, если говорить о нравственно-содержательном воспитании, – от благоприятной среды. Среда благоприятная – это та среда, которая побуждает ребенка к труду, ответственности, заботе о себе и других, к проявлению положительных нравственных качеств» [1, с. 30].

Так было в семье, в которой воспитывался Андрей Глущенко: «В нашей семье среда была благоприятной для воспитания трудолюбия, ответственности, прилежания, аккуратности, организованности, скромности. Отец, мать, бабушка – труженики, они постоянно были заняты трудом, делом, заботой о хозяйстве, о детях». В хорошем состоянии содержалось большое хозяйство, во дворе и в доме был порядок, «всё делалось спокойно, без напряжения и спешки». А. Г. Глущенко пишет о том, что мать сама шила одежду детям (а их было семеро!), вязала. Отец «увлекался плотницким делом», изготавливал двери, скамейки, полки для своего дома. Он любил рисовать, и эта любовь передалась детям. Значительную роль в воспитании детей сыграла и бабушка: «Бабушкина аккуратность, рачительность и бережливость тоже оказали на нас влияние – впитывалось само собой, без слов и побуждений». Важно и то, что «в семье не было ссор, грубости, окрика, раздражительного тона», «совершенно отсутствовала ругань» [там же]. Родители, простые крестьяне, воспитывали детей личным примером!

Отсюда и началось воспитание, формирование личности! Воистину неугасимая творческая энергия передавалась от родителей автора (с их непререкаемым авторитетом) к детям. Об этом повествуется в очерках «Отец», «Мать», «Бабушка» и др.

Детям «предоставляли свободу действий и занятий, самостоятельность», не обременяли излишней опекой: «С утра до вечера мы бегали, играли во дворе, в степи. Полянки, ямы, канавы – места наших занятий и забав. Природа нас окружала, входила в наш мир. Солнце, воздух, ветер, дожди, грозы, травы, звери, птицы питали наше сознание и воображение» [там же, с. 31].

Играм детей посвящены два очерка – «Игры и забавы на хуторах» и «Игры и забавы в Житкуре». «В своих играх дети отражают то, что они видят в действительности, – пишет А. Г. Глущенко, – занятия и труд своих родителей, людей близких и знакомых. Детских игрушек у нас не было, их не покупали и не делали. В играх мы использовали то, что было во дворе, в хозяйстве или на улице. Шли в дело хворостинки, дощечки, колеса, земля, глина, пыль, вода, трава...» [там же, с. 21]. Как просто и вместе с тем поэтично!

Дети очень рано начинали трудиться: «Вовлекались в труд все дети, кто мог собирать, срывать, молотить, толочь, вращать... Летом собирали колоски ячменя и проса. Понемногу, колосок к колоску, а получалось немало. Всю зиму толкли в ступах просо и варили пшеничную кашу, мололи ячмень на ручной мельнице. На заброшенных хуторищах собирали паслён. В степи находили сладкий корень» [там же, с. 31].

Уже в 11-летнем возрасте Андрей Глущенко стал зарабатывать себе на хлеб (очерк «Возвращение»). Рано закончилось детство – такой была «суровая необходимость».

С особой теплотой автор пишет о брате Михаиле – старшем ребенке в семье. Трагической была его судьба: он погиб на фронте в 1942 году. «На мое становление, развитие и рост, как и на младших братьев, он оказал особое влияние», – отмечает А. Г. Глущенко в очерке «Михаил» [там же, с. 33]. И не удивительно: с девяти лет трудолюбивый Михаил работал пастухом, пас телят и коров, в том числе по найму, «по очереди переходил от одного хозяина к другому», причем «спокойным и серьезным Мишей были довольны, всем он нравился, ждали его появления в доме, чтобы лучше угостить» [там же, с. 41].

В очерке «Воспитывают товарищи, сверстники» А. Г. Глущенко показывает, как жажду познания ребенка удовлетворяли дети, с которыми он дружил. От них Андрей узнаёт, в частности, что «есть далекие страны, теплые края, где зимы никогда не бывает, есть там дикие звери и разные птицы, каких у нас нет» [там же, с. 31], учится у сверстников аккуратности в письме, а младшим сам передает свои познания.

Большое влияние на ребенка оказывали и те события, в которые он оказывался вовлеченным. Этому А. Г. Глущенко посвятил отдельный очерк «Воспитывают события». Здесь, в частности, рассказывается о том, каким большим событием для детей были рождественские и пасхальные праздники с их торжественностью, таинственностью. А первый увиденный автомобиль, «зеркальная, излучающая яркие солнечные лучи» машина – «какой-то страшный огненный шар неся к нашей улице!» Так в сознание ребенка «вошло смутное чувство удивления перед могуществом человеческого разума» [там же, с. 33].

О сельской школе 30-х годов прошлого столетия, об учебном процессе в ней мы узнаём из очерка «В школу, в первый класс». Очерк чрезвычайно интересен в познавательном плане, в нем много ярких деталей. А. Г. Глущенко пишет о том, что его родители «хорошо усвоили истину: плохо быть неграмотным; в новое, советские время детей надо обязательно учить». Но при этом, добавляет автор, «к школе, как это было во всех крестьянских семьях, меня не готовили». И объясняет почему: «На то она и школа, чтобы там учить» [там же, с. 29]. К тому же, как мы узнаём

из очерков «Отец» и «Мать», отец Андрея, Георгий Васильевич, был малограмотным [там же, с. 5], а мать, Екатерина Ивановна, приобщила к грамоте только «в 1936 – 1937 годах в школе ликбеза» [там же, с. 9]. Книг в доме не было. До девяти лет – возраста, когда Андрей пошел в первый класс – он «не знал букв, бумаги, не держал в руках карандаш» [там же, с. 29].

В первом классе начальной школы села Житкур, как рассказывает А. Г. Глущенко, было около пятидесяти человек; затем класс разделили. Но ученики плохо понимали учительницу, «учение шло неинтересно, скучно». В середине года предметы стали преподаваться на украинском языке (предки сверстников Андрея тоже были переселенцами с Украины), появился новый учитель – дети «читали с трудом, было непривычно и не всё понятно». В конце учебного года «украинский класс закрыли», вернулась прежняя учительница [там же].

Казалось бы, условия для учебы были неблагоприятные – тем не менее, как отмечает А. Г. Глущенко, он научился читать и писать. А во втором классе Андрей становится примерным учеником, его тетрадь с аккуратно написанными буквами учительница показывает классу. Заметил прилежание мальчика и отец: «Его удивил четкий почерк и аккуратная чистая тетрадь... Было видно, что он рад моим успехам и даже гордится мной» [там же, с. 38].

На многочисленных примерах показано, как автор уже в детстве накапливал определенный педагогический опыт. Этому посвящены многие фрагменты книги, начиная с очерков «Проблески самосознания» и «Счастье». Думается, уже тогда у Андрея Глущенко складывался арсенал приемов, которые он впоследствии разрабатывал как педагог. Конечно, описанные эпизоды интерпретируются автором исходя из более позднего опыта, но характерно, что эпизоды детства сохранились в памяти автора так ярко, как будто всё это было совсем недавно, и истолковывает он их с позиций народной педагогики.

Несомненно, книга чрезвычайно нужна будущим педагогам. Ведь сущность педагогики – творчество! А идеей творчества, созидания человеческих отношений буквально пронизана вся книга.

Многие ее страницы посвящены родственникам. Один из очерков так и называется – «Родня». Здесь А. Г. Глущенко пишет: «Еще при моей памяти, в 20-е годы, не было такого разброса родни, как теперь. Родственники проживали десятки лет на одном месте» [там же, с. 24]. Однако многое изменилось уже в конце 20-х – начале 30-х годов XX в. Некоторые из родственников были раскулачены, другие осуждены «за вредительство» (автор показывает необоснованность предъявленных им обвинений), третьи разъехались в поисках лучшей доли. Как результат –

утрата родственных связей.

Но память... Память – великая сила! Андрей Георгиевич восстанавливает по памяти генеалогические древа и включает в свою книгу две схемы – «Родословную по отцовской линии» и «Родословную по материнской линии». Есть в книге и фото – не только отца, матери, бабушки, сестер и братьев, но и некоторых родственников – тех, с кем связи оказались продолжительными.

Судьбы, уходящие в далекое прошлое... На страницах книги «Годы детства» писатель глубоко раскрывает любимые образы, в деталях рассказывает о своих родных, каждый из которых с детских лет формировался как личность. Складывались и развивались отношения – развивался человек. Как удивительно талантливо взрослые – простые крестьяне – умели направлять детей, какой крепкой и дружной была традиционная крестьянская семья! Как это важно и человечно – беречь семейные ценности, верить в счастье, формировать интересы детей! Читая книгу, чувствуешь что-то близкое и родное. Действительно, автор и его семья на жизненном пути стали борцами, преодолевали препятствия и вели за собой других, не ждали, пока всё вокруг «образуется».

Книга отражает реальность той поры. В ней ярко показано, какими трудными были для простых людей 30-е годы XX в. Голод – что может быть ужаснее? Автор описывает «потрясающий эпизод страшной бедности, падения человека»: «Помню большой зал вокзала с кафельными полами. Сиял электрический свет. В углу, опустив голову, одиноко сидела женщина. Она была очень худа, темна кожей и вздрагивала. Когда мы подошли ближе, то увидели на ней массу вшей. Они ползали поверх одежды и на полу вокруг нее...» [там же, с. 42].

В «Эпилоге» А. Г. Глуценко пишет о том, что село Житкур, в котором прошло детство, исчезло с лица земли: «После войны Житкур вошел в зону ракетного испытательного полигона... На месте села – остовы нескольких домов и бывшие улицы с земляными насыпями на месте подворий» [там же, с. 43].

Ярко повествуется в книге о коллективизации (очерк «Коллективизация»). 1929 год. Автор показывает, что раскулачиванию подвергались крепкие крестьянские семьи: «работяги, труженики». Крестьяне сочувствовали раскулаченным: в очерке «Хутор Решетников. Бегство» приводится эпизод, в котором раскулаченным, ехавшим в обозе из трех – четырех подвод, крестьяне «давали хлебники, молоко в кувшинах – кто что успел захватить». Характерная деталь: «один мужчина снял с себя пиджак и отдал теперь уже бедному, обездоленному человеку» [там же, с. 35].

В бывшем доме раскулаченного односельчанина Лысенко

«проходили собрания, сельчан агитировали вступать в колхоз». Сюда ходили отец Андрея и один из родственников – Михаил Сабинин. А. Г. Глущенко мастерски (при помощи несобственно-прямой речи) передает смятение, царившее в душе крестьянина, которому навязывали единственно возможный путь – в коллективное хозяйство: герои очерка «Коллективизация» «громко обсуждали условия вступления в колхоз и никак не могли понять, что происходит. Почему скотину надо сгонять в общий двор, разве так будет лучше? Как будут учитывать работу и как будет распределяться выращенный хлеб, надоенное молоко?» Автор указывает на невыгодность вступления в колхоз для крестьянина-середняка: «Ситуация складывалась так, что крестьянину-середняку невыгодно держать «лишний» скот, все равно пойдет в общий двор, отберут. Поэтому резали скот, мясо ели, везли в город». Как не вспомнить здесь шолоховскую «Поднятую целину»? С 1930 года село Житкур «стало беднеть, люди бросали дома, забивали ставни досками и уезжали» [там же, с. 27–28].

Не принял коллективизации и отец Андрея, Георгий Васильевич, бывший красноармеец, участник Гражданской войны в России. Потомственный крестьянин, хороший хозяин, пользовавшийся, несмотря на молодость, большим уважением односельчан, Георгий (Егор) Глущенко пришел к выводу о том, что крепкие хозяйственники не только не выиграют, но и проиграют, вступив в колхозы: они потеряют всё, что было нажито тяжелым трудом и позволяло быть уверенными в завтрашнем дне. Взамен же хорошие хозяева не получают ничего!

В поисках места, куда еще не пришла коллективизация, Георгий Васильевич Глущенко с женой Екатериной Ивановной и детьми уезжает из Житкура и оказывается в селе Бельском, недалеко от города Козлова (Мичуринска). Вот как пишет об этом Андрей Глущенко: «Неведомый край, новое место, нет ни одного знакомого человека, нет жилья, даже своего угла, куда бы можно было сложить привезенные с собой пожитки» [там же, с. 36]. Здесь Георгий Васильевич Глущенко заболевает брюшным тифом и умирает – в 32 года (очерк «Смерть отца»). Так в семью приходит «страшная трагедия» [там же, с. 40].

Книга «Годы детства» представляет несомненный интерес не только для историков, но и для этнографов. Здесь дано обстоятельное описание крестьянского быта, народной культуры. А. Г. Глущенко не только подробно описал крестьянскую усадьбу своего отца (очерк «Дом и подворье»), но и включил в книгу план дома и двора Георгия Глущенко в с. Житкур. Есть в книге и акварельные рисунки Андрея Глущенко, внука

А. Г. Глущенко, и Елены Глущенко, внушки Алексея Георгиевича (брата А. Г. Глущенко): «Поездка к озеру Эльтон», «Счастье» и «Летние дожди».

Удивительно, но в книге, написанной пожилым человеком, сохранено детское восприятие мира. Оно передается точно и трепетно: «В луже отражалось голубое небо, и она казалась бездонной и заманчивой. Земля сливалась с небом, чувство удивления охватывало меня...» [там же, с. 20].

А вот как пишет автор о поездке семьи в поле в праздничный день: «Над полем витает терпкий запах разнотравья. Хорошо! Отец горд и рад, урожай хороший, будем с хлебом. Это, наверное, и есть вершина счастья – красота природы, земля, хлеб, любовь, дети и семья!» [там же, с. 19].

Стиль А. Г. Глущенко небросок, прост. Употребляемые писателем слова точно передают особенности крестьянского быта. Среди них *село, хутор, проулок, двор, подворье, калитка, хата, ставни, сени, горница, погреб, лавка, хлев, амбар, сруб, баз, выгон, огород, лиман, гармошка, парень, сваты, соседи-доброхоты* и другие. Имена героев созвучны времени и социальной среде: *Егор, Семен, Ксения, Пелагея, Федосья, Евдокия, Степанида*... При простоте стиля язык книги точен, сочен, колоритен. Вот как, например, пишет автор о своем деде по матери: «Дедушка Иван Петрович небольшого роста, с черной бородой, был неразговорчив, сидел на кровати в прихожей и молчал, никаких родительских порывов к дочери и к нам, внукам, не проявлял» [там же, с. 24].

Трудная эпоха, смутное время! На помощь приходила улыбка, способность стать *над* неблагоприятными обстоятельствами. Юмор – наиболее жизнеутверждающая и сложная форма комического, в пределах которой серьезное высказывается с усмешкой, в незначительном просматривается важное и глубокое, – используется в книге пусть не очень часто, но всегда метко. Вот как описывает автор реакцию жителей села Бельского на выращенные матерью Андрея тыквы и арбузы: «Тыквы выросли очень крупными, на удивление жителям села. Они приходили посмотреть на это диво, спрашивали: а что с ней делать, как ее едят. Удивляли их и арбузы. Их в этих краях тоже не сеяли» [там же, с. 42].

Или другой эпизод: после смерти отца семье, оказавшейся в бедственном положении, помогают те, кто находится рядом: «Сваха ходила к железнодорожной станции. Там, под открытым небом, были вороха кукурузы и подсолнечных семечек. С краю, в снегу можно было набрать семян в карманы или небольшие сумочки. На столе у нас появилась кукурузная каша. Такая вкусная еда – и даром» [там же, с. 41].

Ведь порой только чувство юмора помогало с достоинством выходить из самых безвыходных ситуаций: «Местные ребята встретили меня недружелюбно. Я был чужак, к тому же «хохлёнок». Дразнили и дергали меня, задирались. Встречи с ними я избегал. Даже изменил маршрут своего подхода к школе. Шел задом, по-над огородами. А перед самой школой сидел в канаве, ждал звонка. Как только раздавался звонок, я бежал к школе и заходил в класс в числе последних. Такая тактика удавалась – я избегал бесконтрольных контактов с задиристыми сверстниками» [там же, с. 38].

В послесловии к книге Андрея Глущенко мы пишем: «Прочитав книгу, я понял, откуда в характере моего отца такие качества, как трудолюбие, доброта, оптимизм, честность, бескорыстие, скромность...» [2, с. 46].

Закономерно, что книга получила высокую оценку читателей [3, с. 72].

Вот как отозвался о «Годах детства» поэт и журналист Александр Андреевич Дудка:

В таких главах книги, как «Житкур», «Дом и подворье», «Хутора», «Игры и забавы на хуторах» и некоторых других очень интересно изображены быт и обычаи украинцев, живущих в России, но не утративших черт своего национального характера. Интересны, на мой взгляд, рассказы о коллективизации в Заволжье, которая вынуждала крестьян тайком покидать обжитые места и искать свое счастье-долю в других краях [4].

Остается только сожалеть, что книга, изданная на средства автора, вышла малым тиражом – всего 150 экземпляров. Андрей Георгиевич раздарил тираж родным, родственникам, друзьям, коллегам, передал экземпляры в библиотеки и музеи, в том числе на малую родину. Так что теперь «Годы детства» – библиографическая редкость. А хотелось бы, чтобы многие прочитали эту книгу – с интересом и пользой для себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глущенко А. Г. Годы детства / рисунки Елены и Андрея Глущенко. Славянск, 2001. 48 с.

2. Глущенко В. О моем отце и его книге. Глущенко А. Г. Годы детства / рисунки Елены и Андрея Глущенко. Славянск, 2001. С. 45–46.

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

4. Дудка О. В степу за Волгою ([рец.:] Глущенко А. Г. Годы детства / рисунки Елены и Андрея Глущенко. Славянск, 2001. 48 с.). *Вісті*. 2001. 15 вересня.



*Глущенко В. А.
(м. Слов'янськ),
Каламаж М.
(м. Ополе, Польща),
Руденко М. Ю.
(м. Слов'янськ)*

ЛІНГВІСТИ ХІХ ст. ПРО ПРОГРЕС / РЕГРЕС У РОЗВИТКУ МОВИ



Як відомо, наукова істина має значною мірою відносний характер. Гіпотези й теорії з часом відживають, їх змінюють інші. Проте важливою ознакою розвитку є наступність. Це стосується й наукових пошуків. Відмираючи, старі теорії залишають новим момент істини, раціональне зерно, яке проростає в них.

Цю обставину не завжди враховують історіографи науки. Виходячи з позиції так званої «асиміляції минулого», вони часом дають виключно негативну оцінку тим або іншим теоріям, від яких наука вимушена була відмовитися. Те розв'язання проблеми прогресу/регресу в розвитку мови, яке було запропоновано мовознавцями першої чверті ХІХ ст., у цьому плані може вважатися достатньо типовим.



Справді, як дослідники інтерпретують у якісному плані факти історії тієї або іншої мови? Чи зміни, які в ній відбулися, збагатили мову? Чи, навпаки, зробили її біднішою?

Як трактували цю проблему в часи виникнення порівняльно-історичного мовознавства?

Процитуємо видатного німецького лінгвіста ХІХ ст. Августа Шлейхера. «Історія – ворог мови» [19, S. 144] – так афористично висловився Шлейхер, маючи на увазі ту обставину, що в давніх індоєвропейських мовах переважали синтетичні граматичні форми, а сучасним дослідникові індоєвропейським мовам були притаманні численні аналітичні риси; на думку Шлейхера й багатьох його сучасників, в історії низки індоєвропейських мов спостерігається перехід від синтетизму до аналітизму. При цьому цей процес характеризувався як мовний регрес: синтетичні форми трактувалися як «багаті», а аналітичні – як «бідні». Інакше кажучи, «багатство» мови в середині ХІХ ст. пов'язували з

«багатством» флективних утворень, а втрату частини синтетичних форм інтерпретували як деградацію мови.

Коментуючи цю тезу, Р. О. Будагов підкреслює її «парадоксальність»: «обґрунтування історичного погляду на мову» стало «ворогом історії» [2, с. 11–12].

Такого погляду на розвиток мови дотримувалися перші компаративісти – засновники порівняльно-історичного мовознавства. Теорія, у межах якої висувалася теза про домінування регресу в історії індоєвропейських мов (і мов узагалі), отримала назву теорії двох періодів мовного розвитку.

У загальному плані теорію двох періодів мовного розвитку сформулював класик німецької та світової філософії Георг Гегель. Її дотримувалися німецькі мовознавці Франц Бопп, Якоб Грім, Вільгельм фон Гумбольдт, Георг Курціус. Як і Шлейхер, вони писали про два періоди розвитку мови: доісторичний період утворення та вдосконалення граматичних форм (і, ширше, взагалі мовних елементів різних рівнів) та історичний період їхнього занепаду.

Ця теорія у 20-і – 60-і рр. XIX ст. набула значного поширення й у Росії. Історіографи мовознавства відзначають, що до теорії двох періодів розвитку мови зверталися такі російські мовознавці, як Федір Буслаєв та Ізмаїл Срезневський [17, с. 20–21; 15, с. 230–231].

Здійснена В. А. Глущенком історико-наукова реконструкція свідчить, що данину теорії двох періодів віддавали й такі російські мовознавці, як Олександр Востоков, Микола Греч, Михайло Катков [5, с. 24].

Так, Востоков писав: «Помічено взагалі, що всі давні мови переважали правильністю й багатством форм мови пізніші, які беруть від них свій початок» [4, с. 5]. Як приклади Востоков наводив санскрит і сучасні індійські мови, давньогрецьку й новогрецьку, прагерманську й сучасні германські, праслов'янську й сучасні слов'янські мови. Греч акцентував увагу на «народженні, утворенні та занепаді мов» [7, с. 40], зазначав, що з часом мови «втрачають свою творчу, органічну силу» [там же, с. 29]. Катков звертався до одиниць фонологічного рівня – фонем і складів. На його думку, для «мови первісної» були характерні «твердість, чистота та неначе свідомість звуків», у той час як «мови пам'ятні» подають «поступове псування й ослаблення звука: з живого діяча він стає механічним і неначе умовним знаменником йому чужого поняття» [9, с. 4–5]. Зокрема, щодо голосних Катков відзначав, що «це псування або це ослаблення вокалізму має бути визнане явищем, спільним для всієї індоєвропейської фонетики» [там же, с. 5–6]. Занепад відбувся й у будові складу: «Ми зовсім не так вибагливі в упорядкуванні складів, як наші

предки» [там же, с. 114].

Для Срезневського перший період мовної історії є «часом розвитку форм мови», а другий – «періодом перетворень». Порівнюючи ці періоди, учений відзначав, що в другому періоді «колишня стрункість форм мови розладжується» [16, с. 19]. На нашу думку, тут уже немає антагоністичного протиставлення другого періоду першому, що відкривало можливість подальшої критики теорії двох періодів й відмови від неї [6, с. 139].

З нашого погляду, ще радикальніше трактував зазначену теорію Буслаєв [там же]. Як відзначив І. Ф. Протченко, першому періоду на відміну від другого в інтерпретації Буслаєва притаманна більша конкретність у значенні слів і форм [14, с. 18]. Буслаєв убачав у русі від конкретного до абстрактного одну з найважливіших закономірностей розвитку мови: «З часом живе значення слова губиться, враження забувається і залишається тільки одне абстрактне поняття» [3, с. 273]. Це спричиняється до того, що «важливість окремого слова зникає, і наступає важливість усього речення» [там же, с. 301]. Проте характерно, що про деградацію граматичних форм у Буслаєва не йдеться.

Тому видається цілком закономірним, що сучасник Срезневського й Буслаєва Костянтин Аксаков першим з дослідників зазначив неспроможність, наукову безпідставність теорії двох періодів мовного розвитку [6, с. 139–140]. Аксаков уважав, що «хід людського слова не представляє в очах наших постійного падіння» і що «при спадкоємному своєму утворенні, при відділенні своєму від початкового свого кореня, кожна самостійна мова подає нове зусилля й нову сторону творчості в слові» [1, с. VI–VII]. Така позиція вченого пояснюється тим, що в трактуванні історичних і мовних явищ Аксаков виступав як романтик, послідовник Я. Грімма: оскільки в розвитку мови виявляється «дух народа», на кожному етапі мовної історії слово має свою творчу силу.

Наступним кроком стала принципова критика розглядуваної теорії великим українським мовознавцем фундатором Харківської лінгвістичної школи Олександром Потебнею, що свого часу відзначила А. В. Десницька [8, с. 63]; за визначенням дослідниці, саме Потебня завдав теорії двох періодів один з перших вирішальних ударів.

Критикуючи твердження про занепад граматичних форм у другому періоді життя мови, Потебня підкреслював, що ніякого занепаду немає: зникають флексії, але загальна кількість форм не зменшується. «Факт полягає в стиранні флексій, що розглядаються як звукові елементи, – писав він, – але не в зменшенні загальної кількості форм і не в утраті формальності в мовах, що її виробили» [11, с. 61]. Отже, за Потебнею, в історії мов (ідеться, власне, про мови індоєвропейської сім'ї) не можна констатувати деградації форм: хоча частина флексій у низці мов зникла,

загальна кількість граматичних форм не зменшилася, і про руйнування формотворення говорити, звичайно, не можна. Потебня був переконаний у складності питання про розвиток форм у певній мові: на його думку, слід урахувати низку чинників, беручи до уваги як синтетичні, так і аналітичні форми. Простий підрахунок флексій є очевидним спрощенням [там же, с. 63].

Важливо підкреслити, що, з погляду Потебні, аналітичні форми необхідно розглядати як показник високого ступеня досконалості засобів формотворення; заміну синтетичних форм аналітичними не можна вважати занепадом, руйнуванням форм: «існування в мові описових форм не тільки не є ознакою занепаду формальності, але, навпаки, свідчить про торжество цього принципу»; і з цієї точки зору «у нових мовах по відношенню до давніх можна бачити переродження, а не виродження та спотворення» [там же, с. 66]. Для ілюстрації цього твердження Потебня звернувся до романських мов. Він відзначив, що в цих мовах займенник часто вживається разом з дієсловом, «де його не ставили в мові первісній», і «є лише відокремленим від дієслова, інакше поставленим особовим закінченням» [там же, с. 67].

Зауважимо, що Потебня трактував розвиток як поступальний процес, підпорядкований прогресові: «Прогрес у мові є явищем... безсумнівним» [13, с. 12]. У розв'язанні проблеми прогресу/регресу в розвитку мови український лінгвіст послідовно віддавав перевагу прогресові. Учений був упевнений: мови історично вдосконалюються в усіх сферах їхнього функціонування. Він, зокрема, писав: «Горезвісна мальовничість давніх мов є дитячою іграшкою грубого виробу порівняно з невичерпними засобами поетичного живопису, які пропонують поетові нові мови» [11, с. 16]. Досліджуючи історію синтаксичних явищ, Потебня підкреслював якісну відмінність синтаксичних ресурсів давніх мов від ресурсів нових, при цьому останні виявляються, як правило, більш різноманітними і тим самим більш досконаліми [там же, с. 67].

У працях Потебні розвиток мови постає як постійний, хоча нерідко й суперечливий рух уперед, до подальшого вдосконалення ресурсів і можливостей кожної мови. Це складний і непрямолінійний процес, який може здійснюватися від простого до складного та, навпаки, від складного до простого.

Щодо розвитку звукового складу мови Потебня також виступав проти поширеного погляду, згідно з яким фонетичні зміни – це «хвороба», що в певний час оволодіває мовою. Учений підкреслював, що мова розвивається завжди, в усі періоди її «життя», і це стосується, зокрема, фонетичної системи мови: звуки змінюються в будь-якій мові на всіх етапах її розвитку незалежно від переважання в мові рис синтетизму або аналітизму [там же, с. 55].

Ключовим протиріччям теорії двох періодів Потебня вважав протиріччя між постійним удосконаленням мови як «органу думки» (що є безсумнівним у зв'язку з прогресом людства в науці й мистецтві) і деградацією мовних форм, яка нібито спостерігається в історії відомих дослідникам мов: «Теорія, що відносила творчість у мові до доісторичних часів, страждала саме тим, що не могла з'ясувати, яким чином мова може досягти успіхів як орган думки, підлягаючи в історичні часи лише дії руйнівних сил, спрямованих навіть не на одне тіло мови – звуки, що зі спіритуалістичного погляду було б ще зрозумілим, але на її душу: граматичну будову» [12, с. 178].

Ці переконливі аргументи високо оцінив Ватрослав Ягич, який відзначив «гостроту думки» Потебні у висвітленні недоліків теорії двох періодів [18, с. 336].

Слідом за Потебнею критичні зауваження на адресу теорії двох періодів розвитку мови висловили представники Лейпцизької лінгвістичної школи (молодограматики) Герман Остгоф і Карл Бругман [10, с. 189].

Після цього критика теорії двох періодів утратила актуальність, і, зокрема, у студіях таких видатних лінгвістів 70-х рр. XIX ст. – початку XX ст., як П. Ф. Фортунатов та І. О. Бодуен де Куртене, ця теорія взагалі не згадується [6, с. 141].

До теорії двох періодів у 50-і – 80-і рр. XX ст. звернулися історики мовознавства А. В. Десницька, М. С. Чемоданов, Ю. С. Сорокін. Вони дали цій теорії виключно негативну оцінку [8, с. 47–48; 17, с. 21; 15, с. 231].

І тут перед нами постає парадокс: якщо оцінювати теорію двох періодів лише негативно, необхідно зробити висновок про те, що ця теорія впродовж низки років сковувала, гальмувала розвиток компаративістики. Факти ж свідчать про протилежне: теорія двох періодів відіграла значну роль у розвитку європейського порівняльно-історичного мовознавства, оскільки завдяки їй було систематизовано великий емпіричний матеріал історії індоєвропейських мов. Подальше подолання цієї теорії стало можливим завдяки нагромадженню й осмисленню цього матеріалу, який показав вразливість тези про те, що в історичний час (писемний період) мовні системи вже не вдосконалюють свої засоби, а, навпаки, деградують, втрачають органічну стрункість і формальну завершеність. У цьому смислі можна сказати, що впорядкування й узагальнення знань у межах розглядуваної теорії спричинилися до заперечення самої теорії. Представники генетичного мовознавства XIX ст. дійшли неминучого висновку: заміна синтетичних форм аналітичними зовсім не означає руйнування форм.

Стало очевидним, що мови, втрачаючи певні граматичні категорії, значення, форми, виробляють нові, які не можна оцінювати як «кращі» або «гірші», і що теза про те, що синтетичні граматичні форми «кращі», ніж

аналітичні, позбавлена наукових підстав.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксаков К. С. Опыт русской грамматики. *Аксаков К. С. Полн. собр. соч.* Москва, 1880. Т. III. Ч. II. XXXVI, VIII, II, 470, 151 с.
2. Будагов Р. А. Что такое развитие и совершенствование языка? Москва: Наука, 1977. 264 с.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. *Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.».* Москва: Просвещение, 1992. С. 25–373.
4. Востоков А. Х. Рассуждение о славянском языке, служащее введением к грамматике сего языка, составляемой по древнейшим оного письменным памятникам. *Востоков А. Х. Филологические наблюдения.* Санкт-Петербург, 1865. С. 1–27.
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; відп. ред. О. Б. Ткаченко. Донецьк, 1998. 222 с.
6. Глущенко В. А., Каламаж М., Руденко М. Ю. Из истории лингвистики: теория двух периодов языкового развития. *Свободная дискуссия о языке и динамике развития языковых процессов: материалы Междунар. научной конференции, посвященной 130-летию Евгения Дмитриевича Поливанова.* 10–11 июня 2021. Бишкек, 2021. С. 136–143.
7. Греч Н. И. Чтения о русском языке. Санкт-Петербург, 1840. Ч. 1. VI, 336 с.
8. Десницкая А. В. Вопросы изучения родства индоевропейских языков / отв. ред. П. С. Кузнецов. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1955. 332 с.
9. Катков М. Н. Об элементах и формах славяно-русского языка. Москва, 1845. II, 253, II с.
10. Остгоф Г., Бругман К. Предисловие к книге «Морфологические исследования в области индоевропейских языков». *Звегинцев В. А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях.* 3-е изд. Москва: Просвещение, 1964. Ч. 1. С. 187–198.
11. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. 3-е изд. Москва: Учпедгиз, 1958. Т. 1–2. 536 с.
12. Потебня А. А. К истории звуков русского языка. Воронеж, 1876. Ч. 1. VI, 243 с.
13. Потебня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.
14. Протченко И. Ф. Ф. И. Буслаев – выдающийся филолог и педагог. *Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.».* Москва: Просвещение, 1992. С. 7–24.

15. Сорокин Ю. С. Эволюция понятия историзма в русском языкознании 1830–1840-х гг. *Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX века* / отв. ред. А. В. Десницкая. Ленинград: Наука, 1984. С. 200–235.

16. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 16–81.

17. Чемоданов Н. С. Сравнительное языкознание в России: очерк развития сравнительно-исторического метода в русском языкознании. Москва: Учпедгиз, 1956. 95 с.

18. Jagic V. [Рец.:] A. Potebnja. Aus den Memoiren über die russische Grammatik. *Потебня А. А. Из записок по русской грамматике*. Москва: Просвещение, 1977. Т. 4. Вып. 2. С. 335–340.

19. Schleicher A. Sprachvergleichende Untersuchungen. II. Die Sprachen Europas in systematischen Übersicht. Bonn, 1850. X, 270 S.



*Гришина А. Я., Царевич Д. В.
(г. Славянск)*

**О ПОДГОТОВКЕ УЧЕБНЫХ ПРЕЗЕНТАЦИЙ
В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СОИСКАТЕЛЕЙ ОП «СРЕДНЕЕ
ОБРАЗОВАНИЕ (Язык и литература (русский))»
ВТОРОГО (магистерского) УРОВНЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии ГВУЗ «ДГПУ» Н. М. Маторина

В докладе описывается опыт составления обучающих презентаций на занятиях лингвистического цикла на филологическом факультете Донбасского государственного педагогического университета в рамках организации самостоятельной работы студентов.

Учебная (обучающая) презентация – это форма представления информации как с помощью разнообразных технических средств, так и без них; соответственно, мультимедийная презентация – это представление предмета и объекта презентации с

использованием мультимедийных технологий. Цель презентации – донести до целевой аудитории полноценную информацию в удобной форме.

Приведем пример учебной презентации (на материале методологических проблем языкознания)¹.

Слайд 1

ИНТЕРНЕТ-ЛИНГВИСТИКА КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Функционирование естественного языка в процессе коммуникации в среде Интернет должно стать объектом собственно лингвистического системного анализа.

А. А. Атабекова

Интернет занимает значительное место в жизни современного общества, и интернет-лингвистика, соответственно, имеет немаловажное значение, поскольку исследует те разновидности речи, которые встречаются в сети Интернет.

Слайд 2

Интернет-лингвистика находится в стадии становления, но это направление развивается очень быстро. Сегодня уже выделяют ряд направлений исследований внутри самой интернет-лингвистики:

- интернет-синтаксис;
- интернет-семантика;
- интернет-морфология;
- анализ интернет-дискурса;
- психолингвистическое, социоллингвистическое и др. направления в исследовании Интернета по аналогии с традиционной лингвистикой и т. д.

Интернет-лингвистика – наука интегративная, так как опирается на терминологию и методы исследования смежных наук и на их базе разрабатывает свой инструментарий.

Основателем считают английского лингвиста Дэвида Кристала.

Слайд 3

Интернет-лингвистика – направление в языкознании, занимающееся изучением особенностей функционирования и развития естественного человеческого языка в глобальном интернет-пространстве, а также изучением лингвистического поведения виртуальной языковой личности в ходе коммуникации на естественном языке в электронной (цифровой) среде.

¹ В данных тезисах используем простейшую форму оформления презентации – слайды с текстовыми записями.

Слайд 4

Предмет исследования интернет-лингвистики:

- лингвистически релевантные особенности электронной коммуникации на различных языковых уровнях: морфологическом, лексическом, синтаксическом, текстовом, коммуникативном и т. д.

Исследовательский объект исследования:

- электронная коммуникация, или коммуникативное взаимодействие в глобальной Сети интернет-пользователей с различным культурным уровнем и уровнем образованности;
- типологизация особенностей всех уровней интернет-коммуникации.

Слайд 5

Задачи интернет-лингвистики:

- разработка единого понятийно-категориального аппарата в рамках интернет-лингвистики;
- разработка критериев отбора и анализа огромных текстовых массивов, размещенных в чатах, на форумах, сервисах обмена мгновенными сообщениями, веб-страниц и т. д.;
- выработка критериев интерпретации полученных данных;
- определение качеств Интернета, которые влияют на языковой репертуар и речевое поведение пользователей;
- выяснение того, влияет ли электронная составляющая среды на языковую и т. д.

Слайд 6

Основные понятия и категории интернет-лингвистики:

- Интернет;
- интернет-пространство;
- онлайн-пространство;
- интернет-пользователи;
- интернет-язык;
- язык в Интернете;
- компьютерная коммуникация;
- компьютерное общение;
- интернет-коммуникации;
- интернет-инновации и др.

Слайд 7

Изучать интернет-лингвистику можно с точки зрения четырёх концепций (по Д. Кристалу):

- социолингвистической (изучение того, как общество оценивает влияние Интернета на изменение и развитие языков);

- образовательной (исследование влияния Интернета на обучение использованию языка);
- стилистической (изучение того, как Интернет и связанные с ним технологии способствуют развитию новых языковых форм, в особенности в литературе);
- практической (Интернет рассматривается с точки зрения его коммуникационных возможностей – плохого и хорошего).

Все эти концепции взаимосвязаны и имеют влияние друг на друга.

Слайд 8

Вывод

Интернет-лингвистика призвана фиксировать изменения в естественном языке, происходящие под влиянием Интернета на всех уровнях языка, находить решение проблем, с которыми сталкиваются пользователи с разным уровнем языковой компетенции по проблемам, например, поиска информации, электронной рекламы; вопросам, касающимся безопасности пользователей, особенно несовершеннолетних, в Интернете и т. д.

Для лингвистов Интернет привлекателен не только тем, что в нем можно найти множество новых лингвистических феноменов, но и тем, что с каждым днем люди все больше и больше общаются с его помощью. Вполне возможно, что Интернет вскоре станет основным способом для удовлетворения личностных и групповых коммуникационных потребностей. В связи с этим лингвистам всех стран следует уделить большее внимание изучению языка в Интернете и развитию лингвистики Интернета как новой дисциплины.

Слайд 9

Литература

- Горошко Е. И. Лингвистика Интернета: формирование дисциплинарной парадигмы. URL: <http://www.textology.ru/article.aspx?aId=76>
- Компанцева Л. Ф. Интернет-лингвистика: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический подходы: монография. Луганск: Знание, 2008. 528 с.
- Морослин П. В. Язык интернета как объект лингвистических исследований. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/yazyk-interneta-kak-obekt-lingvisticheskikh-issledovaniy>.



Илиади А. И.
(г. Кропивницький)

ФОНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ЭТИМОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

1. 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. Трубочёва, 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.

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.

2. 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» [6, 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. *grŕna* и *krŕna* < **kьrŕnъ(jь)* [5: 13, с. 236]), получаем отчётливый рефлекс праславянского

этимона, отмеченного в технических терминах **kьrtь* > серб., хорв. *křt* 'руль, устройство для управления' и **kьrt-yslъ* [5: 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' [5: 32, с. 35]), упрощённой из-за синкопы слога *je*, частой в композитах. В итоге вполне вероятно реконструкция потенциально псл. **oje-kьrtь*.

3. Полес. (черниг., сум.) *сáговина, саgá, саgвá* 'лужа, яма с водой', *саgá* 'озеро' [4, с. 184, 188]. Эта группа форм несет отпечаток архаики, в частности, рудимент \bar{u} -основы, о чем явственно сигнализирует их исход -*ва, -ов-(ина)*. Поэтому, как и в ситуации с близкими по смыслу *баговина, бáгва* (**bagy, -ьve*), надо полагать псл. архетип **sagy, -ьve*. Вариант *сага* имеет поздний возраст, т. к. основа на *-i* в нём дезактуализирована. То же, видимо, касается и *соgá* 'озеро' [4, с. 184], если в последнем не представлена контаминация *саgá* с особым **soga < *segt'i*, 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 *саgá*, 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 [2, 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, 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 *саgва, сага* к *сáква сака* 'омут' [4, с. 184, 188]. Важно, что обе пары форм отмечены в черниговско-сумской области Полесья. Таким образом, корреляция наших слов получает удовлетворительное объяснение в диахронии как **saky, -ьve* (архаизм) VS **sagy, -ьve* (инновация праславянского времени), где второй вариант – результат экспрессивного озвончения, подобно **logь* в паре

**lǫkь* : **lǫgь* (и тоже в рамках словаря географической номенклатуры!). К вариантности заднеязычного исхода *k* : *g* в однокоренных основах с носовым гласным в праславянском ср. ещё **drǫkь* ‘палка, дубина, жердь’ & **drǫgь* ‘то же’ [5: 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 [7, с. 894–895]), ср. ещё значения лит. *seklė*, лтш. *sėkla* ‘брод’, ‘песчаная банка’, лтш. *sėkme* ‘отмель’ [3, с. 81]. Указанная лексика по значению хорошо согласуется со слав. аналогами, поскольку последние обозначают обмелевшие водные объекты – ямы с водой, лужи, небольшие озёра.

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. 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. *stàp* ‘посуда для сбивания масла’ (< **sьtapь*) при слвн. *stèpati* ‘сбивать масло’ [1, с. 26]. Значит, доступный для реконструкции облик слова – продукт славянского морфонологического варьирования.

4. Рассмотренные в докладе 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.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варбот Ж. Ж. Праславянская морфонология, словообразование и этимология. Москва: Наука, 1984. 255 с.
2. Казлова Р. М. Беларуска і славянская гідранімія. Праславянскі фонд. Т. II. Гомель : ГГУ, 2002. 264 с.
3. Невская Л. Г. Балтийская географическая терминология (к семантической типологии). Москва: Наука, 1977. 227 с.
4. Черепанова Е. А. Географическая терминология Черниговско-Сумского Полесья (Опыт семантической классификации). *Полесский этнолингвистический сборник: Материалы и исследования*. Москва: Наука, 1983. С. 173–189.
5. Этимологический словарь славянских языков: Праславянский

лексический фонд / под. ред. О. Н. Трубочёва, А. Ф. Журавлёва, Ж. Ж. Варбот. Москва: Наука, 1974–2018. Вып. 1–41.

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

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



*Korotiaieva I. B.
(Sloviansk)*

POPULAR METHODOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Within the general area of ‘methodology’ foreign linguists and educators distinguish between approaches, methods, techniques, procedures and technologies, all of which go into the practice of ESL teaching.

Therefore, it is necessary to consider and analyze with much detail all these terms.

Approach: methodologists use the term approach to refer to theories about the nature of language and language learning which are the source of the way things are done in the classroom and which provide the reasons for doing them. An approach describes how language is used and how its constituent parts interlock – it offers a model of language competence. An approach describes how learners acquire their knowledge of the language and makes statements about the conditions which will promote successful language learning (behaviorist approach, communicative approach, learner-centered approach, etc.) [3; 4; 5; 8].

Method: a method is the practical realization of an approach. The originators of a method have arrived at decisions about types of activities, roles of teachers and learners, the kinds of material which will be helpful and some model of syllabus organization. Methods include various procedures and techniques as part of their standard fare (audio-lingualism, suggestopedia, total physical response, silent way, etc.) [2; 3; 4; 8].

When methods have fixed procedures, informed by a clearly articulated approach, they are easy to describe. However, if a method takes procedures and techniques from a wide range of sources (some of which are used in other methods or are informed by other beliefs), it is more difficult to continue describing it as a ‘method’.

Procedure: a procedure is an ordered sequence of techniques. For

example, a popular dictation procedure starts when students are put in small groups. Each group then sends one representative to the front of the class to read (and remember) the first line of a poem which has been placed on a desk there. Each student then goes back to their respective group and dictates that line. Each group then sends a second student up to read the second line. The procedure continues until one group has written the whole poem.

A procedure is a sequence which can be described in terms such as: first you do this, then you do that Smaller than a method, it is bigger than a technique [3, p. 62].

Technique: a common technique when using video or film material is called silent viewing. This is where the teacher plays the video with no sound. Silent viewing is a single activity rather than a sequence, and as such is a technique rather than a whole procedure. Likewise the finger technique is used by some teachers; they hold up their hands and allocate a word to each of their five fingers to illustrate grammar structures and speech patterns [3, p. 63]. Other popular examples of techniques are the following: brainstorming, mind mapping, exit ticket, etc.

Technology: a set of specially selected and arranged in a certain order teacher's techniques, by means of which the goals of the formation of intercultural communicative competence are reached (with the greatest efficiency for the minimum possible time period for their achievement).

In modern methodology there are distinguished the following technologies: technology of cooperative learning, project technology (PBL), student-centered technology, distance teaching technology, gamification technology, etc. [1; 4; 6].

The use and mis-use of these terms can make discussions of comparative methodology somewhat confusing. Some methodologists and researchers, for example, have new insights and claim a new approach as a result. Others claim the status of method for a technique or procedure. Some methods start as procedures and techniques which seem to work and for which an approach is then developed. Some approaches have to go in search of procedures and techniques with which to form a method. Some methods are explicit about the approach they exemplify and the procedures they employ; others are not [3; 8].

What the ESL teacher needs to do when confronted with a new method is to see if and/or how it incorporates theories of language and learning. What procedures does it incorporate? Are they appropriate and effective for the classroom situation that teacher works with? In the case of techniques and activities, two questions seem worth asking: *Are they satisfying for both students and teachers?* and *Do they actually achieve what they set out to achieve?* [3, p. 63].

Popular methodology within the area of teaching foreign languages

includes ideas at all the various levels that has been discussed, and it is these methods, procedures, technologies and approaches, which influence the current state of English language teaching practice.

With so many different approaches and methods available, many English teachers are unsure of which to choose and how to go about making that choice. Both theorists and practitioners argue constantly about how languages are learnt and the best ways to encourage this. As a rule, teaching methodology is rooted in popular culture. All conclusions amount to a pragmatic eclecticism where decisions about what and how to teach are based, essentially, on what seems to work. Authors of current coursebooks tend to mix work on language skills with various kinds of study, providing communicative activities alongside more traditional grammar practice, and mixing in elements of learner training and activities designed to encourage humanistic engagement. Pragmatic eclecticism doesn't just mean that anything goes. On the contrary, students have a right to expect that they are being asked to do things for a reason, and that their English teacher has a definite aim in mind, which he/she can articulate clearly [3; 6].

If teachers and students constantly monitor English classes and adjust what they do accordingly, there is really a good chance that the methods and techniques teachers use will be the best for the classes they teach.

REFERENCES

1. Boss S., Larmer J. Project Based Teaching: How to Create Rigorous and Engaging Learning Experiences. ASCD, 2018. 208 p.
2. Brown D. H. Principles of language learning and teaching / H. D. Brown, 5th ed. Pearson Education ESL; 2007. 423 p.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching (Longman Handbooks for Language Teaching) / J. Harmer. Pearson Longman; 4th Revised edition, 2007. 448 p.
4. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques & Principles in Language Teaching. Oxford University Press, 2011. 318 p.
5. Littlewood W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume II (pp. 541-547). New York: Routledge. 2011.
6. Littlewood W. Foreign language teaching methods: From past prescriptions to present principles. Foreign Language Teaching in Schools, 2008, 31 (4), pp. 1-13.
7. Littlewood W. The task-based approach: Some questions and suggestions. ELT Journal, 2004, 58 (4), pp. 319–326.
8. Richards J. C. Approaches and Methods in Language Teaching / J. C. Richards, T. S. Rodgers. 3rd Edition. Cambridge University Press, 2014. 171 p.

9. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today / J. C. Richards. Cambridge University Press, 2006. 47 p.



*Кочукова Н. І., Тендітна Н. М.
(м. Слов'янськ)*

ТЕРМІНИ З МІЖНАРОДНИМИ КОМПОНЕНТАМИ В УКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВІЙ МОВІ



Стрімкий розвиток науки, міжнародне співробітництво вчених спричиняє появу й активне функціонування в українській мові значної кількості термінів-запозичень або таких, що містять іншомовні компоненти. Динамічні процеси мовознавчої думки позначені тенденцією до збільшення інноваційних одиниць, що активно поповнюють лексичний склад української мови і є відображенням потреб науки.

Специфіку міжнародних компонентів у науковій термінології сучасної української мови детально розглянула І. Кочан у посібнику «Українська наукова лексика: міжнародні компоненти в термінології» (К., 2013). Вона порушила дискусійні проблеми оновлення фахового лексикону, пов'язані насамперед із гармонійним поєднанням тенденції до інтернаціоналізації з прагненням до збереження національної своєрідності. Лексику з окремими терміноелементами досліджували А. Москаленко (*супер-, ультра-, гіпер-, мікро-, міні-*) [4]; Г. Півторак (*філ-...-філ-*) [6]; О. Сербенська (*фото-*) [7]; М. Сташко (*бібліо-*) [8]; Г. Чернецька (*гідро-, макро-, мікро-, міні-, мульти-, термо-, турбо-*) [9]; В. Олексенко (*макро-, мікро-, максі-, міні-, моно-, мега-, мульти-, нано-, мілі-, полі-, бі-, тон*) [5] тощо. Статус іншомовних словотворчих морфем визначали К. Городенська [1], Н. Клименко [2], Є. Карпіловська [2]. Серед сучасних праць, присвячених дослідженню лексичних інновацій, зокрема й таких, які містять запозичені компоненти, варто відзначити перший в українській лексикографії ідеографічний словник нової лексики «Активні ресурси сучасної української номінації» (К., 2013). У словнику описано формальні, змістові та функціональні властивості нових слів і словосполук, їхню роль у сучасній мовній практиці, унаочнено тенденції внормування в мові нових

назв і суджень.

Відомо, що «греко-латинські морфеми, покладені в основу міжнародних компонентів, відповідають вимогам точності, короткості й однозначності терміна. Тому давньогрецька і латинська мови є потужним джерелом для українського термінотворення. Вивчення їхньої структури та значення дасть поштовх до глибшого сприймання форми слова, допоможе осмислити значну кількість термінів і рідної, і нерідної мов» [3, с. 13]. У поєднанні з запозиченими й власне українськими лексемами такі компоненти мають широке використання. Напр.: «*Передумови ймовірнісної інтерпретації моделі контактуючих мікроелементів поверхні*» (назва статті) (машинознавство та обробка матеріалів у машинобудуванні) (В. Курської, А. Давидов, І. Пастух); «*Дослідження жорсткості високотемпературних фільтрувальних матеріалів у процесі термостаріння*» (назва статті) (технології харчової та легкої промисловості) (Л. Пелик); «*Амплітудно-часові параметри біоелектромагнітних сигналів фазового рівня біотехнічних систем*» (назва статті) (радіотехніка, електроніка та електрокомунікації) (А. Ляпандра); «*Коефіцієнти інтенсивності напружень при термопружному згині ізотропних пластин із теплоізолюваним розрізом у випадку симетричного теплообміну*» (назва статті) (природничі науки) (Н. Бондаренко, А. Гольцев); «*Античне розширене розуміння граматики як галузі філологічних (а не суто лінгвістичних) знань, виділення морфології в її основний розділ багато в чому зумовило розвиток української граматичної традиції на початкових етапах*» (філологія) (О. Медведь); «*Сучасні лінгвістичні, зокрема етимоло-ономастичні, дослідження дають підстави для твердження про те, що українська гідронімія сформувалася на різноетнічному мовному елементі*» (С. Вербич).

Останнім часом в українській мові набувають продуктивності запозичені компоненти слів – словотворчі форманти, які виявляють активність у сучасній українській номінації, на зразок *анти-, контр-, нано-, еко-, євро-* тощо. Напр.: «*Антидемпінг як принцип зовнішньоторговельних відносин ЄС: міжнародно-правовий аспект*» (назва статті) (К. Яловий); «*Виходить, що дно Чорного моря саме собою є «живою викопною екосистемою», вивчаючи яку можна краще зрозуміти ті процеси, які відбувалися на Землі в сиву давнину*» (Науковий світ, 2011, № 1); «*Особливості українсько-словацького євро-регіонального транскордонного співробітництва*» (назва статті) (В. Ковач).

Так, зокрема, словотворчий формант *нано-* виявляє високу продуктивність у сучасній українській мові. Загальновідомі терміни й інновації з цим складником стали активним ресурсом сучасної української номінації.

Якщо раніше деривати, які містили компонент *нано-*, були насамперед зі сфери техніки, кібернетики, космонавтики, то наразі їхнє функціонування поширилося в терміносистемах природничих наук, медицини, фармакології, косметології, електроніки, легкої промисловості. Це пов'язано зі стрімким розвитком високих технологій, зі значними досягненнями науки в цих галузях. Про що наголошують у своїх розвідках учені: *«XXI століття – час нанотехнологій, наномедицини, нанобіології, нанофармакології. Наноматеріали (НМ) застосовують майже в усіх галузях: від косметики і медицини до космосу, авіації, військової промисловості та електроніки»* (І. Чекман, М. Говоруха, А. Дорошенко). Наприклад, використання нанотехнологій у текстильній промисловості, зокрема у виготовленні спецодягу з трикотажу для військових, позначилося на активному вживанні термінів з елементом *нано-* в цій галузі: *«Вся таємниця в алюмінії. Матеріал з наночастинками алюмінію знижує ефективність ряду засобів електронної розвідки, сучасних пристроїв нічного бачення»* (Т. Пудайло).

Адаптувавшись до національної системи словотвору, запозичений компонент *нано-* породив чимало термінів-новотворів як на ґрунті переважно іншомовних основ, так і власне українських. В останні роки з'явилися нові похідні одиниці, що є поєднанням *нано-* із запозиченими словами: *нанопродукція, нанопрепарат, наноелектроніка, нанофотоніка, наоноплазмоніка, наноенергетика, наномедицина, нанобіотехнології, нанохімітехнології, нанокосметика, наноструктура, нанооптика, наноінженери* (*«Розробка нового асортименту синтетичних ниток, модифікованих нанопрепаратами»* (назва статті) (М. Березненко)). Таким лексемам властиве поєднання трьох, чотирьох і більше іншомовних компонентів зі стандартно повторюваними значеннями, які нанизуються без змін у препозиції. При чому компонент *нано-* займає першу препозицію до твірного: *нанобіотехнології, нанохімітехнології, наногенотоксикологія* (*«Наногенотоксикологія: вплив наночастинок на клітину»* (назва статті) (<https://www.umj.com.ua>)). За нашими спостереженнями, дедалі частіше досліджувані лексеми трапляються в мові інтернет-комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городенська К. Г. Нові явища та процеси в українському словотворенні: динаміка чи деструкція словотвірних норм? *Українська мова*. 2013. № 2. С. 3–11.
2. Клименко Н. Ф. Карпіловська Є. А., Кислюк Л. П. Динамічні процеси в сучасному українському лексиконі: [монографія]. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2008. 336 с.
3. Кочан І. М. Українська наукова лексика: міжнародні компоненти

в термінології: навч. посіб. Київ: Знання, 2013. 294 с.

4. Москаленко А. А. Неологізми з першим компонентом *супер-, ультра-, гіпер-, мікро-, міні-* в українській та російській мовах. *Укр. мова і л-ра в шк.* 1975. № 7. С. 37–42.

5. Олексенко В. Інноваційні іменникові утворення з префіксоїдами квантитативно-оцінної семантики. *Граматичні студії.* 2016. Випуск 2. С. 100–109.

6. Півторак Г. П. Іншомовна лексика з компонентом *-філ* в українській мові. *Укр. мова та л-ра в шк.* 1978. № 7. С. 89–91.

7. Сербенська О. А. Слова на *фото-*, їх утворення і тенденції розвитку в сучасній українській та російській мовах. *Журналістика: преса, радіо, телебачення.* 1981. С. № 10. С. 100–108.

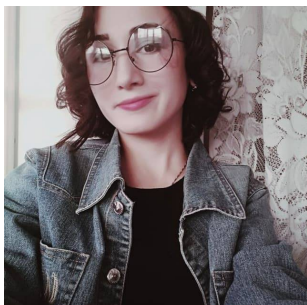
8. Сташко М. Семантичні особливості слів з терміноелементом *бібліо-*. *Проблеми української термінології:* вісн. Держ. ун-ту «Львів. Політехніка». 2000. № 402. С. 311–314.

9. Чернецька Г. В. Слова з компонентом *мікро-, міні-, макро-, мульти-* в сучасній українській мові. *Укр. мовознавство.* 1980. № 8. С. 45–49.



*Кравченко В. С., Чернова К. А.
(г. Славянск)*

**ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В
РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СОИСКАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ПРОГРАММЫ «СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ (Язык
и литература (русский))» ВТОРОГО
(магистерского) УРОВНЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**



Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской и славянской филологии ГВУЗ «ДГПУ» Н. М. Маторина

На заняттях лінгвістического циклу на філологічному факультеті ГВУЗ «Донбасський державний педагогічний університет» при організації управляємій самостійній роботі студентів широко використовуються презентації (краткі повідомлення) по

разным вопросам 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.

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. Цель презентации – донести до целевой аудитории полноценную информацию об объекте презентации в удобной форме.

Приведем пример такой учебной презентации для самообразования (на материале методологических проблем языкознания)¹.

Слайд 1

Основные направления современной лингвистики

- Антропологическая лингвистика
- Ареальная лингвистика
- Биолингвистика
- Гендерная лингвистика
- Интернет-лингвистика
- Когнитивная лингвистика
- Коммуникативная лингвистика
- Компьютерная лингвистика
- Корпусная лингвистика
- Лингвистическая прагматика
- Лингвистическая экология
- Лингвокультурология
- Лингвострановедение
- Ноолингвистика
- Паралингвистика
- Политическая лингвистика
- Психолингвистика
- Рефлексивная лингвистика
- Социолингвистика
- Суггестивная лингвистика
- Экологическая лингвистика
- Этнолингвистика
- Юрислингвистика

Слайд 2

КОММУНИКАТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА КАК ОДНО ИЗ

¹ В данных тезисах используем простейшую форму оформления презентации – слайды с текстовыми записями.

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

Слайд 3

Коммуникативная 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).

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

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;
- 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

ситуаціях;

- 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:

- 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.

Слайд 11

Литература

- Актуальные проблемы современной лингвистики: учебное пособие / сост. Л. Н. Чурилина. Москва: Флинта: Наука, 2006. 416 с.
- Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2005. 416 с.
- Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
- Маслова В. А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие. Москва: Академия, 2008. 272 с.



*Ледняк Ю. В., Зигаева А. А., Соболева А. А.
(г. Славянск)*

**СВОЕОБРАЗИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА
СКАЗКИ В. ГАРШИНА «ATTALEA PRINCEPS»**

Сказки занимают особое место в творчестве В. М. Гаршина, при этом «Attalea princeps» может рассматриваться как своего рода ключ к творчеству и мировосприятию русского писателя.

3 марта 1876 года Всеволод Михайлович написал стихотворение «Пленница», в котором гордая, заточенная в стеклянную клетку оранжереи пальма пытается изо всех сил вырваться на свободу. Сказка «Attalea princeps» имеет тот же сюжет, но в сказке мотив жажды свободы разработан ещё острее и революционней. Говорили о том, что Щедрин отказался печатать «Attalea princeps» в «Отечественных записках», посчитав её политической аллегорией, исполненной пессимизма. Но сам автор категорически отказывался видеть в своём произведении любую политическую аллегория. Гаршин говорил, что к написанию данного произведения его подтолкнул действительно произошедший с ним случай в ботаническом саду. События сказки развиваются в хронологической последовательности. Начало произведения – «В одном большом городе...» – напоминает начало народной сказки. Но вскоре пространство большого города сводится к пространству огромной оранжереи «из



железа и стекла» [2, с. 111], в которой начинают разворачиваться последующие события. Сначала мы видим оранжерею глазами стороннего наблюдателя, и это великолепное сооружение. Здесь среди других растений растёт прекрасная бразильская пальма *Attalea princeps* – главная героиня произведения (интересно, что в переводе с латыни слово «*princeps*» значит «главный»). Затем происходит смена точек зрения, и мы начинаем воспринимать окружающее пространство с точки зрения персонажей, для которых оранжерея тесна, они – «заключённые». Так в сказке появляется мотив «темницы». Следует отметить, что контрастность описания в данном случае выступает в качестве одного из средств выражения авторских симпатий.

Условно данное произведение можно разделить на четыре части, каждая из которых имеет свой сюжет: описание оранжереи и характеристика героини (экспозиция), разговор между растениями (завязка конфликта), описание борьбы пальмы за свободу (кульминация), финал: разочарование и гибель главной героини (развязка).

Первые три части сказки примерно одинаковы по объёму, они «передают содержание основного действия произведения с характерным для него лирико-романтическим пафосом» [4, с. 9]. Заключительная часть, которая по объёму почти в два раза короче предыдущих, «как бы вносит в повествование объективную, реалистическую поправку» [4, с. 9]. В сказке речь героев занимает относительно немного места. Господствующим является голос «интерпретирующего, оценивающего и сопереживающего автора-повествователя» [4, с. 10].

Центральный лирико-романтический мотив сказки – мотив тоски по утраченной свободе, по родному краю. Этот мотив подчёркивается введением в повествование образа «бразильянца», которому прекрасная пальма напоминает родину (символический параллелизм). Именно этот человек знал «родное, настоящее имя» [2, с. 112] прекрасной пальмы. Приезжему (как и пальме, как мы увидим далее) противопоставлен директор оранжереи. Этот человек отвергает имя, которым дерево называют на родине, и не принимает возражений: для него существует только научное имя, он убеждён, «что уж если что-нибудь сказал человек науки, так нужно молчать и слушаться» [2, с. 112]. Директор сидит в стеклянной будочке, в которую даже дверь закрывает, чтобы ему не мешали люди, имеющие своё мнение. Эта будочка – та же оранжерея, но директору больше ничего и не нужно: отгородившись от людей, он занимается наукой, оторванной от жизни. Бразильянец же совсем иной. Он «долго стоял и смотрел на дерево, и ему становилось всё грустнее и грустнее. Вспомнил он свою родину, ее солнце и небо, ее роскошные леса с чудными зверями и птицами, ее пустыни, ее чудные южные ночи. И

вспомнил еще, что нигде не бывал он счастлив, кроме родного края, а он объехал весь свет. Он коснулся рукою пальмы, как будто бы прощаясь с нею, и ушел из сада, а на другой день уже ехал на пароходе домой» [2, с. 112].

В эпизоде с «бразильянцем» Гаршин выделил определённое душевное состояние персонажа: с одной стороны, счастливые воспоминания о родном крае, с другой – чувство грусти, разлуки и расставания, которые побуждают покинуть чужбину и вернуться домой.

Но для пальмы, которая «лучше всех помнила свое родное небо и больше всех тосковала о нем, потому что ближе всех была к тому, что заменяло им его: к гадкой стеклянной крыше» [2, с. 112], возвращение домой немислимо. Она тоскует, и это чувство в данном контексте психологически мотивировано и значимо как выражение душевного состояния, в котором находилась главная героиня, прежде чем полностью решила подчинить себя борьбе за свободу. «При этом, – справедливо отмечают С. А. Тузков и И. В. Тузкова, – речь автора-повествователя, характеризующая героиню в плане её исключительности, приобретает яркую экспрессивность за счёт нагнетания повторяющихся определений, лексическое значение которых выражает высшую степень того или иного качества или признака» [4, с. 12]. Благодаря лексическим и синтаксическим повторам, обилию субъективно-оценочных эпитетов, специфике интонационного строя и ритма повествования читатель эмоционально заряжается авторским отношением к героине, беспокоится о ней, переживает за неё.

Во второй части сказки описание сменяется драматизированной формой повествования, антитеза «Attalea – другие растения» усиливается. Растения беседуют о жизни в оранжерее. Во время этого диалога раскрываются характеры персонажей, ведущих беседу: саговая пальма – весьма злобная, надменная и высокомерная дама; пузатый кактус – румяный, свежий и сочный, довольный своей жизнью, но не имеющий души обыватель; корица – любительница прятаться за спинами других растений и большая спорщица; древовидный папоротник – в целом вполне довольный своим положением и поэтому ни к чему не стремящийся субъект.

Красивая и гордая бразильская пальма не участвовала в разговоре. Она возвышалась над другими растениями на пять сажен, и они считали пальму гордячкой. Но на самом деле рост Attalea приносил ей страдания: она была одинока и находилась ближе всех к небу, что, как мы уже отмечали, усиливало её тоску. Пальма всегда молчала, потому «думала только о том, как хорошо было бы постоять даже и под этим бледненьким небом» [2, с. 113].

На этот раз она не выдержала и призвала растения перестать спорить, потому что злоба и раздражение делают их ещё более несчастными, объединиться и выйти на свободу. Однако другие растения отказываются от борьбы. Гаршин противопоставляет гордую бразильскую пальму другим растениям, которые, несмотря на ворчание, смирились со своей судьбой: «Я хочу видеть небо и солнце не сквозь эти решетки и стекла, – и я увижу!» [2, с. 114]. Этот момент – завязка художественного конфликта сказки.

С. А. Тузков и И. В. Тузкова отмечают, что характерное для романтических героев одиночество и отчуждение у героев Гаршина, в т. ч. и у Attalea, вынужденное: «они трагически переживают своё одиночество и стремятся восстановить связи с окружающими, так как осознают личную ответственность за совершаемое в мире зло» [4, с. 13]. Бразильская пальма не испытывает превосходства над другими растениями, презрения к ним. Она даже пытается помочь сочувствующей ей маленькой травке. По мнению Г. Бялого, одиночество Attalea объясняется не её индивидуализмом, а «самодовольным рабством одних и робким, бессильным сочувствием других» [1, с. 559.].

Как справедливо отмечают С. А. Тузков и И. В. Тузкова, даже в контрастном по сравнению с описанием бразильской пальмы описании рыхлой, бледной травки звучит протест Гаршина против несвободы. По мнению исследователей, в этом образе писателя привлекает «нравственная красота самоотречения»: «Не обладая силой и целеустремлённостью главной героини, она, совершая свой подвиг самопожертвования, разделяет её трагическую судьбу» [4, с. 15].

Напряжённая тональность повествования в этой части создаётся как за счёт экспрессивности монологов персонажей, так и благодаря ритмизации повествования, создаваемой в первую очередь элементами синтаксического параллелизма («я знаю, что мне делать», «я оставлю вас в покое», «я и одна найду себе дорогу», «я хочу видеть небо и солнце»).

В третьей части, изображающей борьбу пальмы за свободу, преобладает (как в первой и четвёртой частях) описательный элемент, однако есть три драматизированных эпизода: самодовольный монолог директора ботанического сада; реплики растений, воспринимающих поведение пальмы с недоумением и пренебрежением; диалог Attalea и маленькой травки, которая следит за борьбой прекрасной пальмы с волнением и сочувствием. Авторское отношение к персонажам проявляется как в характере описания (например, директор изображён гротескно-иронически), так и в лирически окрашенных восклицаниях («О, если бы она могла стонать, какой вопль гнева услышал бы директор!» [2, с. 115]).

Прекрасной пальме удалось добиться своей цели и пробить крышу оранжереи. Но действительность оказалась жестокой. Была глубокая осень, Attalea увидела грязное небо, почувствовала холодный ветер и острое прикосновение снежинок. Пальма, которая с таким трудом вырвалась на свободу, могла умереть от холода. Это была не та свобода, о которой она мечтала, не то солнце, которое она так хотела увидеть.

Психологическую характеристику Attalea завершает мотив разочарования: «Только-то? – думала она. – И это всё, из-за чего я томила и страдала так долго? И этого-то достигнуть было для меня высочайшей целью?» [2, с. 116] Этот мотив несёт в себе значительную долю пессимизма самого автора сказки.

В пейзажной зарисовке Гаршин использует эпитеты, передающие субъективно-эмоциональное восприятие героиней сказки чужой ей природы по контрасту с родной: «Моросил мелкий дождик пополам со снегом; ветер низко гнал серые клочковатые тучи. <...> Деревья уже оголились и представлялись какими-то безобразными мертвецами. <...> Она должна была стоять на холодном ветре, чувствовать его порывы и острое прикосновение снежинок, смотреть на грязное небо, на нищую природу, на грязный задний двор ботанического сада, на скучный огромный город, видневшийся в тумане, и ждать, пока люди там, внизу, в теплице, не решат, что делать с нею» [2, с. 117]. В зарисовку входит и лирически окрашенное обобщающее высказывание автора, включающее несобственно-прямую речь: «И Attalea поняла, что для нее всё было кончено. Она застывала. Вернуться снова под крышу? Но она уже не могла вернуться» [2, с. 117]. «Здесь авторское сознание свободно проникает в сознание персонажа, по сути, сливается с ним», – отмечают С. А. Тузков и И. В. Тузкова [4, с. 17].

Фабульно развязка зеркально отражает завязку: добившись своей цели, прекрасная пальма испытывает разочарование и погибает, потому что реальность оказывается совсем не такой, какой её представляла героиня.

Пальма не успела замёрзнуть, её срубили, а вместе с ней погибла и маленькая травка, которая «не хотела расстаться со своим другом и тоже попала под пилу. Когда пальму вытащили из оранжереи, на отрезе оставшегося пня валялись размозженные пилою, истерзанные стебельки и листья» [2, с. 117]. Эпитеты «размозжённые» и «истерзанные» и уменьшительно-ласкательный суффикс **-к-** в слове «стебельки» свидетельствуют об авторском сочувствии персонажу, который жертвует собой, разделяя судьбу Attalea. Вырванную траву бросили на мёртвую пальму, уже полузасыпанную снегом (таким образом, одиночество пальмы преодолено, но за пределами реальности жизни).

В сказке сталкиваются прошлое, настоящее и будущее. Настоящее – это жизнь растений в оранжерее. Прошлое живёт в воспоминаниях растений о родине и свободе. Эти воспоминания наиболее сильны для пальмы и побуждают её к борьбе за свободу, т. е. к героическому поступку. Но это «только воспоминание о прошлом, которое смутно живет в настоящем и не дает никаких представлений о будущих формах свободы [3, с. 133]. С настоящим связано знание факта, которое движет директором ботанического сада и большинством растений (но не Attalea). Прекрасная пальма «верит только своему стремлению к свободе. В основе таких идеальных стремлений, по убеждению Гаршина, лежит вера, не считающаяся с соображениями логики. Она находит опору только в самой себе, в своем стремлении к идеалу, отвергая всякие практические доводы» [3, с. 133]. В этой позиции заключена как сила пальмы, так и её слабость, т. к. будущее, став настоящим, не соответствует ожиданиям героини и приносит только разочарование и гибель. Для писателя принципиально важным является внимание к детали, которая может приобретать символическое значение. В рассматриваемой сказке, например, эпитет «гордый», выступающий в различных моментах произведения, играет сюжетобразующую роль.

Для художественного мышления В. Гаршина характерна сложная ассоциативность, ведущая к символизации действительности. В рассматриваемом произведении чётко обозначены реальный и символический планы, которые могут смещаться, накладываться друг на друга, что соответствует законам сказки.

Сказка «Attalea princeps» приближается к философской притче, в которой соединяется нравственная, социальная и политическая проблематика; художественные образы произведения не могут быть истолкованы однозначно; обращение писателя к образам-символам связано с его стремлением «опровергнуть однозначное восприятие жизни» [3, с. 134].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бялый Г. А. Русский реализм. От Тургенева к Чехову. Ленинград: Сов. писатель, Ленинград. отд., 1990. 637 с.
2. Гаршин В. М. Избранное. Москва: Правда, 1985. 415 с.
3. Литература конца XIX – начала XX века (1881 – 1917). История русской литературы: в 4 т. / Гл. ред. Н. И. Пруцков. Ленинград: Наука, Ленингр. отд-е, 1980 – 1983. Т. 4. 1983. 784 с.
4. Тузков С. А., Тузкова И. В. Неореализм: Жанрово-стилевые поиски в русской литературе конца XIX – начала XX века. Москва: Флинта: Наука, 2009. 356 с.



Лихачова А. В.
(м. Бахмут)

ТОХАРСЬКА А І ТОХАРСЬКА В ТА ГЕНЕАЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ ІНДОЄВРОПЕЙСЬКИХ МОВ

У кінці XIX – на початку XX ст. об'єктом дослідження лінгвістів стають деякі давні «мертві» мови Балкан і Малої Азії (іллірійська, фракійська, фрігійська, лікійська та ін.). Розшифровуються й вивчаються нововідкриті індоєвропейські мови – хеттська (Б. Грозний) і тохарські (Е. Зіг, В. Зіглінг, А. Мейє та ін.). Це дало можливість моделювати анатолійську (хетто-лувійську), тохарську, фрігійську, фракійську, іллірійську групи індоєвропейських мов. Необхідно підкреслити, що відкриття тохарських мов мало велике значення для розвитку індоєвропеїстики. Тому, виникає потреба праць з історії індоєвропеїстики, які б зобразили важливість тохарських мов для побудови науково обґрунтованої класифікації мов індоєвропейської сім'ї.

Наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. з'явилася велика кількість рукописів цією мовою в Західній Європі. Німецькі дослідники А. фон Ле Кок і Ф. В. К. Мюллер висунули гіпотезу про її індоєвропейський характер. Лінгвісти Е. Зіг і В. Зіглінг підтверджували цю гіпотезу та назвали нововідкриту «мертву» мову тохарською, склали її граматику й виділили два діалекти – А (східний) і В (західний). Дослідники пізнішого періоду дійшли висновку, що варто було б інтерпретувати ці «діалекти» як окремі мови – тохарську А (східнотохарську, також карашарську, або агнеанську) й тохарську В (західнотохарську, також кучанську), хоча й підкреслювали умовність терміна *тохарський* по відношенню до цих мов [5].

Рукописи тохарською А й тохарською В локалізовані в Карашарі й Турфані; манускрипти тохарською В знайдено також у районі Кучі (автономний район сучасного Китаю, відомий також як Східний Туркестан). Тохарською А є тільки переклади санскритських текстів. Тохарською В, крім текстів релігійного характеру, збереглися монастирські записи, торгівельні документи, медичні трактати, а також написи на стінах і малюнках, на дерев'яних табличках тощо. Тохарською В зберігся й маніхейський гімн, який має паралельний текст давньотюркською мовою (близько X ст.) [там же]. В основному рукописи

датуються VI–IX ст. нашої ери.

Тохарські мови кваліфікувалися як дуже архаїчні. Здивування вчених викликало те, що лише тисячоліття тому в Центральній Азії існували мови, що зберігли реліктові праіндоєвропейські форми. Так само та археологічна культура, яка упродовж тисячоліть була притаманна тохарам та їхнім предкам, відрізнялася значною консервативністю [6, с. 11–23].

Дослідники встановили, що обидві мови відносяться до групи *centum*. Це певним чином підставило під сумнів поділ індоєвропейських мов на групи *centum* і *satem* [3, с. 12]. Через це з'явилася думка, що, так як тохарські мови мають мало спільних рис із індійськими й іранськими (східними індоєвропейськими) і при цьому багато в чому подібні насамперед до кельтських і германських (західних індоєвропейських), вони рано відокремилися від інших індоєвропейських мов.

Важливо зауважити, що спочатку мовознавці встановили подібність тохарських мов до італо-кельтських. Таке судження обґрунтовували Х. Педерсен, Ж. Вандрієс, Ф. Зоммер, А. Вальде та ін. Французький мовознавець А. Мейє відводив тохарським мовам проміжне місце між італо-кельтською, з одного боку, і слов'янською та вірменською, з іншого. З цією думкою не погоджувався швейцарський мовознавець Ю. Покорний. Він вважав, що у тохарській мові мав місце фракійській або фрако-фрігійській діалект, генетично близькій вірменській мові.

Через деякий час, дослідники встановили дуже тісні генетичні зв'язки тохарських мов з фрако-фрігійською, хеттською, германською та балто-слов'янською мовами. Відповідну аргументацію постулювали вчені В. Краузе і В. Порциг, Е. Бенвеніст, В'яч. Вс. Іванов та ін. Також, відзначалася певна близькість лексичних особливостей тохарських мов до хеттської, а фонологічних, лексичних і морфологічних – до фінно-угорських мов [там же, с. 11–12, 35–36].

В'яч. Вс. Іванов підкреслив, що «в тохарських мовах збереглися архаїчні риси індоєвропейського словника, які відбилися й у хеттській лексиці» [3, с. 35].

На думку Е. Бенвеніста, медіопасив на *-r* в італо-кельтській і тохарській є лише праіндоєвропейською рисою [1, с. 94]; спільні особливості (їх небагато) у тохарській і германській спостерігаються тільки в лексиці [там же, с. 104]. Е. Бенвеніст висунув гіпотезу, що тохарська й хеттська в давнину належали до однієї «діалектної групи» [там же]. Водночас тохарська мала генетичні зв'язки з балтійською, слов'янською, грецькою, вірменською, фрако-фрігійською [там же, с. 105].

Ареалом тохарської мови був степ «південного сходу Росії до Уралу» [там же, с. 106].

В. Краузе підкреслював зв'язки тохарської з балто-слов'янською, що виникли пізніше, ніж зв'язки з хеттською та фрігійською. Згодом, уже в басейні ріки Тарим, у тохарській з'явилися особливості, зумовлені контактами з іранцями. З точки зору В. Краузе, у тохарській прослідковується й неіндоєвропейський вплив аглютинативної мови – дравідської, фінно-угорської або кавказської [4, с. 75–81].

Оригінальну гіпотезу висунули Т. В. Гамкрелідзе і В'яч. Вс. Іванов: до тохарських мов була близькою мова гутіїв (кутіїв), яку, вірогідно, можна вважати індоєвропейською [2]. Варто зауважити, що дослідники спиралися лише на власні назви, оскільки гутії не залишили після себе будь-яких текстів. Тому цю гіпотезу поки не можна вважати апробованою.

У тохарських мовах збереглися архаїчні риси індоєвропейського словника, що відбилися й у хеттській лексиці. Значна кількість тохарсько-хеттських лексичних паралелей свідчить про тісні лексичні зв'язки тохарських мов із хеттською (і взагалі анатолійськими). Крім того, є ізоглоси, які поєднують тохарські мови з іншими індоєвропейськими, у тому числі із слов'янськими й балтійськими [3, с. 6–7].

Отже, місце тохарських мов серед інших індоєвропейських поки визначено недостатньо чітко, незважаючи на наявність значного фактичного матеріалу. Зокрема, на думку В'яч. Вс. Іванова, «особливо разючою є аналогія між історією дієслівних форм на -л у слов'янських мовах і розвитком споріднених форм у тохарській» [там же, с. 36]. Такі факти свідчать про те, що знайомство з тохарською А й тохарською В повинно стати надзвичайно корисним для дослідників інших груп індоєвропейських мов, але насамперед це знайомство, як відзначає В'яч. Вс. Іванов, «необхідне для перегляду багатьох тверджень порівняльно-історичної граматики індоєвропейських мов, що потребують уточнення у світлі знову відкритих фактів» [там же]. Необхідним є підкреслення актуальності цієї тези й до тепер. Доказом цього, можна вважати появу нових досліджень тохарських мов у ХХІ ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенвенист Э. Тохарский и индоевропейский. *Тохарские языки: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова*. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 90–108.
2. Гамкрелидзе Т. В., Иванов Вяч. Вс. Первые индоевропейцы в истории: предки тохар в древней Передней Азии. *Вестник древней истории*. 1989. № 1. С. 14–39.

3. Иванов В. В. Тохарские языки и их значение для сравнительно-исторического исследования индоевропейских языков. *Тохарские языки*: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 5–37.

4. Краузе В. Тохарский язык. *Тохарские языки*: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 39–89.

5. Мосенкіс Ю. Л. Агнео-кучанські (псевдо)тохарські мови. *Енциклопедичний словник класичних мов* / за ред. Л. Л. Звонської. 2-е вид., випр. і допов. Київ: Київський університет, 2017. С. 16–17.

6. Сверчков Л. М. Тохары. Древние индоевропейцы в Центральной Азии. Ташкент: SMI-ASIA, 2012. 240 с.



Лях О. В.
(м. Слов'янськ)

МЕТОДИ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Сучасний стан розвитку світу (науки, техніки та культури) вимагає постійної міжнародної взаємодії. Це в свою чергу спонукає до розвитку такої галузі лінгвістики, як перекладознавство.

Існують різні дослідницькі сфери перекладу, які представляють безліч ідей щодо дослідження перекладу та їх методологічних аспектів. Дж. Вільямс та Е. Честерман розробили наступні дванадцять напрямків досліджень:

1. Аналіз тексту та переклад.
2. Оцінка якості перекладу.
3. Переклад текстів різних жанрів.
4. Мультимедійний переклад.
5. Переклад та технології.
6. Історія перекладу.
7. Етика перекладу.
8. Термінологія та словники.
9. Усний переклад.
10. Процес перекладу.
11. Підготовка перекладачів.
12. Професія перекладача. [2]

Ці напрямки показують, як перекладознавство стало багатометодологічним предметом, і кожна область має власну теоретичну модель.

Мультимедійний переклад, який ще називають аудіовізуальним перекладом, – це спеціалізована галузь перекладу, яка займається передачею мультимедійних текстів іншою мовою.

Мультимедійний текст (медіатекст) – узагальнююче поняття для текстів масової комунікації, які поширюють ЗМІ. Алан Белл у своїй книзі «Approaches to Mass Media» зазначає, що поняття «медіатекст» включає візуальні образи, звукові ефекти, музику, голосові елементи, тобто медіатексти відображають технології, які використовуються для їх створення [1, с. 3]. Отже, медіатекст – це різновид тексту, розрахованого на масову аудиторію, у якому поєднуються вербальні, візуальні та аудіовізуальні компоненти мови.

Переклад мультимедійних текстів є предметом академічних досліджень, підтемою перекладознавства. Ця міждисциплінарна галузь впливає з широкого спектру теорій, таких як теорії глобалізації та постглобалізації, рецесійні дослідження, теорія відповідності, суспільствознавство та культурологія, соціальна психологія та дослідження мови жестів.

Говорячи про методи мультимедійного перекладу, розрізняють субтитрування, дубляж, синхронізація губ та закадровий переклад/озвучення.

Субтитрування, найбільш широко вивчений метод мультимедійного перекладу, – це мовна практика показу письмового тексту на екрані, що передає оригінальний текст мовою перекладу. Субтитрування передбачає набагато більше, ніж простий переклад; він передбачає високотехнічний і точний процес, який гарантує, що аудиторія зможе зрозуміти кожен сцену з промовленим чи письмовим змістом [3].

Дубляж передбачає переклад тексту та його синхронізацію, а також дублювання виступу «акторів». Колись вважаючись найбільш всеохоплюючою формою перекладу, дубляж максимально чітко відповідає тривалості, фразам та рухам губ оригінального діалогу [3].

Дубляж широко використовується на ринках, де субтитри не повністю відповідають цілям виробників і є більш універсальним методом перекладу відеопродукції на міжнародних ринках. Оскільки він не вимагає читання, він ідеально підходить для дітей та ринків із нижчим рівнем загальної освіти. Для того, щоб відеовміст був належним чином дубльований, діалог повинен бути перекладений групою експертів у цій

галузі, щоб перекладений текст після промовляння відповідав рухам губ оригінальних акторів.

Синхронізація губ, що іноді використовується як синонім дублювання, – це процес, коли вставка звуку намагається відповідати рухам губ оригінальних акторів. Цей процес є критичним у багатьох повнометражних фільмах, оскільки він допомагає глядачам краще зрозуміти зміст і створити ілюзію, що контент спочатку був знятий мовою дубляжу. Синхронізація губ та дублювання йдуть рука об руку, оскільки дуже важливо зіставити перезаписане аудіо з губами живих акторів або анімації. Часто може знадобитися змінити оригінальний переклад, щоб скоротити час, необхідний для промови. Це може бути проблемою під час дублювання, оскільки зазвичай більше слів використовується для передачі того самого значення в мові оригіналі порівняно з мовою перекладу навпаки [3].

Незважаючи на зростаючу популярність закадрового перекладу та субтитрів, процес дублювання та синхронізації губ все ще є одним із кращих методів перегляду відеовмісту іншою мовою.

Закадровий переклад/озвучення дуже схожий на дубляж, головна відмінність полягає в тому, що зазвичай голоси акторів записуються поверх оригінальної звукової доріжки, яку чутно у фоновому режимі. Цей вид перекладу часто використовують при перекладі документальних фільмів, оскільки зазвичай у фоновому режимі є голос, що описує сцену. Закадровий переклад не вимагає точності дублювання чи субтитрування; проте при цьому все одно потрібно дотримуватися часової послідовності. Це вимагає належного обладнання та досвіду [3].

Насамкінець необхідно зазначити, що мультимедійний переклад може бути застосований не тільки у сфері теле- та кіноіндустрії, але також у сфері бізнесу, освіти, культури та, навіть, у медичній сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bell, A. *Approaches to mass media discourse*. London: Blackwell, 1996. 304 p.
2. Jenny Williams and Andrew Chesterman. *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*, Manchester, St. Jerome, 2002. 149 p.
3. Multimedia Translation. URL: <https://www.trustedtranslations.com/translation-services/multimedia-services> (дата звернення 8.10.2021).



*Маторин Б. И., Клименко Е. В.
(г. Славянск)*

**УЧЕБНАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ
ЛИТЕРАТУРА ПО ИСТОРИИ И МЕТОДОЛОГИИ
ЯЗЫКОЗНАНИЯ (библиографические сведения и
краткие научно-методические комментарии)**



Цель курса «История и методология языкознания», читаемого на филологических факультетах высших учебных заведений, – проследить взаимосвязь и преемственность между разными периодами в истории языкознания, вписать то или иное направление в исторический научный контекст, представить и оценить характерные для него исследовательские установки и методы; проанализировать проблемы взаимоотношения «старого» и «нового» в современной лингвистике; особое внимание уделить современному состоянию традиционных лингвистических направлений (как общим тенденциям развития лингвистики в рамках той или иной парадигмы, так и специфическим чертам отдельных научных направлений) и т. д.

В данной публикации приводятся библиографические сведения о современной научно-методической литературе, используемой при изучении курса «История и методология языкознания», в том числе и краткое конкретное содержательное наполнение предлагаемых работ (разумеется, речь идет лишь об отдельных первоисточниках); в некоторых случаях даются краткие лингвистические комментарии.

Цель научно-методических комментариев – оптимизировать деятельность студентов при чтении, осмыслении и анализе научно-методической литературы по истории и методологии языкознания. Комментарии могут содержать: а) более четкое обозначение авторской логики учебных пособий; б) дополнительные пояснения тех или иных лингвистических терминов или понятий; в) замечания сопоставительного характера о лингвистических идеях разных авторов; г) вопросы и замечания, предполагающие самостоятельное размышление над прочитанным, выработку собственного критического взгляда в отношении изучаемых историко-методологических пособий; д) задания с использованием соответствующих научно-методических первоисточников и т. п.

• Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. История языкознания. [1].

Учебное пособие содержит обзор развития теоретических идей и конкретных лингвистических исследований, начиная с древности (китайская, индийская и греко-латинская традиции). В нем подробно освещается состояние теории языка в Средние века и эпоху Возрождения, становление и развитие языкознания в Новое время. Особое внимание уделяется описанию сравнительного языкознания и философии языка в XVII – XIX вв. и первой – третьей четверти XX в. Каждая глава снабжена подробной библиографией.

Задание для самопроверки.

Подготовьте краткие сообщения (презентации) следующих тем (по материалам пособия [1]): а) вопросы систематизации научных направлений в истории языкознания; б) теория языка в Античности; в) теория языка в Средние века; г) становление языкознания как самостоятельной науки; д) формирование сравнительно-исторического языкознания; е) философия языка в XIX в.; ж) младограмматический этап в языкознании; з) критика младограмматизма и поиски нового подхода к языку в конце XIX и нач. XX в.; и) структурно-функциональное языкознание (истоки, направления, школы); к) условия и причины становления лингвистического структурализма; л) Ф. де Соссюр и его место в лингвистике XX в.; м) копенгагенская школа в языкознании; н) пражская школа; о) американский структурализм; п) лондонская лингвистическая школа.

• Бевзенко С. П. История украинского языкознания. История изучения украинского языка: учебное пособие (на украинском языке) [2].

В учебном пособии освещаются вопросы историографии языковедческой украинистики, охватывающие процесс становления и развития науки об украинском языке от древних времен до современности. Основная часть посвящена истории макроотраслей украинистики, современному литературному языку, истории украинского языка.

• Даниленко В. П. *Общее языкознание и история языкознания. Курс лекций.* [3].

Книга состоит из двух частей: 1) общего языкознания и 2) истории языкознания. Первая из них посвящена рассмотрению вопросов, связанных с тремя разделами языкознания – внешней лингвистикой, лингвистической гносеологией и внутренней лингвистикой. Во внешней лингвистике язык рассматривается в связи с четырьмя видами объектов – физическими, биологическими, психологическими и культурологическими. Во внутренней лингвистике, напротив, он рассматривается независимо от экстралингвистической действительности. Лингвистическая гносеология

направлена на изучение вопросов, связанных с описанием общенаучных и собственно лингвистических подходов к исследованию языковых явлений. Во второй части книги анализируются концепции наиболее выдающихся представителей лингвистической науки.

• *История и методология языкознания: учеб.-метод. пособие / сост. О. В. Мищенко; науч. ред. М. Э. Рут. [4].*

В учебно-методическом пособии описывается организация самостоятельной работы студентов при изучении историко-лингвистического курса «История и методология языкознания». В книге представлены сведения о литературе для самостоятельного чтения с научно-методическими комментариями автора. Пособие содержит также изложение краткого содержания курса, задания для домашних творческих работ и вопросы для самостоятельной подготовки.

Задания для самопроверки.

Прокомментируйте следующие высказывания:

Г. В. Лейбниц: «На свете есть вещи, важнее самых прекрасных открытий – это знание метода, которым они были сделаны».

К. Ясперс: «Я обладаю научным знанием лишь в том случае, если понимаю метод, посредством которого я это знание обретаю. Я обладаю научным знанием лишь в том случае, если могу его проверить и убедиться в его достоверности. Я обладаю научным знанием, когда это знание общезначимо».

Г. В. Гегель: «Только метод в состоянии обуздать мысль, вести её к предмету и удерживать в нём».

• *Мельников Г. П., Преображенский С. Ю. Методология лингвистики. [5].*

Учебное пособие дает представление о вводной части курса «Методология лингвистики». В нем рассматривается история формирования методологических установок в лингвистике, развитие и конкретизация положений диалектического материализма применительно к специфике языкознания. Предлагается ступенчатая иерархическая схема познавательного процесса. Рассматривается возможность диалектического подхода к проблеме смыслообразования.

Вопросы и задания для самопроверки.

1. Проинтерпретируйте перечисленные ниже понятия (по материалам пособия [5]): методология, метод, общенаучный теоретический метод, общенаучный эмпирический метод, частнонаучная методология, методика исследования, виды методик.

2. Дайте определение понятию «методология». Какие подходы к его толкованию существуют в современной науке?

3. Чем обусловлено формирование методологических знаний в

жизни человека?

4. Охарактеризуйте уровни методологии.
5. Приведите несколько определений понятия «метод». На каких особенностях данного понятия в них акцентируется внимание?
6. Приведите примеры использования одного и того же метода в различных научных областях.
7. Чем обуславливается выбор того или иного научного метода?
8. Дайте определение понятию «методика исследования».
9. Какие факторы влияют на выбор той или иной методики?
10. Ученые сравнивают метод с циркулем, со светильником, с компасом [Ф. Бэкон, Р. Декарт и др.]. Что послужило основанием для подобных сравнений?

• Павлов О. В. *Методологические проблемы современного гуманитарного познания: учебное пособие*. [6].

В учебном пособии рассматриваются некоторые методологические проблемы, появившиеся в гуманитарной науке к концу XX века в связи с кризисом классической рациональности и происходящими в мире цивилизационными изменениями. Пособие включает элементы монографического исследования и написано на основе курса лекций по методологии гуманитарной науки и по истории и философии науки.

Вопросы для самопроверки.

Что нового привносит в науку исследование О. В. Павлова? Согласны ли вы с авторским решением гуманитарных методологических проблем, рассматриваемых О. В. Павловым?

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Т. А., Ольховиков Б. А., Рождественский Ю. В. История языкознания. Москва: Издательский центр «Академия», 2005. 672 с.
2. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови: навч. посібник. Київ: Вища школа, 1991. 231 с.
3. Даниленко В. П. Общее языкознание и история языкознания. Курс лекций. Москва: Флинта, 2016. 272 с.
4. История и методология языкознания: учеб.-метод. пособие / сост. О. В. Мищенко; науч. ред. М. Э. Рут. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. 64 с.
5. Мельников Г. П., Преображенский С. Ю. Методология лингвистики. Москва: Ленанд, 2015. 88 с.
6. Павлов О. В. *Методологические проблемы современного гуманитарного познания: учебное пособие*. Москва: Флинта, 2018. 325 с.



*Маторіна Н. М.
(м. Слов'янськ)*

ВИВЧЕННЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ЙОГО ІДЕЙ У ПРАКТИЦІ РОЗБУДОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ФІЛОЛОГІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ ДДПУ

Економічні, політичні й соціальні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, зумовлюють необхідність прискорення реформування системи освіти. Тому передбачено запровадження у навчально-виховний процес закладів освіти новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, входження України в міжнародну систему комп'ютерної інформації тощо. Найбільш ефективному рішенню окреслених проблем сприяє дистанційне навчання. Дистанційне навчання є досить новим явищем в Україні, та воно швидко розповсюджується серед вітчизняних закладів вищої освіти.

Дистанційне навчання – це форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання, а також самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі. Характерними рисами дистанційного навчання є: гнучкість, модульність, пералельність, велика аудиторія, економічність, технологічність тощо [2].

Останнім часом використання дистанційного навчання під час навчальних занять набуло поширення в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (реалізується через Центр дистанційного навчання), зокрема в процесі вивчення дисциплін лінгвістичного циклу на філологічному факультеті.

По-перше, на філологічному факультеті ДДПУ, як загалом і в університеті, організована *система дистанційного навчання*, тобто програмне забезпечення для створення, збереження, накопичення дистанційних курсів, призначена для організації освітнього процесу й контролю за навчанням через Інтернет та / або локальну мережу, а також забезпечений авторизований доступ суб'єктів дистанційного навчання до цих курсів [4].

Використовується модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище (Moodle → Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) [6].

Програми дистанційного навчання структуровано за модульним

принципом. Кожен окремий курс містить кілька незалежних навчальних модулів (тем). Навчально-тематичний план кожного курсу має такі частини: змістовна (комп'ютерні лекції); закріплювальна (практичні заняття); контроль (тести й завдання).

Актуальним та ефективним є вивчення й застосування досвіду країн Центральної Європи, зокрема Польської Республіки (яка, між іншим, за рівнем розвитку ІТ-технологій у рейтингу країн світу посідає 49-те місце; Україна – 79-те місце; інформація за 2017 рік), насамперед досвіду використання технологій дистанційного навчання в університетах Польщі.

Потрібно зазначити, що проблему аналізу зарубіжного досвіду дистанційної освіти порушували й представили в наукових розвідках такі українські дослідники: М. Лещенко, О. Овчарук, В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков, В. Кухаренко, Г. Козлакова, Н. Морзе, В. Солдаткін, В. Соколов, М. Чванова, В. Гарабко, І. Гушлевська, І. Козубовська, Л. Гриневич, Є. Громова, А. Каплун, І. Ковчина, Н. Ничкало, А. Павленкор, В. Олійник, Ю. Белова, Ю. Грязнова, Т. Кристопчук, Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко, Є. Смирнова-Трибульська та ін.

Попри значну кількість наукових напрацювань окресленої тематики практичний досвід європейських закладів вищої освіти, зокрема й порівняно з вітчизняним досвідом, у галузі використання в навчальному процесі вишів технологій дистанційного навчання потребує подальшого вивчення, узагальнення й удосконалення. Висока затребуваність вітчизняної освіти у зарубіжному досвіді потребує аналізу стратегічних орієнтирів інформатизації освіти в країнах ЄС, визначених у комплексній стратегії розвитку ЄС «Європа 2020»¹ та в ініціативах щодо її реалізації, зокрема, таких, як «Програма у галузі цифрових технологій для Європи» та ін.

Дослідники процесів інтеграції у сфері освіти відзначають, що специфічною особливістю реалізації програми «Європа 2020» є велика увага до питань радикальних змін у навчально-виховному процесі закладів освіти за допомогою цифрових технологій. За прогнозами експертів передбачається, що протягом наступних десяти років обсяги використання різних моделей он-лайн зростуть у 15 разів, близько третини всіх студентів здобуватимуть вищу освіту он-лайн.

Отже, рівень використання дистанційного навчання у вітчизняних закладах вищої освіти значно нижчий, ніж у країнах ЄС, зокрема й у Польщі, за кількістю і за розвитком, а тому потребує докладнішого вивчення.

¹ Найважливіші області стратегії «Європа 2020» розглянуто в рамках семи флагманських ініціатив (англ. *flagship initiatives*), однією з яких є ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» (англ. *Digital agenda for Europe*).

Досвід польських вишів у ДДПУ поширюють і популяризують завдяки функціонуванню в Донбаському державному педагогічному університеті Українсько-польського міжнародного центру освіти і науки, серед основних завдань якого є такі:

- розробка спільних програм дистанційного навчання (зокрема й лінгвістичних);
- організація навчання (так само й лінгвістичного) педагогічних працівників щодо використання в практиці роботи електронних освітніх ресурсів України й Польщі;
- удосконалення професійно-методичного лінгвістичного потенціалу педагогів, викладачів;
- організація та проведення спільних міжнародних конференцій, вебінарів, симпозіумів, воркшопів, круглих столів тощо [5].

Співпрацюємо з Жешувським університетом, Вищою школою управління та адміністрації в м. Ополе, Вищою Школою Інформатики (м. Лодзь), Інститутом розвитку міжнародної співпраці (м. Познань), Вищою технічною школою м. Катовіце, Державною вищою професійною школою ім. проф. Едварда Ф. Щепаника (м. Сувалки), Краківською академією ім. Анджея Фрича Моджевського, Університетом ім. Адама Міцкевича в Познані, Університетом Інформатики та Мистецтв (м. Лодзь) та іншими закладами вищої освіти Польщі в межах чинних угод про співробітництво (зокрема й лінгвістичне).

Вивчення польського досвіду й використання його ідей у практиці розбудови дистанційного навчання на філологічному факультеті ДДПУ є потужним імпульсом для покращення вищої освіти нашого вишу відповідно до потреб цифрової ери.

Отже, ефективність застосування дистанційних технологій в освіті значною мірою залежить від узагальнення, удосконалення й популяризації зарубіжного досвіду дистанційної освіти в нашому виші, а також рівня підготовки викладачів до реалізації дистанційного навчання, від рівня науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення, від готовності здобувачів навчатися в умовах дистанційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М. Технологія розробки дистанційного курсу: навчальний посібник. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.

2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2013. 309 с.

3. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.). URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

4. Положення про дистанційне навчання у Державному вищому навчальному закладі «Донбаський державний педагогічний університет». URL: <https://ddpu.edu.ua/images/stories/news/normativ/005.pdf>

5. Положення про Українсько-польський міжнародний центр освіти і науки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». URL: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fddpu.edu.ua%2Fimages%2Fstories%2Fnews%2F2021%2F01_jan%2F26%2Fukr_pol%2Fpologennya_ukr_pol.pdf&clen=9161589&chunk=true

6. Смирнова-Трибульська Є. М. Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE: навчально-методичний посібник. Херсон, Україна: Айлант, 2007. 465 с.



*Маторина Н. М., Маторин Б. И.
(г. Славянск)*

**МАТЕРИАЛЫ К СЛОВАРИЮ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПО
МЕТАЛИНГВИСТИКЕ**

В языковой действительности имеются факты физического, психического и социального порядка; отсюда и лингвистика, с одной стороны, является наукой естественно-исторической (соприкасаясь с акустикой и физиологией), а с другой стороны, одной из дисциплин, изучающих психическую деятельность человека, и, в-третьих, наукой социологической.

Е. Д. Поливанов¹



«Любая наука сильна именно многообразием точек зрения, подходов, направлений, благодаря которым обеспечивается ее развитие, движение вперед, а не своим догматизмом», – отмечает Н. Н. Болдырев [1, с 18]. Языкознание конца XX – начала XXI в. уверенно идет по пути к открытой для внешних влияний лингвистике, свободно интегрирующей с другими науками, другими словами, к лингвистике антропологической.

¹ Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. Избранные работы. Москва: Наука, 1968. С. 182.

Разнообразие лингвистических направлений, новые оригинальные подходы к анализу языка обусловили появление нового понятия – металингвистики, исследующей историю лингвистики, ситуацию в современной лингвистике, отличительные особенности современных лингвистических концепций, их теоретические установки, ключевые понятия, прогнозирующей перспективы развития лингвистики (в отличие от лингвистической историографии, лингвистического науковедения, историографии лингвистики, истории лингвистических учений, то есть направлений исследований, посвященных развитию знаний о языке в истории науки и культуры, теоретическому осмыслению этого развития, анализу теорий и концепций генезиса лингвистической мысли в целом, а также в ее отдельных аспектах, традициях, течениях, направлениях, разделах и школах [4]).

Цель данной публикации – поделиться опытом составления словаря лингвистических терминов по историографии языкознания (на материале новых направлений в лингвистике конца XX – начала XXI в.), который является результатом коллективной работы студентов филологического факультета ГВНЗ «Донбасский государственный педагогический университет» на занятиях лингвистического цикла.

В тезисах представлен перечень новых лингвистик (другими словами, словник словаря металингвистических терминов), который мы составили, исходя из развивающихся в современном языкознании и анализируемых учеными-лингвистами направлений [2; 3; 5; 6; 7; 10]. Новые (в том числе и формирующиеся) лингвистические направления имеют свои специфические объект, предмет, методы, приемы анализа языка, свои теоретические установки и др. Заметим: вопрос о том, что представляют собой новые направления языкознания – науку, направление, раздел, дисциплину, область, учение, теорию, концепцию и т. п. – является дискуссионным и в данной публикации не анализируется; как рабочие используем термины *направление* (или *лингвистика*).

При этом в перечне есть современные направления (соответственно, лингвистические термины):

- занявшие прочное место на лингвистическом небосклоне и получившие признание у лингвистического сообщества;

- концепции, еще не получившие распространения среди ученых, не имеющие пока последователей, но часто упоминаемые в научных работах и оказывающие позитивное влияние на ход развития новой конкретной научной дисциплины; у них еще не сформировались теоретико-методологические установки, категориально-понятийный аппарат, принципы анализа языкового материала и т. п.;

- т. н. *модные направления*, пользующееся всеобщим успехом,

вниманием.

- Антропологическая лингвистика
- Ареальная лингвистика
- Биолингвистика
- Гендерная лингвистика
- Дискурсология
- Интернет-лингвистика
- Когнитивная лингвистика
- Коммуникативная лингвистика
- Компьютерная лингвистика
- Корпусная лингвистика
- Лингвистическая концептология
- Лингвистическая прагматика
- Лингвистическая экология
- Лингвокультурология
- Лингвопалеонтология
- Лингвострановедение
- Межкультурная коммуникация
- Ноолингвистика
- Паралингвистика
- Политическая лингвистика
- Психолингвистика
- Рефлексивная лингвистика
- Суггестивная лингвистика
- Функциональная грамматика
- Экологическая лингвистика
- Этнолингвистика
- Юрислингвистика

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

Задание на закрепление. Некоторые представленные лингвистические термины имеют синонимы. Постройте синонимические гнезда, используя приведенные ниже термины.

Лингвоконцептология, теория коммуникации, лингвопрагматика, прагматика, лингвопраксеология, эколлингвистика, лингвоэкология, лингвокриминалистика, лингвистическая экспертиза, лингвистическая антропология, вычислительная лингвистика, математическая лингвистика, лингвистическая гендерология, лингвогендерология, лингвистика Интернета, эколлингвистика, теория дискурса.

Приведем пробные варианты словарных статей.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ.

Раздел языкознания, который исследует различные способы представления знаний о мире носителей того или иного языка через изучение языковых единиц разных уровней, речевой деятельности, речевого поведения, дискурса, что должно позволить дать такое описание этих объектов, которое во всей полноте раскрывало бы значение анализируемых единиц, его оттенки, коннотации и ассоциации, отражающие сознание носителей языка.

Цель лингвокультурологии – изучение способов, которыми язык воплощает, хранит и транслирует культуру.

Задачи – исследование того: 1) как культура участвует в образовании языковых концептов; 2) к какой части значения языкового знака прикрепляются «культурные смыслы»; 3) осознаются ли эти смыслы говорящим и слушающим и как они влияют на речевые стратегии; 4) существует ли культурно-языковая компетенция носителя языка, то есть естественное владение им не только процессами речерождения и речевосприятия, но и владение установками культуры и т. д.

Объект – язык как отражение культуры и культура сквозь призму языка.

Предмет – языковые единицы, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре и которые обобщают результаты собственно человеческого сознания.

Базовые понятия и классификационные категории: культура – социально унаследованная совокупность практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни; *ментальность* – общий тонус долговременных форм поведения и мнений индивидуумов в пределах групп; *дискурс* – связный текст в совокупности с различными жизненными, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие; *концепт* – понятие, введенное в лингвистику Д. С. Лихачевым, обозначает «сгусток культуры в сознании человека», «пучок представлений», знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово; *концептосфера* – это сугубо мыслительная сфера, состоящая из концептов, обобщающих разнообразные признаки внешнего мира для носителей этноса.

ЭКОЛИНГВИСТИКА.

Одно из современных научных направлений в области языкознания, которое сформировалось на стыке социального, психологического и философского направлений в лингвистике. Эколингвистика как новое

научное направление в изучении языковой сферы обитания человека и общества формируется на выявлении законов, принципов и правил, общих как для экологии, так и для развития языка, и исследует роль языка при возможном решении проблем окружающей среды.

Родоначальником понятия экологии языка считают американского лингвиста Эйнара Хаугена, который в 1970 г. в докладе «Экология языка» и ввел аспект взаимодействия в социолингвистику и психолингвистику.

Предмет исследования: язык как экосистема (языковая, речевая деградация и реабилитация); взаимодействие между языком, человеком как языковой личностью и его окружающей средой. Язык при этом рассматривается как неотъемлемый компонент цепи взаимоотношений между человеком, обществом и природой. Другими словами, функционирование и развитие языка представляется как экосистема, а окружающий мир – как языковой концепт.

Синонимы: экологическая лингвистика, лингвоэкология, экология языка.

«Экологию языка можно определить как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением, где под окружением языка понимается общество, использующее язык как один из своих кодов. Язык существует только в сознании говорящих на нём и функционирует только при взаимоотношениях с другими говорящими и с их социальным и естественным (природным) окружением. Частично экология языка имеет физиологическую природу (то есть взаимодействие с другими языками в сознании говорящего), частично социальную (то есть взаимодействие с обществом, в котором язык используется как средство коммуникации). Экология языка зависит от людей, которые учат его, используют и передают другим людям» [8, с. 15].

Эколингвистика потому и названа экологической лингвистикой, что стремится к очищению окружающей среды лингвистическими, языковыми средствами. Мудрое человеческое слово способно обратить многое на пользу всего человечества (Из газеты).

В эколингвистике выделяются: а) экология языка, которая метафорически переносит на язык экологические понятия (само понятие экологии, окружения, экосистемы); б) языковая экология, в которой языки и тексты рассматриваются с точки зрения их «экологичности» и исследуется роль языка в описании проблем окружающего мира – подчеркивание и усиление их или решение.

Итоговое задание. Подготовьте информацию (презентацию) об одном из современных лингвистических направлений по следующей

схеме:

- время и предпосылки возникновения;
- цели и задачи;
- объект и предмет;
- проблематика;
- базовые понятия и классификационные категории;
- используемые методы.

Таким образом, основными чертами современной лингвистики являются: разнообразие, многомерность объекта и предмета исследования; специфичность принципов; новая методологическая база; характер результатов и др. За разнообразием, кажущейся разобщенностью новых направлений скрываются единые концептуальные моменты, знаменующие составляющие ряда «язык – человек – общество». Объединяющим началом во всех этих исследованиях стал *человек говорящий*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики. *Вопросы когнитивной лингвистики*, 2004. № 1. С. 18–36.
2. Демьянков В. З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века. *Язык и наука конца XX века*. Москва: Институт языкознания РАН, 1995. С. 239–320.
3. Дуличенко А. Д. О перспективах лингвистики XXI века. *Вестник Московского университета*. 1996. Серия 9. Филология. № 5. С. 124–131.
4. Историография лингвистики. URL: <https://jazykoznanie.ru/246/>
5. Кибрик А. Е. Куда идет современная лингвистика? *Лингвистика на исходе XX века*. Москва: МГУ, 1995. Т.1. С. 219.
6. Конюшкевич М. И. Современные направления в языкознании. Гродно, 2006. 228 с.
7. Лукин О. В. Новые направления современного языкознания (2-я половина XX века – XXI век): учебное пособие. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. 80 с.
8. Нечипоренко В. Ф. Лингвофилософские основы эколингвистики. Калуга: Калужская облорганизация союза журналистов России, 1998. 210 с.
9. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию. Избранные работы. Москва: Наука, 1968. 376 с.
10. Шулежкова С. Г. История лингвистических учений. Москва: Флинта, 2008. 404 с.



*Непран А. С.
(м. Слов'янськ)*

ЕТИКА ПЕРЕКЛАДУ

Професія перекладача в сучасному світі посідає геть не останнє місце на арені спеціальностей. Без перекладача не може обійтись жодна конференція чи зустріч з іноземними гостями. У той час як тлумач передає річ одного спікера аудиторії усно, перекладач набирає текст іншою мовою. Умови процесу передачі тексту вищезазначених представників однієї професії є дуже різними: інтерпретатори працюють у емоційно складних обставинах, перебувають у постійній напрузі, мають обмаль часу для перекладу, інші працюють у комфорті, мають більше часу на підбір влучних слів. Тим не менш будь-який перекладач є свого роду мостом між різними народами, які не зможуть зрозуміти один одного без допомоги професіоналу.

Проблема етикету в професії перекладача (як усного, так і письмового) існувала наряду з проблемою точності перекладу. У цій галузі етикет та толерантність мають постійно йти рука об руку з перекладачем. Ця незначна на перший погляд дрібниця ускладнює процес перекладу тексту іншою мовою. Працівнику треба не просто передавати зміст слів, а й добирати правильні, коректні аналоги, і все це відбувається за лічені секунди.

Перекладач, являючись єдиним у своєму роді засобом для розуміння різномовних опонентів, повинен мати на увазі той факт, що на його плечах лежить велика відповідальність, бо від кожного слова залежить результат співпраці двох сторін. Зв'язок між цими сторонами (культурний чи міжнародний) часом пов'язаний з великою кількістю питань, які накладають на перекладача ще й соціальну відповідальність. З метою дотримання усіх норм соціальної поведінки під час роботи перекладача був створений етикет перекладу.

Існує кілька спільних етичних стандартів, які прийняті у всіх професіях. Хоча кодекси поведінки перекладачів (як усних так і письмових) дійсно існують у деяких країнах, вони здебільшого визначають керівні принципи з питань професійної компетентності. Іншими словами, професійна орієнтація на соціальну відповідальність може мати вплив на окремих людей та суспільство далеко за межами вузької професійної сфери.

Кодекс перекладацького етикету вміщує в себе багато позицій. Ось

декілька з основних загальноприйнятих принципів поведінки перекладача [1]:

1) Забороняється передавати ЗМІ, організації або установі, які знаходяться поза процесом, будь-яку інформацію, яка стала відома при виконанні своїх професійних обов'язків.

2) Забороняється повідомляти будь-яку інформацію, яка стала відома під час роботи будь-якій особі, крім тих, кому ця інформація необхідна для виконання своїх обов'язків або з дозволу керівника.

3) Перекладені документи залишаються власністю процесу, передавати їх чи показувати третім особам можна лише з дозволу учасників процесу.

4) Усні та письмові перекладачі не мають права використовувати конфіденційну інформацію для особистої вигоди.

5) Працівник має зберігати професійну таємницю після закінчення співпраці, тощо [2].

Окрім прописаних у кодексі правил працівник повинен мати на увазі велику кількість загальноетичних та професійних завдань. Серед них можна виділити:

1) *Точність перекладу*. Перекладачі докладають максимум зусиль, щоб забезпечити ретельне і вірне перекладання мови оригіналу. Вони нічого не пропускають і не додають, а також зберігають інтонацію повідомлення вихідної мови.

2) *Тонке знання культур*. Оскільки культурні норми варіюються від країни до країни та від регіону до регіону, перекладачі повинні бути чутливими та уважними до культурної чутливості окремих осіб чи груп, з якими вони працюють.

3) *Уміння*. Професійні перекладачі повинні відповідати професійній кваліфікації (але не обмежуючись цим), проходячи сертифікаційні тести, демонструючи досвід та компетентність у мистецтві інтерпретування/перекладу, а також мають членство у відповідних галузевих професійних асоціаціях.

4) *Компенсація*. Перекладачі не повинні приймати або стягувати з клієнта додаткові гроші, бонуси, компенсації чи послуги. Вони також не будуть використовувати час, засоби, матеріали чи обладнання провайдера для особистої вигоди.

5) *Дискримінація та конфлікт інтересів*. Перекладачі повинні залишатися абсолютно нейтральними та неупередженими у всіх ситуаціях. Їхня робота – чітко передавати значення та сутність письмової та/або розмовної мови оригіналу.

6) *Професійна поведінка*. Ті, хто працюють професійними перекладачами, роблять це професійно і повинні одягатися та діяти

належним чином у рамках завдання [3].

Отже, перекладач окрім професійних здобутків, знань та досягнень має демонструвати й соціальні навички, яких очікує роботодавець. Тримавши в голові текст оригіналу й передаючи його іншою мовою, працівник має правильно та коректно його передати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Translator's Charter [Електронний ресурс]. *The International Federation of Translators*. 2011. URL: <https://www.fit-ift.org/translators-charter/>.

2. A Brief Guide to Ethics for Interpreters and Translators [Електронний ресурс]. *Ulatus*. 2016. URL: <https://www.ulatus.com/translation-blog/a-brief-guide-to-ethics-for-interpreters-and-translators/>.

3. WHAT IS THE ROLE OF ETHICS IN TRANSLATION INDUSTRY? [Електронний ресурс]. *Harry Clark Translation*. URL: <https://harryclarktranslation.co.nz/role-ethics-translation-industry/>.



*Орел А. С., Годунова Н. Б.
(м. Слов'янськ)*

ДО ПИТАННЯ ПРО ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ДІЛОВОЇ КОРЕСПОНДЕНЦІЇ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ



Найважливішою вимогою до перекладу ділової кореспонденції є якомога більша адекватність перекладеного тексту та якомога більша еквівалентність його до оригіналу. Це зумовлює необхідність докладного вивчення лексичних особливостей мов ділового спілкування із метою усунення низки протеріч та вдосконалення техніки перекладу ділових паперів, яка вимагає особливої точності.

Так, багато мовознавців, наприклад, А. Д. Швейцер, Я. І. Рецкер, Л. С. Бархударов, А. У. Федоров, Е. М. Басс, В. Екк, В. В. Гуреневич, М. И. Басаков, Є. А. Кутній присвятили свої численні роботи дослідженню перекладу бізнес-кореспонденції. Різні аспекти дослідження лексичних особливостей перекладу ділових листів представлено в багатьох роботах українських перекладознавців, зокрема, А. С. Левашова, В. І. Карабана,

А. П. Загнітка, І. Г. Данилюка, М. Г. Зубкова та ін.

Мовознавці зазначають, що характерною рисою англійського ділового листа є вживання стандартизованих кліше, які мають прагматичну спрямованість та слугують реалізації категорії ділової ввічливості. Наприклад: *We would appreciate your cooperation on this matter.* – Будемо вдячні за співпрацю; *Thank you in advance for your cooperation.* – Заздалегідь дякуємо за співпрацю; *Awaiting your prompt reply.* – В очікуванні швидкої відповіді тощо.

Існування в українській мові подібних форм висловлювань значно полегшує переклад з англійської мови. Їх можна згрупувати за тематичними ознаками, наприклад:

– замовлення (*With reference to the catalogue you sent us we wish to place the following order.* – Ми хотіли б зробити наступне замовлення, посилаючись на каталог, який Ви нам надіслали);

– пропозиція (*Based on your annual requirement of ... items, we can make the following offer.* – Виходячи з Вашої щорічної потреби в ... одиниць, ми можемо зробити Вам наступну пропозицію);

– претензія (*We regret that we must place the entire shipment at your disposal. Please let us know how you wish to dispose of same.* – Нам шкода, але ми мусимо повернути Вам вислані Вами товари. Просимо повідомити нас про те, як Ви пропонуєте розпорядитися вантажем);

– запит (*We are above all interested in information regarding the solvency and credit rating of the company.* – Особливо нас цікавить інформація щодо платіжеспроможності фірми);

– повідомлення (*We wish to inform you that your order № 30198 dated ... has been shipped today.* – Ми хочемо повідомити Вас, що замовлення № 30198 від ... було відвантажено сьогодні);

– вибачення (*We offer our apologies for the delay in delivery.* – Ми приносимо наші вибачення за затримку в поставці);

– прохання (*We shall (should) be obliged if you will (would) inform us...* – Ми будемо (були б) вдячні, якщо Ви повідомите (якби Ви повідомили) нам ...).

У діловому спілкуванні важлива роль відводиться вживанню аббревіатур і скорочених слів, які слугують мовній економії і роблять зміст лаконічним та більш зрозумілим для вузького кола фахівців. Під час перекладу аббревіатур та скорочень варто знаходити їхні функціональні відповідники або застосовувати описовий спосіб перекладу, наприклад, *a.a.r.* (*against all risks*) – проти всіх ризиків; *a.c.* (*account current*) – поточний рахунок; *amt.* (*amount*) – сума тощо.

Ініціали або скорочення імен також становлять певні труднощі, з якими стикається перекладач ділової кореспонденції, особливо якщо така інформація подається без попередньої розшифровки. Треба пам'ятати, що ініціали не транскодуються, а передаються першою літерою українського

відповідника повної форми англійського імені: *John G. Holloway* – Джон Г. Холлоуей. Якщо в перекладача немає можливості встановити повне ім'я, то краще вилучити ініціали з тексту перекладу, аби уникнути помилки: *Jerry H. Friend* – Джері Фруенд.

Міжмовне спілкування як засіб обміну інформацією, як будь-який комунікативний акт взагалі, характеризується втратою частини інформації, неоднозначністю інтерпретації змісту повідомлення. Тому, у курсі перекладознавства передбачено порядок досягнення еквівалентності в семантиці мовних одиниць та відповідності граматичних конструкцій, який допускає певні лексичні та граматичні зміни, їх називають трансформаціями (transformations).

Явище лексичної трансформації в перекладознавстві пов'язано, в першу чергу, з тим, що обсяг значень мови оригіналу та мови перекладу не є однаковим. Отже, лексичні трансформації необхідні для адекватної передачі зв'язків між формою та змістом слів і словосполучень оригіналу та перекладу. При цьому особливу увагу перекладач повинен приділяти контексту, в якому мовні одиниці вживаються, враховувати семантичні та стилістичні особливості слів, що обираються для передачі іншомовного повідомлення. Семантика слова пов'язана з його функціонуванням у мовленні, його лексичною сполучуваністю та стилістичною конотацією, а також соціокультурними особливостями у свідомості носіїв різних мов [6, с. 174]. Ці фактори є вирішальними під час передачі значення, тобто при виборі потрібних слів у мові перекладу, з яких складається фраза.

Доведено, що дослівний переклад та досягнення стовідсоткової еквівалентності на практиці є неможливими, оскільки цьому перешкоджають деякі труднощі, наприклад: у мові перекладу відсутній словниковий відповідник іншому слову мови оригіналу; відповідність лише частково передає значення лексичної одиниці оригіналу; багатозначне слово мови оригіналу співвідноситься з різними семантичними одиницями мови перекладу тощо [7, с. 57].

Отже, дослідники поділяють лексичні трансформації на декілька типів: 1) диференціація значень (differentiation of meaning), наприклад, українським еквівалентом слова *justice* є *справедливість, правосуддя*, проте іноді різниця стає більш специфічною: *Department of Justice* – *Міністерство Юстиції, the Court of justice* – *суд*; 2) специфікація значень (specification of meaning), наприклад: *meal* – *їжа, прийняття їжі*, але *You have had your meal in our restaurant.* – *Ви вже поснідали (пообідали) в нашому ресторані.* – ця фраза перекладається з урахуванням часу доби, в який відбувається дія, тобто перекладач звертає увагу на контекст повідомлення; 3) конкретизація / генералізація значень (concretization / generalization of meaning), наприклад: *I am certain that you will find a position which suits you soon and I believe that you have a great deal to*

contribute. – Я впевнений, що скоро Ви знайдете посаду, яка задовольнить Вас, і, я вважаю, що Ви можете зробити великий внесок. – лексичні одиниці мови оригіналу з конкретним значенням узагальнюються й перекладаються лексемою з абстрактним значенням з метою чіткішого розуміння повідомлення або навпаки; 4) смисловий (семантичний) розвиток (semantic development) полягає в заміні слова або словосполучення мови оригіналу відповідною за контекстом лексичною одиницею мови перекладу: *The Worcester by election was an acid test for the Labor Candidate.* – Додаткові вибори у Вустері були лакмусовим папірцем для лейбористського кандидата – словосполучення *лакмусовий папірець* (*litmus paper*) ніколи не вживається в англійській мові в переносному значенні; 5) антонімічний переклад (antonymic translation) поєднує ознаки лексичної та граматичної трансформації: *It was not until 1770 when James Cook chartered the East Coast that any major exploration of Australia was undertaken.* – І лише в 1770 році, після того як Джеймс Кук наніс на мапу східне узбережжя Австралії, почалося серйозне дослідження цього континенту; 6) цілісне перетворення (integral transformation), наприклад: *Welcome! Don't mention!* – Ласкаво просимо! – частина інформації не перекладається взагалі; 7) додавання та вилучення слів з лексичних причин (addition and omission of words for lexical reasons), наприклад: *takeover* – поглинання одного підприємства іншим; *strike ballot* – голосування щодо оголошення страйку – addition; *You can see the result of your company work.* – Ви бачите результат роботи Вашої компанії – omission.

В. Н. Комісаров вищезазначені процеси називає лексико-семантичними замінами; до лексичних трансформацій вчений відносить також перекладацьке транскрибування / транслітерацію та калькування [5, с. 68].

Транслітерацією називається спосіб перекладу лексеми оригіналу шляхом відтворення її форми за допомогою графічних одиниць мови перекладу (графічна форма). Процес транскрибування передбачає відтворення звукової форми іншомовного слова (фонетична форма). Найчастіше в перекладацькій практиці використовується синтезований спосіб транскрипції / транслітерації, тому що фонетична і графічна системи різних мов значно відрізняються, і передача форми слова мови оригіналу на мову перекладу завжди є умовною (приблизною): *O'Henry* – *О'Генрі*, *company* – *компанія*, *Mary* – *Мері*. Зазначеними способами найчастіше користуються для перекладу власних назв.

У перекладознавстві розроблено низку правил транслітерації для кожної пари мов, які допомагають чітко передати звуковий склад слів мови оригіналу. Так, в англо-українських перекладах зустрічаються елементи транслітерації деяких невимовних приголосних, редукція голосних, наприклад, *Dorset* – *Дорсет*, *Murdoch* – *Мердок*; подвійні приголосні між

голосними та в кінці слова зберігаються: *Bonnars Ferry* – *Боннерс Ферри*, *Marshall* – *Маршалл*. До традиційних винятків можна віднести імена історичних осіб, географічні назви тощо: *China* – *Китай*, *King James* – *Король Яков*. Спосіб транскрибування часто застосовується для передачі назв організацій, вулиць, газет і т. п., наприклад: *Bayswater Road* – *Бейсвотер роуд*, *The Times* – *газета Таймс*, *General Motors* – *Дженерал Моторс*, *Lindros Bank* – *банк Ліндрос*.

Калькування (буквальний переклад) застосовується переважно для перекладу неологізмів іншомовного походження, термінів, наприклад: *skyscraper* – *хмарочос*, *self-help groups* – *групи взаємодопомоги*.

Разом із тим у перекладознавстві існує таке поняття, як безеквівалентні слова (А. Д. Швейцер, А. Паршин, Л. С. Бархударов). За визначенням В.І. Карабана, це слова-реалії на позначення етноспецифічних понять, тобто слова, притаманні лише одній культурі, наприклад, назви юридичних посад та професій [3, с. 421]. Указана група лексики не має еквівалента в мові перекладу. Передача таких лексичних одиниць здійснюється за допомогою транслітерації, калькування або описово: *caregiver* – *людина, що піклується про немічних та хворих людей*; *multiple accredit* – *множинне акредитування*.

Для перекладу ділової кореспонденції характерними є випадки часткової еквівалентності, адже переважна більшість слів будь-якої мови багатозначні, і семантичне поле лексеми в мові оригіналу зазвичай не співпадає повністю зі значенням слова в мові перекладу. Воно може бути ширшим за значення чи навпаки вужчим. У свою чергу, ширший семантичний обсяг лексеми створює умови для вживання слова в різних контекстах, що посилює явище мовної варіативності під час перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бреус Е. В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский : учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: УРАО, 2000. 208 с.
2. Зубков М. Г. Сучасна українська ділова мова. Харків: Торсінг, 2004. 446 с.
3. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина II. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі. Вінниця: Нова книга, 2001. 303 с.
4. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. Москва: Высшая школа, 1980. 215 с.
5. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. Москва: Международные отношения, 1973. 215 с.
6. Переклад у наукових дослідженнях представників Харківської школи: колективна монографія / за ред. Л. М. Черноватого, О. А. Кальниченка, О. В. Ребія; кафедра теорії та практики перекладу

англійської мови Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Вінниця: Нова Книга, 2013. 568 с.

7. Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. Москва: Воениздат, 1973. 280 с.



*Осипенко В. Ю.
(м. Бахмут)*

НАЙПОШИРЕНІШІ ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Розвиток лінгвістики на сучасному етапі характеризується підвищеним інтересом до осмислення усної комунікації взагалі і політичної, зокрема. У сучасному світі поряд з глобальним поширенням демократичних принципів державного устрою особливо важливого значення набуває політичний дискурс і його різні аспекти. Точне використання інструментів мовлення є ключовим фактором у досягненні цілей будь-якої комунікації, а в разі професійних політиків лінгвістичні ресурси стають основним інструментом, від якого залежить успіх в отриманні підтримки аудиторії, перемоги у важливих переговорах і т. д. За твердженням Є. К. Павлової [3], специфічною особливістю публічного політичного дискурсу є його прагматична спрямованість на управління громадською думкою, на формування у масового адресата певної оцінки інформації і заданої емоційної реакції на неї.

У зв'язку з цим питання аналізу політичного дискурсу, як найбільш впливового на суспільну свідомість і широко розповсюдженого в засобах масової комунікації, виявлення його лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей виходять сьогодні на перший план, що вимагає освітлення системо утворюючих ознак політичного дискурсу, його одиниць, базових концептів і функцій.

Політичний дискурс – це жанр, обмежений соціальною сферою, а саме політикою, володіє структурою жанру (інтенціональний, актуальний, віртуальний, контекстуальний і психологічний плани) та численними функціями, як загальномовного, так і властивими тільки політичному дискурсу.

Політична промова являє собою окремий тип дискурсу, який характеризується жанровою єдністю усної політичної публіцистики і входить через цю єдність в функціональний публіцистичний стиль як

вищий ступінь ієрархічної градації. У свою чергу, всередині політичної публічної промови існує поділ на більш вузькі єдності.

Традиційно виділяють наступні види промов, які також обумовлені конкретними екстралінгвістичними факторами, такими, наприклад, як ситуація і характер спілкування, комунікативна установка, політичні цілі:

1) Доклад (звіт) – виступу на соціально-політичні теми, які характеризуються авторитарним стилем спілкування: строго раціональними, жорсткими методами подання інформації, в яких суб'єктивна спрямованість зведена до мінімуму, ораторське, особистісне ставлення до предмета виступу як би приховано за загальними політичними положеннями тієї групи, до якої належить адресант; за стилем репрезентації може бути розповіддю, описом, поясненням;

2) Агітаційний дискурс, який в свою чергу може бути розбитий на три підгрупи: а) з метою надихнути, б) з метою переконати, в) з метою викликати активну реакцію. Йому властивий ліберальний стиль спілкування, в якому основний акцент ставиться на активний характер сприйняття; найчастіше представлені у формі призову до дії або навпаки, а іноді має деякі властивості бесіди.

3) Мітинговий дискурс – емоційно насичений, з яскраво вираженою ораторською суб'єктивністю; основний акцент робиться на демократичний стиль спілкування, який сприяє підвищенню творчої активності, ініціативності аудиторії;

4) Інформаційно-політичний дискурс, основне призначення якого пробудити інтерес, а також дати конкретне уявлення про предмет мовлення, найчастіше носить описовий характер і відповідає таким вимогам, як актуальність, суб'єктивність, конкретність;

5) Інавгураційний і вітальний дискурс – урочисті промови, спрямовані на естетичний вплив [3].

Необхідно зазначити, що політичні промови часто формуються у певному культурному та соціальному контексті, використовуючи різні мовленнєві особливості. Саме політичні виступи багаті на культурні та ідеологічні елементи. Політичний дискурс включає багато термінів, жаргонізмів та гасел (які можуть різнитися за значенням у різних країнах) і використовується для досягнення конкретних політичних цілей.

На підставі названих особливостей політичних публічних промов можна виділити наступні характерні для них ознаки:

1) завжди адресовані, здійснюють планомірний цілеспрямований соціально-орієнтований вплив на аудиторію;

2) передбачають вплив на всі компоненти психологічної структури особистості;

3) завжди носять партійно-класовий характер, що є одним з важливих засобів регулювання суспільних відносин та ідеологічного

впливу на аудиторію [5].

Важливою відмінною рисою політичного дискурсу є спрямованість на діалогізацію висловлювання, що обумовлено безпосередністю контакту з адресатом. Це виражається у використанні різних апеляційних конструкцій, запитань та відповідей, різних типів питань, заданих аудиторії, наприклад: «*Very rarely do you see a consensus?*»; «*I can tell you that...*»; «*I am sure, you know ...*» та інші [7].

До найпоширеніших лінгвістичних особливостей англійського політичного дискурсу відноситься використання фонетичних, словотворчих, морфологічних, лексичних і синтаксико-стилістичних засобів. Також, серед політиків та авторів політичних виступів часто використовується велика кількість потужних стилістичних прийомів, таких як **алюзія**, **метафора**, **метонімія**, **інтертекстуальність**, **стиль**, **повторення**. У політичному дискурсі зустрічаються різні види повтору з паралельними конструкціями: **анафора**, тобто повтор елементів мовлення на початку кожної конструкції; **епіфора**, тобто повтор елементів мови в кінці кожної конструкції; **кільцевої повтор**, тобто повтор елементів як на початку, так і в кінці конструкції; **анадіпозис**, тобто повторне вживання елемента, що зустрічається в кінці конструкції, на початку наступного. Використання повтору і паралельних конструкцій, за допомогою яких емоційний вплив здійснюється шляхом логічного виділення того компонента висловлювання, до якого політик привернути увагу аудиторії, сприяє збалансованості висловлювання, створення чіткого ритму, що сприяє більш легкому сприйняттю на слух. Розглянемо деякі з них детальніше.

Як було зазначено, одним з найпоширенішим стилістичним засобом, що зустрічаються в мові англійської політичної риторики, є часте використання **метафор**. Метафори – це лінгвістичні символи, що надають абстрактним ідеям конкретні ознаки [4]. Лінгвісти вважають метафори найбільш ефективним інструментом у політичному дискурсі та найпростішим способом впливу на свідомості людей [6]. У політиці є дві основних теми метафор – це війна та спорт. Використання термінології війни або спорту для позначення політичної події можна провести аналогію зі спортивним боєм, де мова йдеться про партію переможця. Прикладом цього є оголошення про вибори 1997 року у Великобританії, яке в газетах згадувалося як «*The Gloves Are Off*», що чітко передбачає поєдинок у боксі [5].

Метонімія – інший стилістичний засіб, яка часто використовується в політичних виступах. Метонімія допомагає викликати емоції та підсилювати певні особливості, що допомагає сформувати певні образи, які потім можна використовувати для висміювання свого опонента [2]. Метонімія тісно пов'язана із образом оратора, оскільки це унікальний

риторичний засіб, який допомагає швидше сприймати політичні висловлювання та спрощувати їх значення.

У політичних виступах англійською мовою, як правило, часто використовуються **займенники**, щоб підкреслити певні моменти, замінюючи відповідні іменники. Цей засіб використовуються для уникнення повторення [1]. Наприклад, використання займенника *we* – це стратегія вираження солідарності, тоді як використання займенника *I* використовується для позначення сили оратора [2].

Повторення є ефективним інструментом, який часто використовують політики. Щодо використання повторень у політичній сфері, мистецтво переконання передбачає інтеграцію багатьох риторичних особливостей у політичний дискурс, таких як повторення, для покращення сприйняття дискурсу та залучення адресата. Повторення – це проста техніка, але вона насправді дуже ефективна і передає рішучість і силу мети [1].

Наступний синтактико-стилістичний прийом, характерний для промови політиків – **парцеляція**. Незважаючи на те, що парцеляція є типовою для усного спонтанного мовлення, політичні діячі часто використовують парцеляцію в текстах своїх виступів. Автор, використовуючи парцеляцію, прагне зробити мову більш зрозумілою, переконливою, зблизитися з аудиторією. Наприклад: «*After the Berlin Wall came down I visited that city and I will never forget it. The abandoned checkpoints. The sense of excitement about the future*». Д. Кемерон також використовує парцеляцію: «*It's virtually useless. It is a disaster*». Парцеляція розбиває речення, що дозволяє постійно тримати однаковий ритм [7].

Ще одним синтактико-стилістичним засобом політичного дискурсу є **риторичне запитання**, що загострює увагу аудиторії, посилює враження, тощо. Наприклад: «*In a global race, can we really justify the huge number of expensive peripheral European institutions? Can we justify a commission that gets ever larger? Can we carry on with an organization that has a multibillion pound budget but not enough focus on controlling spending and shutting down programs that haven't worked? And I would ask this: when the competitiveness of the single market is so important, why is there an environment council, a transport council, an education council but not a single market council?*» [8].

Отже, у сучасному світі лінгвістичні особливості політичного дискурсу потребують більш детальної уваги, так як політичний дискурс активно використовується в політиці і вивчення цього питання більш детально дозволить вивести лінгвістичні особливості політичного дискурсу на новий рівень вивченості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык:

учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2002. 384 с.

2. Гальперин И. О. Очерки о стилистике английского языка. Москва, 1958. 469 с.

3. Павлова Е. К. Политический дискурс в глобальном коммуникативном пространстве (на материале английских и русских текстов): автореф. дис. д-ра филол. наук: спец. 10.02.20. Москва, 2010.

4. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: монография; пер. с англ. А. Н. Баранова, А. В. Морозовой; под ред. А. Н. Баранова. Москва: Едиториал, 2004. 252 с.

5. Beard, A. The language of politics. Taylor & Francis e-Library.

6. Lakoff, G. Metaphor and War, Again. URL: www.alternet.org/story.html StoryID=15414.

7. Cameron D. PM David Cameron's speech, Conservative Party Conference 2013. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-24371105>.

8. Cameron D. PM David Cameron's EU speech. URL: <http://www.bbc.com/news/uk-politics-21157378>



*Пампура С. Ю., Висоцька Н. Л.
(м. Слов'янськ)*

СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ



Дистанційні засоби навчання все більше впроваджуються в освітній процес. Такий вид занять набирає популярність завдяки особистому підходу, обліку самооцінки учня, його мотивування і використання в процесі навчання новітніх технологічних засобів. Тому пріоритетним напрямком вважається пошук новацій в розробці методик і технологій для таких занять. Зокрема, вчені працюють в таких напрямках: підвищення інтенсивності занять; розширення змісту; будівництво індивідуальних траєкторій для кожного учня, враховуючи його здібності і мотиваційно-ціннісну сферу особистості; інтенсифікація самостійної роботи учнів. Хоча дистанційне навчання з'явилося відносно недавно, воно вже

стало серйозним освітнім елементом, зарекомендувало себе як

перспективний напрям педагогічної технології.

Такий підхід має багато позитивних сторін, головна з яких полягає в можливості учня займатися в зручній для нього час в будь-якому місці, де є доступ до мережі. Природно, слід враховувати і розклад роботи викладача, але з ним можна завжди домовитися і якимось відкоригувати свої плани. Але, в будь-якому випадку, займаючись вдома за чашкою гарячого чаю, можна набагато краще все запам'ятати і засвоїти, ніж в умовах кабінетів навчального центру.

Основна проблема, чому почали розвиватися дистанційні методи навчання, полягає в швидкому поширенні інформації і великому віддаленні бажаючих навчатися і бажаючих навчати один від одного. Проблема стала здебільше гострою у зв'язку з пандемією COVID-19, коли більшість навчальних закладів вимушені переходити у дистанційний формат навчання.

Проте такий вид навчання має певні складності. В першу чергу мова йде про чисто технічні причини зриву навчального процесу: поломка комп'ютера, камери, перебої в інтернет-зв'язку тощо. Ці проблеми вирішуються постачальниками послуг з дистанційного навчання шляхом альтернативного зв'язку через телефон, перенесення графіка занять, їх тривалості й т. ін.

З точки зору авторів найголовнішою проблемою дистанційного навчання саме іноземної мови є специфіка предмету, яка перш за все пов'язана з тим, що провідним компонентом змісту навчання іноземної мови є не основи наук, а способи діяльності – навчання різним видам мовленнєвої діяльності: говорінню, аудіюванню, читанню та письму. Складність самоосвіти без регулярного контакту з викладачем наявна, навіть за найкращими матеріалами. Самостійне вивчення англійської мови практично не приносить результатів: існує велика вірогідність зіпсувати собі вимову в спробі запам'ятати слова самостійно, без допомоги вчителя. Без систематичного і ефективного зворотного зв'язку з викладачем ніякі курси або навчальні матеріали не допоможуть вивчити мову на належному рівні.

Ще однією особливістю предмета «Іноземна мова» можна вважати безпредметність, що розуміється як можливість спілкуватися на будь-які теми, що відповідають віку та інтересам учнів. Мова є носієм інформації (відомості про історію, культуру країни мови, що вивчається, відомості з інших областей знання та ін.). Мета навчання іноземної мови – це формування комунікативних умінь (комунікативної компетенції), а не вивчення деякого кола ідей, понять. Виняток становлять лінгвістичні поняття і знання про систему мови, необхідні для функціонування мови як засобу спілкування. Таким чином, іноземна мова виступає і як мета, і як

засіб навчання.

Істотною відмінністю предмета «Іноземна мова» є щільність спілкування (обсяг мовної практики), що обмежене рамками уроків (кількістю годин на тиждень). Очевидно, що висока щільність спілкування, підтримувана протягом тривалого часу, забезпечує і великий обсяг спілкування. Ці особливості взаємопов'язані.

Самою ж головною, на наш погляд, проблемою є питання мотивації «дистанційних» студентів. Відносно навчання курсу іноземної мови, який націлений не тільки на придбання знань, але також і на деякі навички, включаючи комунікаційні, проблема мотивації здається найважливішою. Основною задачею викладача при підготовці матеріалу і впровадження курсу навчання є питання: як підтримувати високий рівень взаємодії у віртуальному середовищі при обмеженому прямому контакті? Ключовою проблемою для студентів залишається відсутність можливості прямої усної взаємодії з одногрупниками, а також з викладачем. Подібним завданням в майбутньому планується приділити більше уваги.

До недавнього часу в загальноприйнятих системах дистанційного навчання були відсутні встановлені системи підтримки синхронної і несинхронної комунікації, і з цієї причини вони були незручні для навчання іноземним мовам. Із застосуванням додаткових інструментів, таких як GoogleTalk, GoogleMeet, Skype, Zoom, MS Teams, Discord, електронної дошки і т.ін., стало можливим уникнути цих проблем. Спілкування студента і викладача також відбувається за допомогою мережі Інтернет. У їхньому розпорядженні є синхронний і несинхронні методи. До синхронних відносять чат і відеоконференцію. До несинхронних – електронну пошту та різні месенджери. Відтворення аудіо і відео може здійснюватися в різних якостях, в залежності від якості з'єднання і швидкості передачі даних.

Звичайно, не можна говорити про те, що дистанційне навчання перевершує по ефективності традиційне, але хотілося б відзначити, що на дистанційному навчанні у студентів є можливість не пропустити матеріал аудиторного заняття (якби вони пропустили його в аудиторії). Аудіо та відеоефіри, а також різноманітні способи синхронної та несинхронної комунікації дають можливість компенсувати недолік присутності на очному занятті.

На завершення слід сказати, що застосування дистанта в навчанні іноземних мов є випробуванням. Найбільшою проблемою є нестача безпосереднього спілкування з одногрупниками і викладачем. Застосування сучасних інструментів для синхронної і несинхронної комунікації допомагає подолати цю проблему. Досвід авторів стосується до викладання тільки англійської мови, але він цілком застосовний до

навчання інших іноземних мов.

Наші спостереження, незважаючи на деякі побоювання, дуже позитивні, проте передбачається багато додаткової роботи із вдосконалення навчальних програм, їх модифікації та підвищення якості мультимедійних матеріалів. Ми переконані, що педагогічна кваліфікація в тандемі з сучасними технологіями дають можливість реалізації успішного навчання іноземним мовам в дистанційному режимі.



*Піскунов О. В.
(м. Слов'янськ)*

РОЗУМІННЯ ПРИНЦИПУ СИСТЕМНОСТІ В РОБОТАХ УЧЕНИХ КАЗАНСЬКОЇ ШКОЛИ

Трактування мови як системи у лінгвістичній спадщині представників Казанської школи на заслуговує особливу увагу. Цього питання торкалися такі вчені, як В. Гумбольдт, А. Шлейхер, молодогораматика. Аналіз питання про системний характер мовних змін знаходимо у працях багатьох сучасних лінгвістів [3].

Учені Казанської школи, на нашу думку, до вивчення історико-фонетичних явищ підходили системно і ця риса відбивається у застосуванні прийому хронологізації – у встановленні послідовності мовних процесів і в синхронізації архетипів і фонетичних законів. І. О. Бодуен де Куртене вважав одним із здобутків мовознавства ХІХ ст. саме той факт, що «почали звертати увагу на відносну хронологію змін і часову послідовність в мовних процесах, почали розрізняти в мові окремі нашарування, тобто розглядати мовні процеси в історичній перспективі, а не в одній часовій площині...» [2, т. 2, с. 7]. В. О. Богородицький також вбачав завдання дослідника в тому, щоб «розмістити ці явища за часом їх виникнення або – інакше кажучи – в їх хронологічній послідовності від найдавнішого стану до пізнього («відносна» хронологія процесів), при чому, з переходом до історичного часу, збережені письмові пам'ятки різних віків дозволяють вже досліднику встановлювати для тих або інших явищ більш точні хронологічні дати («документальна» хронологія)» [1, с. 383]. І саме ці міркування допомагали ученим школи встановити послідовність здійснення тих або інших фонетичних законів. Так, І. О. Бодуен де Куртене відносить процес впливу приголосного *j* на наступні голосні і процес зникнення всіх приголосних на кінці складу і появу відкритих складів до періоду переходу від «прааріоевропейського до

стану праслов'янського» [2, т. 2, с. 23–25].

В. О. Богородицький вивчав історію біглих голосних і цей процес він відносить до спільнослов'янської епохи і відмічав, що «процес розвитку «біглих» голосних передував зміні $e > o$ » [1, с. 88–89]. Мовознавець хронологізує явище повноголосся спільнослов'янською епохою [там же, с. 94], до «відокремлення східної (майбутньої руської) гілки слов'янської прамови» [там же, с. 395–412].

В. О. Богородицький досліджував історію приголосних і синхронізував деякі процеси. Так, на думку вченого, «пом'якшення перед палатальними голосними задньоязикових приголосних в шиплячі давніше пом'якшення передньоязикових і губних приголосних у відповідні м'які» ($k > c$, $g > ж$, $x > ш$), причому ця зміна відбувалась в два етапи: $k > k' > c$, $g > g' > ж$, $x > x' > ш$ [там же, с. 112–115, 397–398]. Але процес еволюції задньоязикових відбувався і в іншому напрямку – вони змінювались і в свистячі: $k > ц$, $g > з$, $x > с$ і на думку мовознавця «пом'якшення задньоязикових приголосних в свистячі (*цБна* та ін.) належить більш пізній (хоча також праслов'янській) епосі в порівнянні з пом'якшенням в шиплячі» [там же, с. 114–115].

В. О. Богородицький синхронізував процеси зміни $\check{s}' > x$ під впливом j (рус. *сухъ – сушит – сушу / гасит – гаши*) і процес пом'якшення за допомогою j в шиплячий і відповідного дзвінкого приголосного z (*мазати – мажу*) [там же, с. 398]. В. О. Богородицький вивчав процес зміни носових голосних e , o в «чисті» a , y і дійшов висновку, що цей процес «відбувався в більш пізній час, ніж розвиток неперехідного пом'якшення приголосних» [там же, с. 419]. Щоб підтвердити це мовознавець звертається до сучасних слов'янських мов – польської і кашубської: *mięso* || *wąsy*, *dęwa* || *skąpy*, *rybę* || *ryba*. [там же, с. 419] і вчений навіть хронологізує цей процес кінцем X ст. [там же, с. 420], причому цей процес відбувався поетапно: $\tilde{e} > \tilde{e}' > \tilde{a}' > a$, $\tilde{o} > \tilde{o}' > \tilde{y}' > y$ [там же, с. 420 – 421]. Процес утворення „біглих” голосних (тобто розвиток **Ъ** і **Ь**), як і попередній процес, відбувся після процесу неперехідного пом'якшення приголосних [там же, с. 421–423]. В. О. Богородицький синхронізує зміни $e > o$ в положенні перед твердими приголосними разом з процесом розвитку «біглих» голосних [там же, с. 424–428].

І. О. Бодуен де Куртене висуває своє трактування як фонетичної системи, так і мовної системи взагалі. Слід підкреслити, що бодуенівське трактування поняття системи поступово ускладнюється. Спочатку мовознавець відмічає, що «фізіологічно тотожні звуки різних мов мають різне значення, згідно зі всією звуковою системою, згідно з відношеннями до інших звуків» [2, т. 1, с. 90]. На фонетичному рівні

І. О. Бодуен де Куртене розглядає досить розповсюджене на індоєвропейському ґрунті явище ротацізму. Мовознавець дискутує з М. В. Крушевським, на думку якого в німецькій мові існує заміна в деяких випадках звука *s* звуком *r*, хоча в слов'янських мовах такого явища немає. І. О. Бодуен де Куртене вказує при цьому на вплив фонологічних факторів, на різнобічність звукової будови мови і доходить висновку, що «німецьке *s* тому й могло розвинути в *r*, що вся німецька звукова система була тоді зовсім відмінною від слов'янської системи, в якій *s* такій зміні не піддалося» [там же, т. 1, с. 195].

І. О. Бодуен де Куртене виділяв такі рівні мовної системи, як 1) її «зовнішня» сторона, чисто фонетична; 2) її немовна сторона, сторона семантичних уявлень; 3) її морфологічна сторона, її структури, які є основними рисами, що характеризують людські мови» [там же, т. 2, с. 163]. Більш того, на думку мовознавця, «вищевказані частини мови повинні бути пов'язані між собою ... тільки психічно» [там же, т. 2, с. 164].

Трактування мови як системи вплинуло на праці М. В. Крушевського. Мовознавець вказує на взаємозв'язок, коли «жодне слово не може існувати в мові, не пристосувавшись своїми зовнішньою і внутрішньою сторонами до стрункого цілого, яке називається мовою» [5, с. 411]. У мовній системі М. В. Крушевський виділяє наступні підсистеми: фонетичну, семантичну і морфологічну, які базуються на зовнішній і внутрішній подібності слів, де кожна частина слова пов'язана «окремими узами подібності з такою ж або майже такою ж частиною в тисячах інших слів» [4, с. 69].

Предмет подальших спеціальних лінгвістичних розвідок, виконаних на матеріалі східнослов'янських мов, пов'язаний з науковою діяльністю Л. Л. Васильєва, М. С. Трубецького.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики. Казань, 1913. VI. 553 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т. 1. 1963. 384 с. Т. 2. 1963. 391 с.
3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.). Донецьк, 1998. 222 с.
4. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке. Казань, 1883. 148 с.
5. Крушевский Н. В. Очерки по языковедению (1891) [О языке как системе; динамика, статика языка] / Н. В. Крушевский. *Хрестоматія по історії руського языкознання* / сост. Ф. М. Березин / под ред. Ф. П. Филина. Москва: Высш. школа, 1973. 504 с.



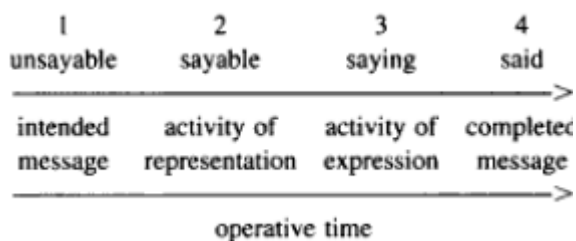
Проскурин И. А.
(г. Харьков)

ЛИНГВОФИЛОСОФИЯ ГЮСТАВА ГИЙОМА (сообщение третье)

Французского лингвофилософа Гюстава Гийома не очень интересовало языкознание девятнадцатого века, характеризующееся развитием сравнительно-исторического метода (подробнее см.: [3, с. 12–23]). Центром лингвофилософских рефлексий учёного была взаимосвязь языка и мышления.

С позиции методологии, для лингвофилософской концепции Гийома в качестве характерных выступают: представление о взаимосвязи языка и мышления; представление о языке как деятельности; утверждение возможности редукции языковых репрезентаций лексических единиц и грамматических форм к ограниченному количеству языковых значений, пребывающих в понятийной сфере и «разрешающих» конкретные речевые репрезентации. Соответственно с лингвофилософскими взглядами Гийома, язык представляет собой отображение двух отношений: «человек/человек» и «человек/Вселенная», между которыми наличествует кинетизм мышления (базис механизма языковой деятельности).

Соответственно с лингвофилософскими взглядами Гийома, структура речевого акта имеет следующий вид:



(цит. по: [1, с. 839]).

В этой диаграмме Гийомом постулируются основные условия речевого акта. Позиции 2 и 3 (между двойными линиями) корреспондируют с понятиями *langue* и *parole* в терминологии Фердинанда де Соссюра (подробнее см.: [4]), однако в отличие от Соссюра, у Гийома это – деятельности говорящего. Позиция 2 представляет собой уровень, который у Э. Сепира обозначен как «уровень фонемы». Позиция 3 представляет собой уровень, который у Э. Сепира обозначен как «уровень аллофона» (подробнее см.: [2]).

Как отмечает Джон Хьюсон, «unsayable...is the experience the speaker has in mind, the intended message, before there any linguistic processing; making it sayable involves the use of a language, a tongue, to represent the intended message linguistically» [1, с. 826].

Позиция 2 обозначает системы репрезентации.

Позиция 3 обозначает системы выражения, которые представляют собой сочетания актуализируемых редко применяющихся смыслов (по Гийому, позиция 2 – то, о чём представляется возможным вспомнить; позиция 3 – то, о чём представляется возможным забыть (цит. по: [1, с. 826])).

Позиция 3 обозначает экстернализацию (то, что обладает возможностью словесной или письменной репрезентации).

По Гийому, язык представляет собой определённого рода систему сознания, способную к ретрансляции от поколения к поколению (подробнее см.: [1, с. 829]).

Лингвофилософу, как полагал Гийом, нужно ориентироваться на те языковые явления, которые являются необходимыми для функционирования языка, а не на те, которые представляется возможным обнаружить в процессе исследования.

Поскольку каждый из языков представляет собственную интерпретацию опыта освоения окружающей действительности, эта интерпретация является в то же время в некотором смысле «теорией», поскольку мышление, оперирующее репрезентационными системами, находится в зависимости от окружающей действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hewson J. Rethinking structuralism: the posthumous publications of Gustave Guillaume (1883-1960). *Language*. Vol. 84. № 4 (Dec., 2008). P. 820–844.
2. McCawley J. D. Sapir's phonologic representation. *International Journal of American Linguistics*. Vol. 33, № 2 (Apr., 1967). P. 106–111.
3. Глущенко В. А. Порівняльно-історичний метод в українському та російському мовознавстві ХІХ ст. – 30-х рр. ХХ ст. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2017. 255 с.
4. Просяник О. П. Понимание Ф. де Соссюром термина *langage* (по материалам черновика книги «О двойственной сущности языковой деятельности»). *Русская филология: Вестник ХНПУ им. Г. С. Сковороды*. № 1–2 (44). Харьков, 2011. С. 3–7.



*Рибальченко О. Ю.
(м. Луцьк)*

ВИЯВЛЕННЯ ПОЛОНІЗМІВ У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Територіальна суміжність народів України й Польщі, економічні, політичні та культурні зв'язки не могли не позначитися на розвитку мов. Протягом багатьох століть українська й польська мови впливали одна на одну, що призвело до появи значної кількості запозичень.

Запозичення було і залишається одним із найпродуктивніших шляхів поповнення лексичного складу мови і потребує докладного вивчення. С. І. Олексієнко відзначає, що запозичення є складний і довготривалий процес перетворення іномовного матеріалу у слово, подібне споконвічному. Ця адаптація передбачає формальне (фонетичне, граматичне) і семантичне освоєння його [3, с. 60].

Польсько-українські мовні контакти неодноразово ставали предметом наукових зацікавлень українських та польських мовознавців.

Слова польського походження (полонізми) посідають вагоме місце в системі української мови. Це можна пояснити перш за все тривалим перебування українських земель у складі Польщі. Також поширеність запозичень із польської мови належить до особливостей мовлення мешканців північно-західної України загалом [6, с. 3]. Полонізмом традиційно вважають слово або його окреме значення, вислів тощо, запозичені з польської мови або утворені за її зразком [5, с. 466].

За різними джерелами з польської лексики в українську увійшло близько 17 тисяч слів. Полонізми та їхній вплив на українську мову досліджували такі лінгвісти, як О. Геращенко, Л. Гумецька, В. Мойсієнко, Н. Романова, В. Титаренко. Науковці впевнено стверджують, що полонізми значно збагатили староукраїнську мову, а також слугували джерелом, завдяки якому в староукраїнську мову ввійшли наукові терміни з мов Західної Європи, зокрема латинської, французької, німецької [6, с. 3].

Проникаючи в нове мовне середовище, запозичене слово пристосовується до чужої лексичної системи, входить у чужі для нього лексичні зв'язки. Більшість дослідників виділяє три етапи запозичення: фонетична адаптація іномовного слова; морфологічна адаптація запозичення; семантичне освоєння [2, с. 58].

Виявити польські запозичені слова можна за такими рисами:

1. Фонетичними:

– наявність праслов'янського суфікса *dl*, напр. повидло, простирадло;

– звук [g] («г») (замість українського [h], «г»), який походить від польського [g] напр. ганок, гніт, гудзик, грати;

– наявність праслов'янських носових голосних [ом], [он], [ун], [ен], замість власне українських [я], [у], напр. вензель, ксьондз;

– присутність сполучення [дз] дзьоб.

2. Словотвірними:

– наявність суфіксів: -іст(а)/-ист(а), напр. органіста, цимбаліста; -иськ(о)/-іск(о) замість -ище, -іще, напр. становисько;

– відіменникові прикметники із суфіксом -ов(ий), тоді як більшість з них в українській мові має відповідники з -н(ий): адресовий, безкомпромісовий, безпредметовий, вагоновий; -ця на позначення особи переважно чоловічої статі, напр. дорадця;

– префікс за-, який надає дієсловам значення dokonanoї дії, коли dokonanість пов'язується з досягненням результату: забавитися, заперестати, допоміга, запродати.

Полонізми в українській лексиці наявні в різних сферах суспільного життя. Найбільший відсоток полонізмів спостерігається серед загальноновживаної лексики – *arkusz* (аркуш), *altana* (альтана), *bułka* (булка), *dziob* (дзьоб), *chłopiec* (хлопець), *syn* (син), *babcia* (бабця), *herb* (герб) та інші. В меншій кількості в українській лексиці зустрічаються полонізмидіалектизми, напр. *żołnierz* (жовнір), *agencja* (агенція), *ambasada* (амбасада) та полонізмиекзотизми, напр. *mazurek* (мазурка), *bigos* (бігос) [4].

Важливим аспектом виявлення запозичення є виявлення розбіжностей на семантичному рівні, оскільки «в етимології слів основну роль відіграє не форма, а зміст, семантика, яка є однією з важливих засад визначення походження слів» [1]: альтанка походить від італ. *altana* «веранда на даху». У польській мові це слово набуло значення «легка будівля для відпочинку й захисту від сонця, дощу», у якому й було запозичене українською мовою.

Отже, полонізми в українській літературній мові можливо виявити за допомогою формального та семантичного критеріїв. Формальний критерій ґрунтується на виявленні фонетичних та словотвірних особливостей, а семантичний критерій – на встановленні відмінностей на семантичному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковалів П. Роль запозичень та методологічні засади їх дослідження. *Записки Наукового Товариства ім. Шевченка*. 1962. Т. CLXXVII: Збірник на пошану сімдесятиріччя народин Романа Смаль-

Стоцького / ред. В. Лев і М. Стахів. С. 106.

2. Муромцева О. Г. Розвиток лексики української літературної мови в другій половині XIX – на початку XX ст. Харків: Вид-во Харк. ун-ту, 1985. 126 с.

3. Олексієнко С. І. Про лексико-семантичний розвиток запозичень (на матеріалі східнослов'янських пам'яток). *Мовознавство*. 1985. № 4.

4. Словник. Портал української мови та культури. URL: <https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D1%96%D0%B7%D0%BC>

5. Українська мова. Енциклопедія. Київ, 2000

6. Царалунга І. Б. Польські мовні запозичення у староукраїнських текстах Вижвівської актовї книги. *Проблеми слов'янознавства*. 2012. Вип. 61. С. 225–230. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ps_2012_61_26

*Роман В. В.
(м. Слов'янськ)*



ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА ТА ЇЇ СКЛАДОВІ

Лінгвоісторіографічний огляд результатів дослідження, присвячених концептуальним основам перекладознавства в галузі професійної підготовки майбутніх перекладачів [3; 9] демонструє, що питання формування професійної компетентності майбутніх перекладачів слід розглядати крізь призму компетентнісної парадигми.

До сфери перекладознавства термін *компетенція* було введено Г. Турі [13], який припустив, що для формування перекладацької компетенції, крім вродженої здатності білінгвів до перекладу, на якій вона ґрунтується, перекладачі мають розвинути нову трансференційну здатність, тобто здатність переносу значень і смислу з однієї мови в іншу.

Дослідження перекладацької компетентності (ПК) набуло більшої зацікавленості з боку перекладознавства в 1990 році. На сьогодні, не існує єдиного поняття «перекладацька компетентність», оскільки, серед лінгвістів навіть сам термін має багато різновидів: перекладацька компетентність [13], трансляційна компетентність [11], перекладацькі вміння [12].

У широкому значенні ПК означає сукупність елементів, яких потребує перекладач, тобто ПК може розглядатися з одного боку як мета, а

з іншого – як зміст навчання майбутніх перекладачів.

Потрібно зауважити, що погляди лінгвістів щодо компонентів ПК відрізняються. Однією з перших спроб можна вважати визначення Р. Белла [8, с. 40–41], який визначає, що ПК можна розглядати як систему, якою володіє досвідчений перекладач і як модель комунікативної компетентності; ПК передбачає володіння знаннями і вміннями, що необхідні для процесу перекладу (знання мови оригіналу і мови перекладу), знання стилістики, знання предметної галузі. Саму ПК, Р. Белл [8, с. 43] визначає як сукупність знань, навичок і вмінь, якими повинен володіти перекладач, для того, щоб виконати переклад. Схоже визначення надав А. Уртадо [10], який стверджує, що ПК – це здатність знати, як перекласти і як система, що лежить в основі знань, навичок і вмінь

Б. Клімзо [4], на додаток до перекладацьких ПК, пропонує додатково включити до складу ПК так звані факультативні компетенції (предметні знання, використання словників, документації, резюме і технічних засобів), а також доперекладацькі компетенції (адекватна конфігурація пам'яті, гнучкість. Зокрема, Л. Черноватий [7] висуває пропозицію включити до складу ПК лінгвістичну компетенцію, визначаючи її як володіння двома мовами, що очевидно свідчить про її приналежність до мовленнєвої (чи принаймні мовної та мовленнєвої) компетенції.

Деякі автори виокремлюють прагматичну компетентність – готовність і здатність перекладача розуміти висловлювання відповідно до ситуаційних умов і комунікативних намірів джерела, і використовувати мовленнєві засоби враховуючи особливості реципієнта і комунікативної ситуації, у якій буде використовуватися текст [2; 5].

Окрім ПК можна виділити мовну компетентність [3; 6]; володіння лише нею, не є достатньою умовою для реалізації перекладу, оскільки, мовна компетентність означає, що перекладач зберігає у своїй пам'яті знання про систему, норми та узус мови, її словниковий склад і граматичну структуру, правила використання мовних одиниць для побудови мовних структур тощо.

За Н. Гавриленко мовний компонент [3] входить до складу лінгвістичного елементу комунікативної компетенції, яка також включає прагматичний та соціолінгвістичний елементи, зміст яких переважно запозичений із Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. До лінгвістичної складової [3, с. 30] включають також уміння знаходити еквіваленти термінам за допомогою довідкової літератури, а також уміння поповнювати власні мовні знання, особливо у порівняльному плані, що в інших підходах відноситься до компетенції самовдосконалення [1]. Поруч з мовною компетентністю багато дослідників [3; 6], виокремлюють комунікативну компетентність (лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну), яка визначається, як здатність майбутнього перекладача до

формування висновків з мовленнєвих висловлювань або текстів з огляду на використання в текстах системних засобів відповідної мови, фонових знань навколишньої дійсності, обставин, визначення мети перекладу, з урахуванням типу реципієнта, для якого призначений переклад.

У деяких дослідженнях зустрічаємо термін філологічна компетентність, яка розуміється як готовність і здатність використовувати відповідні процедури і засоби з метою розуміння, адекватного відтворення змісту відповідно до комунікативних завдань і ситуації спілкування [2].

Більшість дослідників виділяють предметну [3; 4] або предметно-спеціальну [1] компетенцію, хоча деякі з них [3; 6] включають її (як фонові знання) до складу соціокультурної компетенції. Предметна компетенція загалом визначається як певний діапазон знань, необхідний для перекладу у відповідній сфері, без наявності якого переклад суттєво ускладнюється. До тематики в межах університетського курсу підготовки перекладачів загального профілю доцільно включати такі сфери, як побут, культура, освіта, громадсько-політична та ділова сфери, а також одну або кілька професійних сфер діяльності. Ця компетенція досить логічно називається екстралінгвістичною і складається з енциклопедичного, тематичного та бікультурного знання.

Здійснюючи професійну діяльність, перекладач змушений долати не лише лінгвістичні й соціокультурні бар'єри, але й психологічні, наявність яких негативно впливає на його творчу активність. В. Комісарова наголошує на важливості психологічних труднощій в процесі перекладу, що перешкоджають виконанню перекладацьких функцій [6].

В структурі ПК можна виділити не лише особистісну, а й соціальну складову – уміння орієнтуватися в соціальних відносинах, правильно визначати особистісні особливості й емоційні стани інших комунікантів, вибирати адекватні способи спілкування, здатність брати на себе відповідальність, працювати в команді, долати професійні стреси, націленість на результат [3].

Порівнявши компонентний склад різних моделей, можна сказати, що в кожному компоненті ПК визначається наявність специфічних знань, навичок і умінь, необхідних для виконання саме цього виду діяльності. Знання містять у собі розуміння задач перекладацької діяльності, основних положень теорії перекладу, принципів перекладацької стратегії й основних технічних прийомів перекладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкая М. В. Компоненты и уровни переводческой компетенции. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2010. № 4. С. 9–18.
2. Витошко М. Методика формирования профессиональной филологической компетентности студентов вузов: автореф. дис. ... канд.

пед. наук: 13.00.08 / Тольяттинский государственный университет. Тольятти. 2007. 32 с.

3. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография. Москва: РУДН. 2008. 175 с.

4. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англomовного двостороннього перекладу в галузі прав людини: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київський національний лінгвістичний університет, Київ, 2008. 24 с.

5. Климзо Б. Н. Ремесло технического переводчика. Москва: Р. Валент, 2017. 488 с.

6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. Москва: ЭТС, 2002. 424 с.

7. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності. Вінниця: Нова Книга, 2013. 376 с.

8. Bell R. Translation and Translating. London: Longman, 1993. 162 p.

9. Hansen G. Retrospection methods in translator training and translation research. *Journal of specialised Translation*. 2006. Vol. 5. 2010. URL: http://www.jostrans.org/issue05/art_hansen.php

10. Hurtado A., Melis N. Assessment in Translation Studies. *Meta. Research Needs*. 2002. Vol. 46. № 2. P. 272–287.

11. Raven J. Competence in Modern Society: its Identification, Development and Release. 2012. 2nd. ed. New York: Royal Fireworks Press.

12. Tirkkonen-Condit S., Mäkisalo J., Immonen S. The translation process – interplay between literal rendering and a search for sense. *Across languages and culture*. 2008. V. 9. (1). P. 1–15.

13. Toury G. In Search of a Theory of Translation. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel-Aviv University. 1980.



*Рубан А. А.
(г. Славянск)*

**ТРАКТОВКА И ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ
НЕОМИФОЛОГИИ
И ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТИ В ЛИТЕРАТУРЕ
XX ВЕКА**

Размышляя над проблемой «неомифологии», Д. Н. Овсяннико-Куликовский [9] особое место отводил символистам и Л. Андрееву. Ученый отмечал архаическую природу их нереалистических («схематических»), «символических»,

«мифологических») образов, которые в силу односторонности (преобладания в них обобщающего начала, нарушения равновесия между типическими и индивидуально-неповторимыми), с его точки зрения, явно уступали образам «реального искусства» как содержательно, так и с точки зрения художественности. В то же время, при более внимательном чтении работ ученого оказывается, что, несмотря на свои научные и эстетические пристрастия, он высказывал ряд очень интересных идей, не утративших, на наш взгляд, значения и для современных исследователей. Это рассуждения ученого об идее бесконечного в искусстве, о рецидивах мифотворчества в литературе начала XX в. и т. п.

«Рецидивы мифотворчества» и возрождение архаического типа образности Д. Н. Овсяннико-Куликовский связывал с дискредитацией общественных и эстетических идеалов 1860–1870 гг. и с выдвижением на первый план «сложных метафизических проблем» [9, с. 215–216]. Он писал: «В схематическом искусстве ... есть что-то архаизирующее, что-то возвращающее нас к давно забытым мифам» [9, с. 159]. По мнению ученого, просвещенное человечество давно утратило веру в реальность таких существ, обладающих неограниченной властью над жизнью людей, как Рок и Судьба. Однако «чуть ли не у каждого из нас в критические моменты жизни шевелится в душе смутная идея судьбы или смутный страх неведомых предначертаний. Стоит только дать этому пустому слову и этому суеверному чувству выражение в образе – и получается рецидив мифа и настроений, с ним связанных» [9, с. 159].

Для создания неомифологических образов, с точки зрения Д. Н. Овсяннико-Куликовского, нужно проделать путь, обратный тому, который прошло человечество, освобождаясь от мифологического мировосприятия. Наука преодолевала миф с помощью абстрагирования от мифологического мировосприятия, отодвигая «мифический образ, источник страха, подальше от человека», поднимая «его высоко над миром человеческим», отнимая «у него образ и подобие человеческое» и растворяя «его в безличности стихии, в абстракции космического закона» [9, с. 161]. Реалистическое искусство, напротив, сливало мифическое с человеческим, стирало границу между ними, «так чтобы в мифическом образе человек узнавал себя самого – миф и его страхи растворяются и исчезают в стихии человеческой» [9, с. 161]. Чтобы воскресить миф, «нужно держаться среднего пути – между космическим и человеческим, между абстрактным и конкретным и создавать образы не очень далекие от человека и не совсем близкие к нему» [9, с. 161].

А. Веселовский также считал, что мифотворчество присуще человеческой природе как и всякие другие творческие процессы. «Как в былые времена, он (человек – А. Р.) произвел богатство языка, так он

продолжает творить и в века позднейшие на других почвах, отправляясь уже не от первичных впечатлений и непосредственного знания, а от того богатства объективного знания, которое накопилось в человечестве веками» [Цит. по: 16, с. 137].

Охарактеризованные размышления и идеи Д. Н. Овсяннико-Куликовского и А. Веселовского о «рецидивах мифотворчества» не только подтверждаются новейшими исследованиями неомифологизма XX века [6; 12 и др.], но и сохраняют значительный потенциал для дальнейшего изучения обозначенной проблемы. «Миф не кончается ранним детством человечества, а сопровождает его и в более зрелом возрасте» [16, с. 137]. Те или иные мифы живут в сложном общественном организме всегда, но бывают эпохи, особенно стимулирующие мифотворчество. Это эпохи общественных сдвигов и коренной перестройки массового сознания, когда меняются самые широкие представления о мире и возникает необходимость смены «мифологической парадигмы» построения новой картины мира. Именно таким был рубеж XIX и XX веков.

Кардинальные социальные сдвиги и научные открытия коснулись всей планеты, обострилось восприятие самой Земли не только как обители человечества, но и как части бесконечно более великого целого – Вселенной, Космоса. Это была эпоха, когда будущее стремительно надвигалось на человека и, казалось, уже вторгалось в настоящее.

В подобных условиях обществу понадобились некие механизмы адаптации к поразительно быстроменяющейся среде. Одним из таких механизмов и явилась неомифология, с помощью образных аналогий пытающаяся объяснить непознанное и предложить новую модель мироздания. В отличие от древней мифологии, создававшейся коллективным творчеством народов, «новые мифы» имели одного автора. Неомифология XX века порождена индивидуальным сознанием с его рефлексией и авторским свободным отношением к изображаемому. «Миф нового времени – это построенная с помощью авторской фантазии моделирующая «вторая действительность», взятая в метафорическом плане или превращенная в фантазмагорию, за которой может стоять содержание, так или иначе относящееся к реальной истории. С этим связана и символическая природа современного мифа» [4, с. 6]. «Новый миф» позволил писателям XX века перейти к макроисторическим масштабам осмысления и воссоздания действительности.

Характеризуя древнюю мифологию, О. М. Фрейденберг писала, что «миф – система осмысления действительности, где восприятия – восприятие времени в виде вещи, причинности в форме тождества причин и следствий – облечены в слово. Миф не есть какой-то жанр» [13, с. 28]. Исследователи же неомифологии [4; 6; 7; 8; 16 и др.] показали, что новый

миф – это особая жанровая структура, отличающаяся многоплановостью и многозначностью [8]. «Их первой сюжетно-образной художественной реальностью оказывается, как правило, современность или история. Мифологические образы и ситуации могут занимать в тексте большее (один из основных сюжетно-образных планов повествования; вставная новелла) или меньшее (отдельные символы – намеки на миф) место. В любом случае, однако, прямые отсылки к мифу (вернее, к мифам и мифологемам) играют здесь совершенно особую роль; ... план выражения здесь задается картинами современной или исторической жизни или историей лирической «я», а план содержания образует соотнесение изображаемого с мифом. Миф, таким образом, получает функцию «языка», проясняющего тайный смысл происходящего [8, с. 93–94]. Важнейшая особенность неомифологического текста – сложная полигенетичность (Жирмунский), гетерогенность образов и сюжета. Другими словами, интертекстуальность неомифологического текста «обнажается в его внутренней структуре как осознанная *поликультурность*» [8, с. 94].

Неомифология к. XIX – н. XX века вырастает из научного знания в той области, где точное знание кончается. Ее сфера – это область догадок и художественных «прозрений». Проблематика такого литературного мифа родственна «классической». Это проблемы космического бытия человека, «природы человека и скрытых сил его, таящихся в глубинах его организма» [16, с. 141] и др. Однако, если прежний миф был ориентирован в прошлое, то «новый» миф включает в себя «третью действительность» – будущее и ориентирован на нее. Одним из главных организующих начал композиции неомифологического произведения является «*символизм образов и картины мира, исполненной «двойничества», поэтика лейтмотивных повторов и поликультурная ориентация текста*» [8, с. 89]. В литературном неомифологизме на первый план выступает идея вечной циклической повторяемости первичных мифологических прототипов под разными «масками», делаются попытки мифологизации обыденности [8, с. 89]. Такое возрождение мифа в литературе конца XIX – начала XX веков отчасти опиралось на новое апологетическое отношение к мифу как к вечно живому началу, провозглашенное «философией жизни» (Ф. Ницше, А. Бергсон), на уникальный в своем роде творческий опыт Р. Вагнера, на психоанализ З. Фрейда и особенно К. Г. Юнга, а также на новые этиологические теории [7, с. 8]. Глубинными причинами обращения писателей рубежа веков к мифотворчеству было осознание кризиса буржуазной культуры, воспринимаемого как кризис цивилизации в целом, что вело к разочарованию в позитивистском рационализме и эволюционизме.

Итак, «новые мифы» – это литературные произведения, ориентированные структурно и тематически, прежде всего, на миф в узком значении слова, что проявляется в мифологической топике, сюжетах, символизме образов, поэтике мифологем и лейтмотивных повторов и т.п. Кроме того, они ориентируются на интертекст произведений искусства, т.е. на мифы в широком значении слова [5, с. 101]. В обоих случаях для «новых мифов» характерно «отображение реальной действительности, причем ... такое отображение, где тексты искусства и мифы играют роль «кодов, а внехудожественная реальность – роль той загадочной «вещи в себе», которая подлежит осмыслению, «тексты-мифы» претендуют сказать на основе суммирования традиций универсальный «миф о мире» [8, с. 98].

С проблемами неомифологии тесно связаны идеи интертекстуальности. Этот термин ввела в обиход Ю. Кристева [3]. Опираясь на бахтинские концепции чужого слова и диалогичности и, в то же время, с ним полемизируя, она утверждала: «Любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста. Тем самым на место понятия intersubjectivity (т. е. диалогического контакта, или межличностного общения) встает понятие интертекстуальности» [3, с. 99]. Позже на термин «интертекстуальность» активно опирался Р. Барт: «Текст – это раскавыченная цитата» [1, с. 486], «текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности» [1, с. 428].

Понимание Ю. Кристевой и Р. Бартом текста (в том числе художественного) как средоточия ранее бытовавших речевых и языковых единиц, которые входят в него независимо от воли говорящего (автора), оказалось плодотворным для современного литературоведения. Стало ясно, что интертекстуальность является достоянием творчества крупных и оригинальных писателей, которые концептуализировали «свою индивидуальность и индивидуальность предшественника (и предшественников – А. Р.) не как различающиеся или сходные, но как образующие единый континуум, слитный творческий феномен» [11, с. 54].

В современном литературоведении термином «интертекстуальность» обозначается «общая совокупность межтекстовых связей, в состав которых входят не только бессознательная, автоматическая или самодовлеющая игровая цитация, но и направленные, осмысленные, оценочные отсылки к предшествующим текстам и литературным фактам» [14, с. 261]. Поэтому смысл всякого текста складывается во взаимодействии и борьбе различных, даже противоположных смысловых образующих сил. С одной стороны, «текст представляет собой некое построение, созданное при помощи отдельных приемов» [2, с. 274], «с другой стороны, текст представляет собой частицу

непрерывно движущегося потока человеческого опыта» [2, с. 275], т. е. «интертекста» в широком понимании термина как некоего единства человеческой культуры, в том числе и всемирной литературы. Такой интертекст служит как бы, во-первых, «предтекстом любого вновь появляющегося текста» [10, с. 205]. Во-вторых, каждый новый текст обладает относительной завершенностью и «представляет собой частицу непрерывно движущегося потока человеческого опыта» [2, с. 275].

Приемы, которые вводят в текст «чужое слово» (цитаты, аллюзии, реминисценции, мифологемы, стилизация, пародирование и др.), т. е. выполняющие *интертекстуальные функции*, достаточно хорошо исследованы и классифицированы [10, с. 113–118; 11; 14, с. 248–262 и др.]. Поэтому вновь создаваемый текст, в свою очередь, оказывается «интертекстом» в узком смысле этого термина. Степень интертекстуальности произведения (особенно в случае сознательного диалога с «предтекстом») зависит от многих факторов, среди которых и его принадлежность или тяготение к той или иной эстетической системе.

Как показал Хейзинга [15], в культуре сменяемых друг друга исторических эпох *игровое начало* (в том числе и «игра» с «чужим» словом, с «чужими» художественными формами) занимало разное место. Так, например, оно было очень важным в искусстве барокко и почти сведено на нет в XIX веке: «в реализме и натурализме ... стали заметно преобладать формы выразительности, более чуждые понятию игры, чем все то, что ранее процветало в культуре. Если какой-нибудь век воспринимал себя самого и все сущее всерьез, то это был XIX век» [15, с. 217].

Игровое начало было возвращено в культуру «новым искусством» рубежа XIX и XX веков: «Всюду, где пароль на «-изм» открывает доступ в какое-нибудь направление искусства, налицо квалификация такой игровой общности» [15, с. 228]. Модернизм в различных его ипостасях активизировал эстетическую «игру» чужими художественными мотивами и образами. Поэтому степень интертекстуальности произведения может служить индикатором его эстетической природы – его модерности или реалистичности.

Сказанное поясняет не только понимание *терминов* «интертекст» и «интертекстуальность», но и соответствующую им *методику анализа*. Она нацелена на выявление *специфики и степени интертекстуальности*. При этом всегда определяется «предтекст», а затем исследуется *поэтика интертекста* (художественные формы и способы трансформации предтекста) художественного произведения. В этой связи, как правило, используется методика «мотивного анализа» Б. М. Гаспарова [2],

основанная на свободных ассоциациях, позволяющих проникнуть в скрытые от читателя, а иногда и автора глубины художественного текста.

Исследование своеобразия мифопоэтики и интертекстуальности подразумевает также методику целостного анализа литературного произведения. Категория целостности относится не только ко всему эстетическому объекту, но и к каждой его значимой части. В произведении все элементы несут на себе отпечаток художественного мира, частицей которого они являются. Каждый компонент литературного произведения может быть проанализирован в специфической целостности ради открытия воплощенного в нем единства, одушевляющего всю художественную систему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва: Прогресс, 1989. 615 с.
2. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы: Очерки по русской литературе XX века. Москва: Наука, 1993. 304 с.
3. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог, роман (1967). *Вестник МГУ. Серия 9: Филология*. 1995. № 1. С. 52–69.
4. Максимов Д. Е. О мифологическом начале в лирике Блока (Предварительные замечания): Статья первая. *Учен. зап. Тартуск. гос. ун-та*. Вып. 459: Творчество А. А. Блока и русская культура XX века: Блоковский сб. III. Тарту, 1979. С. 3–34.
5. Максимов Д. Русские поэты начала XX века. Ленинград: Советский писатель, 1986. 404 с.
6. Мелетинский Е. М. Миф и сказка. *Фольклор и этнография*. Ленинград, 1970. С. 139–149.
7. Мелетинский Е. М. Поэтика мифа. Москва: Наука, 1976. 407 с.
8. Минц З. Г. О некоторых «неомифологических» текстах в творчестве русских символистов. *Учен. зап. Тартуск. гос. ун-та*. Вып. 459: Творчество А. А. Блока и русская культура XX века: Блоковский сб. III. Тарту, 1979. С. 76–120.
9. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Собр. соч.: в 9 т. Санкт-Петербург: Общественная польза; Прометей, 1911. Т. 5.
10. Руднев В. П. Словарь культуры XX века: Ключевые понятия и тексты. Москва: АГРАФ, 1999. 384 с.
11. Смирнов И. П. Порождение интертекста (Элементы интертекстуального анализа с примерами из творчества Б. Л. Пастернака). Wien, 1985.
12. Топоров В. Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. Москва: Прогресс; Культура, 1995. 624 с.

13. Фрейденберг О. М. Миф и литература древности. Москва: Наука, 1978. 453 с.

14. Хализев В. Е. Теория литературы. Москва: Высш. школа, 2000. 398 с.

15. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Москва: Прогресс, 1992. 464 с.

16. Чернышова Т. Фантастика и современное натурфилософское мифотворчество. *Общественные науки*. 1985. № 1. С. 137–149.



*Рубан А. А., Масич А. А.
(м. Слов'янськ, пмт. Борова)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ



У сучасному світі особливого значення набуває формування нового типу взаємовідносин між учителем і учнем, підготовка до творчого пошуку, до самостійності суджень. В таких умовах будь-яка наука, в тому числі методика викладання літератури, втрачає яку б то не було однозначність і закінченість позицій. Все більшого значення набувають альтернативність концепцій. Звісно ж, що будь-яку літературу слід вивчати в широкому культурному аспекті й при установці на формування особистості, здатної до самовизначення.

Соціально-економічні умови, що склалися в Україні на сучасному етапі, вимагають від учителів та учнів володіння науковими знаннями на високому рівні. Реформування освіти, її наближення до міжнародних стандартів забезпечує вирішення цього завдання. Тому успіх учнів напряму залежить від якості роботи вчителя, від того, наскільки він здатний вловити дух і потреби часу: «завдання методики навчання літератури сьогодні полягає у тому, щоб поєднати «класичні» підходи засвоєння знань із сучасними комп'ютерними засобами» [1, с. 4].

Нові технології змушують людський мозок еволюціонувати в небаченому досі темпі. Діти, які ніколи не жили у світі без Інтернету, вже

«заточені» під віртуальну реальність. До школи сьогодні приходять абсолютно нові за типом мислення учні. Якщо орієнтуватися на теорію поколінь, нині за партами сидить покоління Z – «цифрові» діти [2]. Тому зараз успіх учнів на пряму залежить від якості роботи вчителя, від того, наскільки він здатний вловити дух і потреби часу. Не можна залишатись вчорашніми вчителями завтрашньої школи! Беззаперечно, застосування комп'ютерних технологій на пряму відповідає потребам модернізації освіти.

Поняття інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) охоплює не лише комп'ютерні програми, а усі сучасні засоби комунікації: телебачення, мобільні телефони, Інтернет тощо.

Питання про те, у якій мірі використовувати ІКТ на уроках літератури стоїть особливо гостро. Адже словесник, перш за все, має справу з мистецтвом слова, працює над розвитком мовлення, залучає учнів до духовності й естетичних цінностей. Урок літератури насамперед повинен притримуватись читацькоцентричної моделі навчання.

Серед головних дидактичних функцій, що мають бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій у процесі вивчення світової літератури, методисти визначають наступні: пізнавальна, розвивальна, дослідницька, комунікативна.

Робота з комп'ютером не повинна сприйматися як розважальна «вставка» у процес вивчення літератури, а має розглядатися як органічна активізуюча складова частина пізнавального процесу. Комп'ютер сприяє не тільки розвитку самостійності, творчих здібностей учнів, а й дозволяє змінити саму технологію надання освітніх послуг, зробити урок більш наочним і цікавим. Завдяки ІКТ відбуваються суттєві зміни в навчальному процесі, в центрі якого тепер перебуває особистість учня, а головною метою стає розвиток його духовних, інтелектуальних і творчих здібностей, пізнавальної активності, усвідомлення моральних цінностей, що згодом дозволить стати здатним до самостійного мислення, самореалізації, прийняття важливих рішень, вміння працювати над розв'язуванням важливих життєвих проблем. Змінюється в цьому процесі і роль учителя: він тепер науковий керівник, співавтор, координатор, партнер, консультант.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час уроків світової й української літератури та при підготовці до них забезпечує різноманітність робіт на усіх етапах навчання: при поясненні нового матеріалу (демонстраційно-енциклопедичні програми, презентації Power Point), при закріпленні, повторенні (тренінги, проміжні тестування, спілкування через електронну пошту, у чаті, телеконференції); в самостійній роботі учнів (різноманітні навчальні програми, електронні

підручники, посібники; самостійний пошук матеріалів, робота над проектами), під час проведення контролю знань, умінь і навичок (тестування, створення Web-сторінок, захист проектів, дистанційне спілкування через електронну пошту, Інтернет-семінари, Інтернет-олімпіади тощо).

Наведемо декілька найпоширеніших засобів ІКТ та способів їх застосування на уроках світової (української) літератури:

Аудіоматеріали.

Навчальна мета: задіяти аудіальний канал сприйняття учнів.

Пізнавальна мета аудіоматеріалів – познайомити учнів з голосом відомих письменників, поетів, акторів; з відомими творами світової класичної музики. Звукове оформлення уроків літератури допомагає почути «звучання» епохи; це міцний засіб формування інтегративного мислення учнів.

Більшість дітей сьогодні не читають книги, а слухають їх, тому актуальним як ніколи постає питання про використання на уроках літератури аудіокниг.

Аудіокнига – це озвучений професійними артистами та записаний на звуковий носій літературний твір. Над створенням художніх аудіокниг працює команда професіоналів: режисер, звукооператор, композитор, артисти-виконавці. Тож аудіокниги можна використовувати як еталонне прочитання, до якого необхідно прагнути.

Відеоматеріали – CD та DVD-колекція з програмними творами. Перегляд фрагментів екранізацій літературних творів використовується як ілюстрація до художньої книги, для співставлення авторської та режисерської інтерпретацій.

Учні не просто дивляться відео. Їм попередньо пропонуються завдання, питання, на які треба відповісти після перегляду відеосюжету. По мірі перегляду вони можуть записувати основні факти, дати або складати тези чи простий план, що розвиває загальнонавчальні вміння та навички; виконувати найбільш прості завдання типу: які події передували даному моменту і які послідували за ним. Після перегляду обов'язково проводиться бесіда з учнями.

Тести = тестова технологія.

Тест одночасно є і вправою (тренувальною або корекційною), і засобом контролю. Зважаючи на це, тести як вправа виконують такі навчальні функції: коригування й удосконалення контрольованого матеріалу; формування необхідних умінь і навичок; стимулювання розвитку довготривалої пам'яті та логічного мислення.

Комп'ютерні тестові програми є значимою частиною навчання, а їх переваги – технологічність, конкретність, чіткість, великий об'єм

матеріалу, економія навчального часу, безсторонність оцінки, оперативний контроль, що істотно підвищує рівень навчання.

Тест розглядається не як основна, а як допоміжна технологія, що допомагає розвивати логічне мислення учнів та побуджує їх до самостійної роботи.

Види завдань, що представлені в тестах, розрізняються за змістом та формою. Найбільш традиційна – обрати з трьох-чотирьох відповідей правильну. Є завдання з множинним вибором, з альтернативним типом відповіді, завдання на співвіднесення тих або інших елементів, завдання закінчити вислови, виключити лишнє, відновити відповідності, завдання вільного викладу та ін. Багатоманітність формулювань, поєднання в одній роботі різних типів завдань допомагає викликати інтерес, уникнути схематичності при складанні тестів.

Віртуальна екскурсія – це організаційна форма навчання, що відрізняється від реальної екскурсії віртуальним відображенням реально існуючих об'єктів з метою створення умов для самостійного спостереження, збору необхідних фактів та ін. Позитивними рисами такої форми уроку є наочність, доступність, наявність інтерактивних завдань та багато інших.

Створення заочних екскурсій – важливий момент у роботі словесника. Вони заміщують «живі» екскурсії, оживляють викладання, роблять урок більш цікавим і змістовним, розширюють кругозір учнів. Не завжди можна відвідати віддалені від нас місця, такі як Вестмінстерське абатство (де покоються багато відомих європейських поетів і письменників), літературно-меморіальні музеї А. П. Чехова, О. С. Пушкіна, Л. М. Толстого в Росії та ін.

Електронний підручник – це «програмно-методичний комплекс, призначений для допомоги учню в самостійній роботі із засвоєння навчальної дисципліни або її окремих розділів з використанням можливостей комп'ютерних технологій. Як правило, поєднує в собі якості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикуму» [3, с. 22].

На відміну від звичайного, друкованого підручника, електронне видання наділене інтерактивними можливостями: графічна інформація, таблиці, анімація, аудіо- та відеофрагменти, віртуальні ефекти, тренажери, тестова технологія. Такий комплекс впорядкованого матеріалу максимально наближається до навчання під керівництвом учителя.

Електронні підручники містять багато корисної інформації до уроку світової літератури: статті енциклопедичного характеру про епоху, традиції, культуру; віртуальні каталоги картин та ілюстрацій до художнього твору; варіанти перекладів поетичного твору; фотоматеріали; відеофрагменти екранізацій художнього твору; аудіозаписи до теми тощо.

Теоретичний матеріал викладається у формі аудіо-візуальних інтерактивних демонстрацій, які продубльовано у гіпертекстовому вигляді.

Комп'ютерна презентація – файл, в який зібрані матеріали на певну тему, що складається з послідовності кадрів або слайдів. Ці слайди можна не тільки виводити на екран комп'ютера, проектора або інтерактивної дошки по ходу виступу, але і надрукувати на папері.

Переваги презентації:

– послідовність викладу (за допомогою слайдів, що змінюють один одного на екрані, утримати увагу аудиторії набагато легше, ніж бігаючи з указкою між розвішених плакатів);

– можливість швидко повернутися до будь-якого з уже розглянутих питань або зовсім змінити послідовність викладу;

– мультимедійні ефекти, адже слайд презентації – це синкретичне явище, яке містить елементи анімації, аудіо- та відео фрагменти.

Улюбленою роботою школярів є створення власних презентацій та їх перегляд, адже вони дають змогу узагальнити здобуті знання, синтезувати спостереження над текстом в яскравій і доступній формі. Створення презентацій підвищує пізнавальну та творчу активність учнів.

Метод проєктів – педагогічна технологія, зорієнтована на здобуття учнем нових знань шляхом самоосвіти, приклад поєднання урочної та позаурочної діяльності. Проєктна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, що створює умови для творчого саморозвитку та самореалізації учнів, формує всі необхідні життєві компетенції.

Педагогічна література подає кілька типів проєктів, що використовуються у шкільному навчанні: дослідницькі; пошукові; творчі; прикладні (практично-орієнтовані); рольові; пригодницькі; ігрові; інформаційні та ін.

Мета проєкту – створення творчого продукту, яким на уроках світової літератури може виступати: розробка учнями різноманітних рекламних проєктів за прочитаним (аудіореклама, друкований вид реклами, інсценівка, відеоролик, комбінована реклама творчості письменника); створення комп'ютерних продуктів (публікації, презентації, буклети, тести, кросворди, плейкаст, скрапбук, web-сайт, блог тощо).

Інтерактивна дошка схожа на звичайну дошку, але в той же час вона передає інформацію глядачам швидше, ніж при використанні стандартних засобів, допомагає використовувати методи навчання легко й безпосередньо, знаходячись у постійному контакті з класом, стає незамінним супутником учителя на уроці, відмінним доповненням його слів.

Завдяки інтерактивній дошці успішно реалізуються проблемний,

пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий методи навчання. Вона дозволяє донести учням інформацію, використовуючи широкий діапазон засобів візуалізації (мапи, схеми, таблиці, діаграми, фотографії, відео).

Ключові напрями застосування інтерактивних дошок на уроці:

1. Презентація, демонстрація та моделювання.
2. Підвищення активності учнів на уроці.
3. Збільшення темпу уроку.

Працюючи з інтерактивною дошкою на уроці, вчитель може:

– активно коментувати матеріал, виділяти, уточнювати, робити помітки поверх зображення, додавати коментар, підкреслювати або виділяти необхідну інформацію, робити прості й швидкі поправки у матеріалі;

– перенести об'єкт у інше місце екрану або встановити нові зв'язки між об'єктами;

– виконувати набір тексту завдання у таблиці та його демонстрацію завдяки віртуальній клавіатурі;

– проводити повноцінну роботу з текстом документів на великому екрані;

– вивести на екран головні лінії в обговоренні учнями особистості героя;

– розширити об'єм інформації за рахунок збільшення кількості ілюстративного матеріалу на дошці: тезів, відео та фотоматеріалів, що дозволяє реалізовувати принципи наочності, доступності та системності;

– завдяки наочності та інтерактивності залучити клас до активної роботи, при цьому загострити сприйняття, підвищити концентрацію уваги, покращити розуміння та запам'ятовування матеріалу;

– зберегти в комп'ютері всю проведену в ході уроку роботу зі всіма зробленими на дошці записами та помітками, що може бути використано при повторенні пройденого матеріалу для аналізу або передані учню, який пропустив урок через хворобу тощо.

І все це робиться в режимі реального часу. Отже, переваги використання інтерактивної дошки очевидні.

Відомо, що інформація засвоюється тим краще, чим більше видів сприймання активізовано.

Впровадження у практику уроку літератури медіатехніки набуває в останній час масового характеру: «Через інтеграцію медіаосвіти з літературою викладач націлює учнів на вирішення розбору й розуміння художнього тексту через вирішення таких медіаосвітніх завдань: уміти знаходити потрібну інформацію в тексті; порівнювати різні точки зору на цю інформацію; виявляти позицію автора, висловлену приховано або в

підтексті; поглибити поняття про загальнолюдські проблеми та їх зв'язок з нашою сучасністю в ході дискусії» [4, с. 15].

ЛІТЕРАТУРА

1. Ісаєва О. Комп'ютер на уроці літератури як методична проблема. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2009. № 5. С. 2–5.

2. Мірошникова А. Головні риси сучасних школярів та як їх спрямувати в корисне русло. URL: <https://osvitoria.media/opinions/yak-vchytelyam-porozumitysya-ztsyfrovym-pokolinnnyam-ditej-porady-psyhologa/>.

3. Обухова Н. Сучасні інформаційні технології. *Відкритий урок*. 2011. № 2. С. 22–23.

4. Умецька Н. Медіаосвіта – сучасна педагогічна технологія. *Відкритий урок*. 2010. № 2. С. 14–15.



*Рубан А. А., Тесленко Н. И.
(г. Славянск)*

ТРАКТОВКА И ПУТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Прямое и непосредственное действие детской литературы должно быть обращено на чувство детей. Чувство предшествует знанию. Кто не почувствовал истины, тот и не понял и не узнал о ней.

В. Г. Белинский



Современное понятие о детской литературе имеет два значения. Первое – обиходно-бытовое, когда детской литературой называю все произведения, которые читают дети. Однако литературоведы называют это «детским чтением» [4, с. 8]. Второе – литературоведческое.

В рамках научной классификации детской литературы различают три вида произведений. «К первому относят произведения, прямо адресованные детям. Второй вид составляют произведения, созданные для взрослых читателей, но нашедшие отклик ну детей и навсегда поселившиеся на детских полках. Наконец, третий вид произведений стоило бы назвать собственно детской

литературой. Это произведения, сочиненные самими детьми» [4, с. 27].

Классифицировать детскую литературу можно по родам и по жанрам. В таком случае следует помнить о трансформациях обычных жанров – романа, повести, рассказа, поэмы, комедии, драмы и т. д. – когда они попадают в сферу литературы для детей. Произведения имеют двухплановое значение, «детский» и «взрослый» планы перекликаются, образуя диалогическое единство внутри текста. Лирическая поэзия и лироэпические жанры явно тяготеют к фольклоризму. Эпические жанры исторической и нравственно-социальной тематики испытывают влияние со стороны классической повести о детстве. Рассказы и новеллы для детей считаются формами «краткими», для них характерны отчетливо прорисованные персонажи, ясная основная мысль, развитая в простой фабуле с напряженно-острым конфликтом. Вкус маленьких читателей накладывает отпечаток на всю систему жанров в литературе для детей. Дети жаждут счастливой развязки, требуют «правдивости даже в сказочно-фантастических произведениях, они очень чутки к этической позиции автора-повествователя и ждут от него одобрения мира детства, допуская благожелательную критику частных недостатков. Психика детей плохо приспособляется к мысли о дисгармоничном мире, произведение должно возвращать их в мир гармонии. С упоением читая о кораблекрушении, ребенок едва ли одобрит сообщение о том, что все утонули и этим история завершилась. Юные читатели требуют, чтобы в произведении было «все как в жизни». Герои могут быть «хорошими» и «плохими», любимый герой может совершить ошибки и поступки, однако маленький читатель должен быть солидарен с автором в этических оценках героев и событий. У автора есть средства склонить неопытного читателя на свою сторону, но это может привести к перекосам в представлении ребенка о добре и зле. Писатель должен сознавать свою ответственность перед ребенком. Одобрительная позиция автора в отношении мира детства проявляется в отборе персонажей (это жанровая классификация детской литературы обусловлена не только замыслом писателей, но и вкусами юных читателей).

Виды детской литературы также определяются функцией книги. Научно-познавательная литература включает учебники и пособия, словари, справочники и т. д. Так называемая этическая литература – повести, рассказы, стихотворения, утверждающие систему моральных ценностей. Она, в свою очередь, делится на сказочно-фантастическую, приключенческую, художественно-историческую литературы. Круг детского чтения меняется с каждой эпохой. Его состав зависит от множества факторов. Изменяются исторические условия, а вместе с ними происходит изменение социальных, религиозных и семейных традиций

детского чтения.

Интересы детей всегда выходили за пределы произведений, им непосредственно адресованных, поэтому круг их чтения постоянно пополняется произведениями из взрослой литературы. В книге взрослой или детской главное – это художественный образ. Насколько удастся писателю создание образа, настолько и будет его произведение достигать ума и сердца ребенка. Легче всего откликается ребенок на простые рассказы о близких ему людях и знакомых вещах, о природе.

От самых своих истоков детская литература ориентирована на вечные, незыблемые гуманистические ценности, учит различать добро и зло, правду и ложь. При этом писатель может быть вполне свободен от общественных идей своего времени, и его индивидуальный художественный стиль соответствует стилю эпохи.

К характерным признакам литературы для детей относятся динамический сюжет, юмор. Конечно, если детям доступны самые простые формы комического. В отличие от взрослых, им трудно почувствовать смешное в самих себе, зато легко представить смешное положение, в которое попадают другие – герои книг. Острый, стремительно развивающийся сюжет всегда привлекателен для ребенка. Исследования психологов показали, что маленькому читателю более, чем взрослому, свойственно действенное воображение, побуждающее не только созерцать читаемое, но и мысленно участвовать в нем. Среди литературных героев у него заводятся друзья, да и сам он нередко перевоплощается в них.

Литература для детей проходит свой путь развития, согласованный с общим литературным процессом, хотя и не с абсолютной точностью: она то надолго отстает, то вдруг опережает взрослую литературу. В истории литературы для детей выделяются те же периоды и направления, что и в общем литературном процессе. Вместе с тем это именно свой путь развития, цель которого – создание литературы, отвечающей запросам особенных читателей.

Говоря о детской литературе и ее назначении, В. Г. Белинский писал: «Целию детских книжек должно быть не столько занятие детей каким-нибудь делом, не столько предохранение их от дурных привычек и дурного направления, сколько развитие данных им от природы элементов человеческого духа, – развитие чувства любви и чувства бесконечного. Прямое и непосредственное действие этих книжек должно быть обращено на чувство детей, а не на их рассудок. В детском возрасте чувство и рассудок в решительной противоположности, и одно убивает другое...» [17, с. 56]. Заслуживает также внимания размышление В. Г. Белинского о требованиях, предъявляемых к детскому писателю: «Итак, если вы хотите

писать для детей, не забывайте, что они не могут мыслить, но могут только рассуждать, или лучше сказать, резонерствовать, а это очень худо! Если несколько взрослый человек, который все меряет маленьким аршином своего рассудка и о религии, искусстве, знании рассуждает, как о посевах хлеба, паровых машинах или выгодной партии, то еще очаровательнее ребенок-резонер, который «рассуждает», потому что еще не может «мыслить». Детские книги часто развивают у них эту особенность резонерства, вместо того, чтобы противодействовать ее возникновению и развитию. Чем обыкновенно отличаются, например, повести для детей? – Дурно склеенным рассказом, переписанным моральными сентенциями. Цель таких повестей – обманывать детей, искажая в их глазах действительность. Стараются приучить детей обдумывать и взвешивать каждый свой поступок. Уверяют их, что всякое плохое действие наказывается и всякий хороший поступок награждается. Истина святая – не спорим; но объяснить детям наказание и награждение в буквальном смысле – значит обманывать их. Ведь награда за доброе дело происходит от самого этого дела, которое дает человеку сознание своего достоинства, сообщает его душе спокойствие, гармонию, чистую радость и через то делает ее храмом божьим, потому что бог там, где безмятежная чистая радость, Где любовь. А обо всем этом должны бы детям говорить детские книжки!» [17, с. 83].

Белинский призывает писать для детей так, чтобы детскую книгу читал с удовольствием и взрослый и, прочитав, перенесся бы легко в светлые годы своего младенчества. Говорить о том, что дети хотят видеть в детском писателе, прежде всего, своего друга, который забывался бы с ними до того, что сам становился бы ребенком, а был бы угрюмым наставником, нравоучителем. Дети требуют прежде всего наслаждения, а не скуки, рассказов, а не поучений.

Обобщая исторический и современный опыт развития детской литературы, можно признать следующее: детская литература возникла на пересечении художественного творчества и учебно-воспитательной деятельности и является областью искусства, функции которого – доставлять ребенку эстетическое наслаждение и способствовать формированию его личности.

Специфика детской литературы обусловлена, в первую очередь, возрастом читателя. Чем меньше возраст, тем сильнее в произведении проявлены черты, по которым можно безошибочно угадать, что оно адресовано ребенку.

Детская книга призвана нести эстетическое начало, и язык должен соответствовать высокому назначению. Маленькие дети безоговорочно верят всему, что написано в книге, и эта вера делает задачу писателя

исключительно ответственной. Он должен быть правдив со своими читателями, но правда здесь особого рода – художественная, что означает убедительность вымысла при моральной чистоте и цельности замысла. Только в этом случае детская книга может выполнять свою главную задачу – воспитывать человека нравственного.

Подводя итоги выше сказанного, мы можем определить основные положения:

– Научные дискуссии о детской литературе сводятся к проблеме вычленения детской литературы из общих границ литературы.

– Объективные критерии вычленения детской литературы является категория читателя-ребенка.

– Детская литература – часть общей литературы, обладающая всеми присущими ей свойствами, при этом ориентированная на интересы детей-читателей и потому отличающаяся художественной спецификой, адекватной детской психологии.

– Литература для детей – высокое и трудное искусство.

Однако существует целый ряд произведений «недетской» тематики, но главную роль в них играет ребенок. К какому разряду литературы нужно их относить? Какова функция таких художественных текстов?

«Будущее человечество» – так называет детей один из героев Ф. М. Достоевского. То, каким может предстать это будущее человечество, во многом зависит от нашей духовно зрелой любви к детям, основанной на понимании своеобразия их внутреннего мира и на способности чему-то научиться у них. Об это способности, являющейся насущной необходимостью самосовершенствования человека, задумывались и проницательные психологи, и русские писатели. Так, автор «Братьев Карамазовых» заявил, что дети не только «очеловечивают нашу душу», но и «очеловечивают существование в высшем смысле» и тем самым прямо связаны с тайной человеческого, с указанием пути к идеальному человеку.

Говоря о детских качествах, привлекавших к себе внимание русских писателей, следует сказать, что восприятие ребенка, который, по словам Ивана Карамазова, «еще не съел яблока», характеризуется специфическим единством и нераздвоенностью. Ребенок улавливает более сходство, родственность вещей, чем их различие, разделенность и чуждость друг другу, и все вещи прирастают с высоты его малого роста как нечто большое и обязательно живое. Вместе с тем ребенок еще не сознает «повзрослому», в логически однозначных понятиях, а его непосредственное искренне отношение с миром пока не обросли многообразными и всеразъедающими формами обыденного эгоистического расчета.

Таким образом, произведения литературы, повествующие о жизни ребенка, его мироощущении, – это мерило общества на человечность.

Они пригодны и для детского чтения, но большую ценность представляют для взрослого читателя. Только поняв и почувствовав жизнь ребенка, можно говорить о состоянии мира, о его основных качествах и потребностях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева И. И., Николаева С. А. Детская литература. учебник для студентов. 2 изд. Москва: Академия, 2001. С. 27–36.
2. Добролюбов, Белинский, Чернышевский. О детской литературе. Москва: Наука, 1984. С. 56–102.



*Руденко М. Ю.
(м. Слов'янськ)*

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО МЕТОДУ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ У СЕРЕДНІЙ ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У процесі навчання комунікативним методам учні набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою в конкретній ситуації. Вони навчаються спілкуванню в процесі самої комунікації. Відповідно до цього, всі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія учнів інколи, хоч і далеко не завжди, реалізується за співучастю викладача і групи учнів в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах тощо. З самого початку вивчення іноземної мови учні оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понад фразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання [5, с. 114].

У рамках навчання мовлення за комунікативною методикою широко використовується опори різних видів: змістові та смислові, словесні й зображальні (текст, мікротекст, план, логіко-синтаксична схема).

Необхідно зазначити, що в останні роки досліджуваній проблемі присвячено цілу низьку праць. Так, тему методики викладання іноземної мови розробляли Колкова М. К., Костомаров В. Г., Леонтьев А. А.,

Логунова С. В., Мільруд Р. П., Ніколаєва С. Ю.

Дослідженням викладання іноземної мови в середній профільній школі займались Єрьоміна О. П., Логінова Л. І., Малетіна Н. В., Понімацько А. П., Степанова Є. А.

Комунікативний метод у навчанні іноземних мов вивчали Гейхман Л. К., Єрьоміна О. П., Залевська А. А., Логінова Л. І., Логунова С. В., Рогинська О. В.

Як бачимо, розробці означеної проблеми присвячено достатньо праць, що й доводить актуальність нашого дослідження. Однак, комунікативному методу в навчанні учнів середніх класів присвячено тільки окремі роботи.

Об'єкт дослідження – комунікативна спрямованість викладання усіх видів іншомовної діяльності в середній профільній школі; предмет дослідження – комунікативний метод в навчанні учнів середніх профільних класів. Мета статті – охарактеризувати особливості комунікативного методу іноземної мови в навчанні школярів.

Як свідчать результати даного дослідження, один із ефективних методів навчання іноземної мови є комунікативний, який являє собою викладання, організоване на засаді завдань комунікативного характеру. У теорії методики комунікативного викладання виділяють наступні положення:

комунікативна спрямованість викладання усіх видів мовної діяльності та засобів мови; стимулювання мовно-розумової активності учнів; індивідуалізація навчання; ситуативна організованість процесу навчання; інформативність навчального матеріалу.

Ці положення можуть бути доповнені іншими особливостями комунікативного викладання, при якому в центрі уваги виявляються зміст висловлювання, особливе значення набуває мовний контекст, розвивається як грамотність, так і вільність висловлювання, віддається перевага груповим формам навчальних завдань, стимулюється самовільне запам'ятовування, заохочується особистісний зміст навчальної взаємодії та співробітництва учнів, а також мовного завдання для організації комунікативного засвоєння мови [7, с. 105].

Одним із основних принципів комунікативного спілкування є діяльнісний характер, оскільки мовне спілкування здійснюється за допомогою мовної діяльності шляхом діяльнісних завдань. Учасники спілкування намагаються вирішити реальні та уявні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови. Завдання містять комунікативну мету та проблемно-пізнавальне завдання для учнів, яку вони намагаються вирішити. Мета та методичне завдання викладача міститься в тому, щоб як

можна ефективніше організувати діяльність учнів та допомогти їм протягом вирішення начального завдання вийти на пізнавальний результат. Комунікативна структура уроку складається із взаємних комунікативних вчинків учителя та учнів та є результатом їх комунікативної взаємодії міжособистісного спілкування [1, с. 32].

Зміст навчання інтегрує у собі не тільки мовний та мовленнєвий матеріал, але й зразки культури країни мова якої вивчається, пісенний та казковий матеріал, що програмує багато видів та етапів заняття. Часті зміни видів заняття не тільки методично доцільні, але й оправдані фізіологічно, так як діти швидко стомлюються від одноманітного виду діяльності. Мета та зміст уроків іноземної мови передбачає постійне використання парних та групових форм, а також ігрових методів навчання, серед яких найбільш поширеними є мовні та мовленнєві ігри, невербальні ігри, розвиваючі, а також рольові ігри. Взагалі, діяльнісні завдання для комунікативного навчання іноземної мови будуються на основі ігрового, імітаційного і вільного спілкування. Визначаються наступні види завдань:

1) Комунікативні ігри. У даному виді навчання завдання спілкування формується в ігровій формі, тобто вводиться через сюжет, а також обговорюються правила гри. Гра може проводитися як у вигляді змагання між учасниками або командами, так і вигляді розподілу ролей та їх виконання. Співробітництво у команді базується на спілкуванні на іноземній мові.

2) Комунікативні імітації. Ознайомлюючись з діалогом чи текстом, учні працюють з лексичними одиницями та мовленнєвими зразками. Потім вчитель пропонує іншу ситуацію, яку необхідно обміркувати, імітую прослуханий діалог чи прочитаний текст

Комунікативні завдання нерідко виконуються в умовах підвищеної мовленнєвої та фізичної активності, поживлення учнів, вільної їх ходьби по класу, незмушеного засвоєння ними навчального матеріалу. В даному виді навчання важливо приділити увагу особистості учня [6, с. 75].

При такому підході створюються гарні умови для активного і вільного розвитку особистості у діяльності. У загальному виді ці умови зводяться до наступного: учні отримують можливість вільного вираження своїх думок та почуттів у процесі навчання, кожен учасник групового спілкування залишається у фокусі уваги інших, самовираження особистості становиться важливіше демонстрації мовленнєвих висловлювань, учасники спілкування відчують себе у безпеці від критики та переслідування за помилки.

Сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто

здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні й достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі [5, с. 115].

Практична мета вивчення іноземної мови на початковому ступені є комунікативна мета навчання, яка має на увазі навчання спілкуванню на іноземній мові в єдності його функцій: пізнавальної (усно-мовленнєве спілкування, спілкування за допомогою книги, письма є засобом здійснення пізнавальної діяльності); регулятивної (спілкування регулює поведінку людей, спонукає їх до дії та взаємодії), цінісно-орієнтаційної (спілкування допомагає формуватися поглядам та переконанням особистості); етикетної (спілкування передбачає дотримання мовленнєвого етикету, культури взаємодії людей).

Отже, в даній статі на основі вивчення комунікативного методу визначена мовленнєва взаємодія учнів, що проходить за співучастю викладача. Було охарактеризовано особливості комунікативного методу іноземної мови в навчанні молодших школярів та досліджено організоване спілкування як основа будь-якого процесу навчання.

У перспективах подальших досліджень планується провести аналіз принципів навчання мовлення за комунікативним методом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гейхман Л. К. Использование коммуникативных ситуаций для создания комфортных условий при обучении иностранным языкам. Пермь: Россия, 1996. 54 с.
2. Ерёміна О. П. Технология обучению иностранному языку младших школьников. Ростов-на-Дону: Начальная школа, 1992. 260 с.
3. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику. Москва: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. 382 с.
4. Логинова Л. И. Как помочь ребенку заговорить по английски: книга для учителей. Москва: ВЛАДОС, 2003. 140 с.
5. Логунова С. В. Методика формирования грамматических конструирующих умений в раннем обучении английскому языку: дис.... канд. пед. наук. Тамбов, 1997. 162 с.
6. Рогинська О. В. Особливості використання комунікативних методик у молодших класах. *Іноземні мови у школі*. 2010. № 32. С. 75–77.
7. Очерки по теории и практике преподавания иностранного языка: сб. статей и учеб. материалов. Москва: Филология, 2003. 234 с.



Сауліна Г. В.
(м. Слов'янськ)

МОТИВАЦІЯ ЯК АСПЕКТ ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Мотивація студентів до вивчення іноземних мов є однією з найважливіших проблем на сучасному етапі викладання іноземних мов, оскільки мотивація визначає результативність навчальної діяльності.

Вмотивованість тісно пов'язана з питаннями активізації діяльності певної особистості в певних обставинах. Помічено, що студенти неможливі закладів вищої освіти демонструють досить низьку зацікавленість в оволодінні іноземними мовами.

Як зазначає В. Знанецький, серед інтегрованих вимог до фахівця ХХІ століття, що були сформульовані під егідою ЮНЕСКО, відзначається висока комунікативна готовність, яка припускає володіння однією з найпоширеніших у діловому світі іноземних мов. На думку багатьох ведучих роботодавців України, володіння іноземною мовою займає зараз друге місце серед вимог, що висувуються ними до випускників закладів вищої освіти, поступаючись тільки професійній компетенції та випереджуючи комп'ютерну грамотність [4, с. 39].

І. Зимня вважає, що мотивація є одним із основних компонентів структурної організації навчальної діяльності і відноситься до головних характеристик самого процесу цієї діяльності, а також є першим обов'язковим компонентом структури навчальної діяльності [3, с. 35].

Б. Спольський визначив чотири основних фактори, що впливають на успішне оволодіння іноземною мовою – знання, вміння і навички, що є на першому етапі; навченість, включаючи психологічні, біологічні, інтелектуальні і пізнавальні здібності (вміння і навички); мотивація; можливості вивчення мови (наявність часу та інших умов, наявність формальних і неформальних ситуацій, у яких студент може застосовувати отримані знання. Будь-який із перелічених факторів має значний вплив на результат: якщо один із них відсутній, то оволодіння мовою не відбувається, чим більший вплив одного з факторів, тим кращий результат [6, с. 45].

Існують різні засоби створення у студентів позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Т. Райт, наприклад, пропонує підтримувати розумну дисципліну, достатню для створення робочої атмосфери; проявляти позитивне ставлення до студентів, заохочувати, підбадьорювати

їх на занятті, пропонувати студентам цікаві завдання, що базуються на взаємодії одного з одним і спільних зусиллях для вирішення навчального завдання; показувати викладачу власну зацікавленість, мотивацію; організовувати самооцінку і самопохвалу за допомогою обговорення результатів роботи і звітів; заохочувати можливість гордитися своєю роботою, представляючи її у вигляді плакатів, стендів, використовуючи зворотній зв'язок у письмовій формі [7, с. 37].

На думку П. М. Якобсона, спонукає навчатися сам процес набуття знань, і студент отримує насолоду від процесу і результатів пізнавальної діяльності, відкриття нового, реалізація своїх здібностей та можливостей [5, с. 317]. Крім цього, дослідники Н. Д. Гальсікова і Н. І. Гез наполягають на тому, що навчання іноземній мові повинно стимулювати високу особистісну мотивацію студентів у спілкування цією мовою та у її вивченні. Вільне використання мовних засобів не є повним засвоєнням їх же [2, с. 151].

Підвищувати мотивацію у студентів до вивчення іноземної мови можна засобами інтерактивних та особистісно зорієнтованих технологій.

Формування комунікативно-пізнавальних мотивів відбудеться за наявності в системі вивчення мови таких елементів:

- вступні бесіди, диспути на теми: «Навіщо фахівцеві знання іноземної мови?», «Що дає людині знання іноземної мови?», «Чи всі люди однаково засвоюють іноземну мову?»;

- внесення роботи з оволодіння іноземною мовою у діяльність, яка для студентів є провідною: огляд наукової літератури за завданням спецкафедр, анотування літератури, яка надходить до бібліотеки іноземною мовою, організація виставок нових надходжень літератури за профілем факультету, складання бібліографії іноземною мовою з проблем, якими цікавляться спецкафедри, залучення студентів до добору текстового матеріалу за спеціальністю і т. д.;

- обговорення прочитаних іноземних джерел на засіданнях наукових гуртків;

- участь у роботі бюро перекладів;

- підготовка матеріалів і доповідей до олімпіад, конкурсів, конференцій;

- різноманітні форми спілкування зі студентами-іноземцями, які навчаються в вищих навчальних закладах;

Формування процесуальних мотивів, які стимулюють мовленнєву активність пов'язане з виконанням навчальних дій:

- використання рольових ігор;

- створення постійної потреби спілкування іноземною мовою через

використання ситуацій, що максимально наближені до життєвих.

Формування навчально-пізнавальних мотивів, які стимулюють навчальну активність реалізується засобами:

– доведення до свідомості тих, хто навчається, особливостей механізмів перекладу, переходу від однієї граматичної структури до іншої – трансформації, механізму запам'ятовування слів, формування мовленнєвих стереотипів, короткочасної і довготривалої пам'яті тощо;

– цікавість форм і зміст завдань – нові рішення;

– використання проблемних ситуацій, які примушують студентів спостерігати, порівнювати, шукати вихід, пояснення і т. д.

Оскільки іноземна мова повинна бути не просто однією із загальноосвітніх дисциплін, а стати однією зі складових професійної підготовки, викладачам спеціальних дисциплін слід об'єднати свої зусилля з викладачами іноземних мов і всіляко сприяти зростанню позитивної мотивації вивчення мови [1, с. 74-78].

Отже, якщо студенти вмотивовані, то їхнє задоволення від навчання може призвести до якісного результату. Важливим аспектом вмотивованості студентів є діяльність викладача, яка дає можливість уникнути монотонності в тренувальних вправах, зробити їх творчими та викликати емоції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Г. Г. Шляхи підвищення мотивації у навчанні іноземним мовам студентів немовних вищих навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2014. С. 74–78.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: Издат. центр «Академия». 2004. С. 151.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

4. Знанецький В. Ю. Щодо розвитку мотивації студентів до вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки. Стратегічні пріоритети в науці: зб. наук. матеріалів XL Міжнар. наук.-практ. конф., Вінниця, 10 лютого 2020 р. Вінниця, 2020. С. 38–40.

5. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации в поведении человека. Москва: Просвещение, 1969. 317 с.

6. Spolsky B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press, 1992. 386 p.

7. Wright T. *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press, 1991. 164 p.



*Ситняк Р. М.
(м. Бахмут)*

ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ ПЕРЕХОДУ НА ОН- ЛАЙН НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Я маю майже чотирирічний досвід роботи викладачем англійської мови міжнародного проекту програми мікро-грантів English Access Microscholarship Program, метою якого є допомога підліткам (13–16 років) з економічно незахищених верств населення у моєму регіоні та підліткам, що є внутрішньо переміщеними особами через військовий конфлікт в Україні.

Отже, у мене є чудова можливість проаналізувати перехід від вивчення англійської мови на уроках, де більшість співпраці здійснювалося за допомогою паперових матеріалів, де вчителі та учні фізично присутні на уроці.

Усі заняття проходили після школи. Ідея програми Access – це навчання через розваги. Це не чиста методологія CLIL (Content and Language Integrated Learning), але, очевидно, поєднує її елементи з класичним викладанням англійської мови та культурологією. Перша частина курсу була орієнтована на активну співпрацю на уроці та на свіжому повітрі: робота з підручниками мови та культури, ігри, робота над проектами, аудіо- та відео-вправи, чаювання на уроках, допомога міським громадським заходам на свіжому повітрі: прикраса міста, опитування громадян, соціальна допомога, місцеві заходи з очищення берегів річки тощо. Під час усіх заходів ми постійно вдосконалювали англійську мову шляхом вивчення та засвоєння певної практичної активності.

Наші уроки були досить динамічними, оскільки учні часто поділялися на пари, групи по чотири, на дві великі групи. Виконуючи завдання, вони змінювали місце розташування, партнерів, пересувалися по кімнаті, могли вийти з кімнати і повернутися. Під час перерви вони могли піти до найближчого кафе та купити тістечка та чай.

Ще однією абсолютно важливою перевагою, яку не можна недооцінювати, і самі студенти розповіли нам про це, був той факт, що наші заняття проходили в будівлі інституту. Для школярів це також було мотиваційним фактором, ніби їм у 13-16 років випала честь розпочати своєрідне студентське життя. Заняття розпочиналися о 16.00, час, коли деякі студенти інституту ще мали пари. Тож спілкування із студентами

вищого навчального закладу, навіть просто знаходження у одному й тому просторі, було свого роду виходом на вищий соціальний рівень у молодіжній спільноті. Навіть можливість випити чаю та з'їсти тістечко в кафе нашого інституту було для школярів певною подією.

12 березня 2020 року було початком першого в Україні жорсткого карантину через COVID-19. Обмеження фізичного спілкування були накладені майже на всі сфери життя країни. Усі навчальні заклади, починаючи із загальноосвітніх шкіл і закінчуючи університетами були змушені почати дистанційну роботу в Інтернеті. «Примусово» – це саме слово, яке точно описує ситуацію. Багато освітян відмовлялися сприймати вірус серйозно і сподівалися пройти через кілька тижнів обмежень, в основному, імітуючи активну роботу або виконуючи необхідні мінімуми і чекаючи повернення свого звичного суспільного та професійного життя.

Отже, давайте поглянемо на основні перешкоди на шляху до успішного дистанційного викладання мови в Інтернеті з учнями підліткового віку Access.

Технічні питання.

– Не всі учні мали в своєму розпорядженні комп'ютери – у кількох був один комп'ютер у родині, і вони повинні були ділитися ним з усіма її членами.

– Деякі студенти могли користуватися лише своїми смартфонами, що обмежувало використання комп'ютерних програм та виключало одночасне розміщення двох чи трьох необхідних програм на одному екрані.

– Не всі сім'ї мали високошвидкісний Інтернет, щоб забезпечити стабільно якісне з'єднання.

– Оскільки наша група складається з дітей із багатодітних сімей, сімей з неблагополучним становищем та внутрішньо переміщених сімей, студенти не мають власної кімнати чи ізольованого простору для навчання, і вони відчувають сором'язливість під час навчання за присутністю родини (кілька разів члени родини гучно починали вирішувати свої сімейні проблеми в одній з ними кімнаті, а учням було так соромно, що їм довелося залишити урок).

Методологічні та психологічні питання.

– Почавши уроки на Інтернет-платформах, ми поступово втратили відеозв'язок з нашими учнями-підлітками (половина студентів вимкнула опцію відео зйомки через те, що їм не вистачає особистого простору, і члени їх родини ходять туди-сюди, інша частина – через технічні проблеми, інші просто не хотіли бути єдиними, за ким візуально стежать і звикли постійно вигадувати відмовки).

– Час наших занять був скорочено з 2,5-3 годин до двох годин,

оскільки навіть цей час є великим викликом для вчителя, щоб налагодити й підтримувати активну та ефективну співпрацю, беручи до уваги той факт, що майже всі учні групи проводять першу половину їхнього дня у школі також он-лайн.

– Відсутність фізичної динамічності в класі, на яку раніше не звертали особливої уваги (обмін словами із сусідами, жарти в класі, швидке вставання та надання відповідей, прикладів або презентацій на дошці, підхід вчителів до учнів, щоб пояснити або відповісти на запитання, просто присутність усіх однокласників у полі зору) виявилось, сприяло повноті уроку раніше, і коли я це зрозумів, я почав шукати, чим заповнити всі ці порожні місця.

– Відсутність самомотивації також посилила проблеми, оскільки підлітки 13–16 років рідко вміють належним чином організувати свої навчальні зусилля, знаючи, що під час уроку їх не бачать і навіть не чують, тому, що ми повинні вимикати звук щоб уникнути шумового забруднення уроку.

– Будучи надзвичайно розслабленими, оскільки невидимі та нечуті, якщо не потрібна їхня активна участь, учні, вочевидь, додають до свого уроку інші паралельні заходи (спілкування з членами сім'ї, догляд за своїми молодими братами та сестрами, серфінг в Інтернеті, спілкування в Інтернеті, навіть перекуси та напої) що раніше було неймовірним. Це почалося не з першого он-лайн заняття, але поступово вони почали супроводжувати одну активність іншими. У випадку із моєю групою, школярі втратили зв'язок з нашим інститутом, оскільки ми перестали проводити там заняття. Отже, вони почали втрачати зразок студентів університету, і деякі з них повернулися до свого роду неслухняного та недбалого ставлення до навчання.

– Велика частина тестування втратила свою академічну цінність, оскільки перевірити чесність результатів стало майже неможливо. Під час виконання тестів частина студентів активно консультується один з одним у популярних додатках соціальних месенджерів, і немає ефективного способу змусити їх працювати окремо.

– Деякі студенти не можуть мотивуватися і зберігати той самий високий рівень навчання без відвідування уроків вживу. Вони потребують регулярних зустрічей, щоб отримати натхнення від своїх учителів та однокласників.

Методологічні та психологічні переваги.

– Викладання та вивчення мови вийшло на новий рівень знань. В цілому по країні вчителі та студенти здобули нові навички роботи з комп'ютером, більшість з яких вони ніколи б не знали, а комп'ютерна грамотність збережеться та вдосконалиться.

– Кілька студентів нашої групи, які раніше були сором'язливими на уроках, показали зростання активності на он-лайн зустрічах.

– Новий комплекс завдань розширив методологію навчання мови. Інтернет серфінг, який раніше не вітався на уроках, став частиною майже кожного уроку.

– Використання смартфонів на заняттях, що було яблуком розбрату між викладачами та учнями і спричиняли багато неприємних адміністративних ситуацій, одночасно стало технічною необхідністю та психологічним комфортом для учнів, яким так важко без заповітного гаджета в руках.

– Щоб не втратити аудиторію, вчителі мають робити свої уроки веселими та цікавими. Покинувши зону комфорту, я був змушений приділяти велику увагу розвагам у поєднанні з навчанням мови. Згодом я звик до цього і тепер вважаю це невід'ємною частиною мого викладання.

– Робота на одних і тих самих Інтернет платформах, крок за кроком відчуваючи новий спосіб співпраці, використання тієї самої термінології змушує вчителів та студентів перебувати «на одній хвилині», зменшуючи розрив у поколіннях.

Віддалене навчання в режимі он-лайн навряд коли-небудь повністю замінить заняття живого спілкування, але те, що вже зроблено – безумовно, чудова еволюція комп'ютерної допомоги, яка, буде гармонійно співіснувати та співпрацювати з методологіями в класі.

Прогрес у використанні комп'ютерного навчання мови, безумовно, розширив та підвищив рівень знань фахівців всіх рівнів.

*Сорока Т. В.
(м. Ізмаїл)*



FEMININE EUPHEMISMS AS STYLISTIC MEANS OF EXPRESSING POLITENESS

Currently, the gender parameter is one of the most important factors for the life of the English-speaking society. The problem of the correlation of male and female speech from the viewpoint of politeness, their similarities and differences remain in the focus of research by many linguists (E.A. Zemskaya, A.P. Martynyuk, R. Lakoff, J. Coates, etc.). In this regard, of great interest is the manifestation and fixation of the "female image" in euphemisms created on the principle of politeness, as well as the changes in the modern English language that "gender politeness" induced under the "mask"

of political correctness.

First of all, let us note that euphemism has been present in human speech since time immemorial: the language taboo served as a powerful lever of the word-creative process, generating new, acceptable euphemisms instead of forbidden words. The problem of euphemism, due to its great diversity and productivity, is widely covered in the works of such linguists as B.A. Larin, L.A. Bulakhovsky, A.M. Katsev, L.P. Krysin, V.P. Moskvina, C. Silver, J. Neaman, R. Holder, etc.

In linguistic literature, there are many definitions of the concept of "euphemism", the analysis of which allows us to conclude that euphemisms are words or expressions that serve to replace such symbols, which are presented to the speaker as undesirable, not quite polite, inappropriate or tactless. Many researchers of euphemism note the ups and downs of "euphemism-making" in various historical eras (A.M. Katsev, C. Silver, J. Neaman, R. Holder), and at different stages of the development of society and language, various groups of euphemistic thesaurus become relevant or irrelevant. An important factor in the obsolescence of euphemism is the variation of moral and social foundations. In addition, the death of certain realities leads to the archaization of euphemisms and, on the contrary, the emergence of new realities, negative phenomena generates new euphemisms.

Sometimes quite unexpected concepts are euphemized: for example, a group of euphemisms related to sexism in the language was not previously distinguished (by the way, this group is specific to the English language, which is associated with certain language traditions).

It is customary to distinguish a number of pragmatic principles underlying the emergence of euphemism. Its very definition emphasizes the fact that the main incentive that encourages the speaker to use euphemisms is ignorance. And, indeed, most often in the case of euphemism, one of the basic principles of pragmatics – the principle of politeness. Euphemisms created on this principle tend to mitigate various types of physical and mental disabilities. But, in addition to the principle of politeness (and often in interaction with it), euphemisms appear in the language for a number of the following pragmatic reasons:

- a) due to the principle of taboo (for example, in the formation of euphemistic substitutes for direct names of diseases and death);
- b) due to the regulatory principle of influencing the mass reader (for example, when creating euphemisms in the political field);
- c) from a pragmatic attitude to classify their activities (when creating euphemisms within the sociolects of various illegal groups);
- d) by virtue of the principle of language play and irony (when creating humorous and ironic euphemisms);

e) due to the rational pragmatic principle of economy (when creating abbreviations in general, and abbreviations-euphemisms in particular) [1, p. 56].

Due to the fact that the principle of politeness is one of the main factors that dictate the use of euphemisms, often some means of expressing the category of politeness (polite pronominal forms of address, words with dialects, individual cases of meiosis, etc.) are mistakenly referred to as euphemisms.

Comparing the euphemism and the category of politeness, their means of expression, E.P. Senichkina stipulates that if negative connotations arise, some of the linguistic means of the category of politeness can be euphemisms [2].

The principle of politeness encourages the formation of only certain groups of euphemisms, in some cases being the "main" factor that dictates the use of euphemisms, in others-acting as a "concomitant", secondary, while there is a combinatoricity of several factors. Thus, it is obvious that euphemism is one of the many linguistic means of the category of politeness.

Methodology of the selection of such methods as method of component analysis (for the study of lexical meanings of euphemisms and related units); descriptive method (for the interpretation of semantic-stylistic and functional-pragmatic features of euphemisms); definitive analysis (when forming euphemistic chains based on the comparison of lexicographic definitions of euphemisms in dictionaries in different periods of language development) are used in the linguistic research.

The aim of the study is to reveal the semantics of English euphemisms characterizing women as means of implementing gender politeness.

Achieving the goal involves solving the following tasks: 1) to identify the features of functioning, the range of euphemized topics and ways of replenishing the "female" sector of the euphemistic thesaurus; 2) to analyze selected traditional and politically correct gender-polite euphemisms.

The focus of our research is on "gender-polite" euphemisms. In this regard, such a concept as "gender politeness" requires interpretation. We formulate the definition of the concept of "gender politeness" based on the fact that we consider the principle of politeness as a special strategy of speech behavior aimed at preventing possible conflict situations, which is implemented in the process of speech with the help of various rules and tactics. In our opinion, "gender politeness" is a strategy of speech behavior aimed at a respectful, non-discriminatory attitude, which is expressed in polite language forms that not only do not indicate male or female dominance, but also emphasize tolerance and respect for representatives of any gender, on the one hand, and soften, veil or neutralize any negative characteristics, on the other.

Currently, most gender-related research focuses on the "women's issue", and often the words "gender" and "female sex" become synonymous. The field of our research includes the so-called "female" euphemisms (that is,

euphemisms that characterize women, their occupation, appearance, social and other characteristics).

Traditional common euphemisms, which are widely used in the mass media, fiction, and advertising, allow us to judge, first of all, the stereotypes and norms of behavior that exist in English-speaking society, and more precisely, the negative aspects of the "female" image, which are traditionally condemned, discouraged, shamed, and consequently euphemized.

The analysis allows us to identify several thematic groups of the "female" euphemistic thesaurus.

1. Euphemisms that express all sorts of evaluative characteristics.

In this group, we include lexical units that express the attitude of society to the behavior and marital status of female representatives, for example, some far-from-complimentary characteristics. Such well-known euphemisms as "no better than she should be" and "not all she should be" allow you to vaguely express a negative attitude towards "a woman of easy virtue". R. Holder notes that this is often the way ladies "in years" are expressed about young women [3].

It should be noted that often such evaluative euphemisms are associated with irony, for example, the expressions: "on the shelf" ("stale goods" – about an unmarried woman who has little chance of getting married), "fishing fleet" ("fishing fleet", that is, girls of marriageable age who went abroad in search of husbands), "wallflower" (about an unattractive young person who is not invited to dance) [3] and others.

2. Euphemisms that hide, "veil" various physical disabilities.

The euphemisms of this group are very numerous, which is explained by the increased attention of women to their appearance, figure, and the desire to look good. Note that such a problem as "overweight", "fullness" encourages the appearance of a large number of euphemistic units.

Currently, the following euphemisms replace the word "full" in relation to women: full-figured, ample, well-built, built, well-fleshed, filled out, pleasantly plump, big boned, etc. Such expressions as "Renoir woman" ("Renoir woman"), "of classic proportions" ("having classic proportions"), "statuesque" (statuesque) remind us of the time when fullness was the symbol of female beauty, and, as is known, Renoir (like many classical artists and sculptors) depicted far from thin models.

The creation of such euphemisms is often caused by commercial motives, the desire to attract a customer to buy a particular product and not offend: you have to show the wonders of ingenuity, coming up with how to politely designate clothes of large sizes. Often, clothing sizes for large ladies are tactfully labeled as "mature figure", "Big Gal", "woman's size", "queen size", "full size", etc.

In advertising, again for commercial purposes, we encounter euphemisms

for "skin imperfections" (due to aging or a severe rash): "imperfections" (imperfections of the skin), "mature skin challenged by natural hormonal changes" (mature skin subject to natural hormonal changes), "beauty spot" (mole, wart, pimple).

3. Euphemisms associated with the "beauty industry" (including cosmetology, plastic surgery).

This group of euphemisms is closely related to the previous one, we can say that it "follows" from it, since it is the desire to look good that pushes for all kinds of cosmetic procedures that improve the figure, complexion, hairstyle, etc. But not every woman will agree to recognize the fact that her beauty is the result of the hard work of cosmetologists and is not natural, natural. For example, the euphemism "body image" is used to describe external data, a figure. Used mainly in beauty salons or in the field of plastic surgery in order not to offend customers, the expression "body image" allows you to mask the description of an ugly or aging appearance, figure: "the British began to follow the Americans in search of a better body image" [3, p. 36]. Someone does not want to openly admit that she is not a "natural blonde" and claims that she only "uses the services of the Revlon company" (to partner with Revlon); someone wants to get rid of "unwanted vegetation" (hair), in this regard, there are euphemisms: "bikini wax" (hair removal in the bikini area), "to wax" (remove hair) [3].

4. Euphemisms for physiological processes and body parts.

The described group of euphemisms includes numerous substitute names for concepts that are tabooed in any society. At the heart of their creation and use are the strictest moral prescriptions, shame. Here are some examples.

The euphemisms "wetness" (sweat), "bedewed" (sweated) are preferred when it comes to a woman, since: "...a lady might get 'bedewed' but she didn't sweat" [3, p.24]. When describing a pregnant woman, we can say that she is "big" (recovered, big), "anticipating", "expecting", etc. In this group, we can include euphemisms used by women when they need to go to the bathroom: "to powder one's nose", "to fix one's face". Obviously, such euphemisms are gender-marked (men do not powder their noses!), their use is typical for women's speech: "Jennifer nudged her and stood up: "I think it's time for us *to powder our noses*. Come on, Ann!" [3].

To summarize the above, it should be said that we have encountered few examples of euphemisms for such concepts as "old age" and "stupidity" in relation to women. Most of these euphemisms are not "purely feminine", that is, they can also refer to male referents.

Considering gender-polite euphemisms, we cannot fail to mention the politically correct language innovations in modern English. The second half of the 20th century was a kind of "euphemistic" boom due to the spread of the ideology of "political correctness" in English-speaking countries. Political

correctness is based on the desire to avoid various types of discrimination, language tact, humanity, and mutual courtesy are shown, which is the main motive for euphemization. That is why, in the works devoted to the study of the phenomenon of political correctness, along with this phenomenon, euphemia is considered as an integral part of the linguistic aspect of political correctness.

REFERENCES

1. Алексеева И. О. Евфемизмы как отображения социальных zmian: від позначення табу до етикетних форм та політичної коректності. *Мовні і концептуальні картини світу*. Київ, 2002. №7. С. 1–10.
2. Сеничкина Е. П. Эвфемизмы русского языка. Москва: Высшая школа, 2006. 161 с.
3. Holder R. W. A Dictionary of Euphemisms. New York, 2003. 501 p.



*Храбан Т. Є.
(м. Київ)*

ПСИХОАНАЛІТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК МЕТОД ДОСЛІДЖЕННЯ ІНТЕРНЕТ- ДИСКУРСУ

Емпіричний потенціал психоаналізу все частіше залучається в процедуру дослідження лінгвістики, яка на різних теоретичних і методологічних рівнях прагне комбінувати власне лінгвістичні й екстралінгвістичні методи дослідження, що створює умови для розмивання межі між ними. Включення психоаналізу в контекст міждисциплінарних досліджень поставило перед лінгвістами завдання вивчення методологічних особливостей психоаналізу як дослідницької стратегії. Слід відзначити, що міждисциплінарні дослідження не становлять гомогенну суміш різнопланових і різнорівневих знань, а взаємно доповнюють один одного. У цьому контексті можна говорити про екстраполяцію в процедуру дослідження методу психоаналітичної інтерпретації як певного «case study», коли концептуальні та методологічні напрацювання в області психоаналітичних досліджень, доповнюючи вже існуючі, являють собою зразок ситуаційних досліджень в області соціально-гуманітарних наук [2, с. 153]. У психоаналітичної інтерпретації реалізується особлива пізнавальна установка, найбільш характерними рисами якої є акцентуація значень і допущення самодостатності переживання, або досвіду. Незважаючи на те, що за своєю «стилістикою мислення» психоаналітична інтерпретація

близька феноменологічному і герменевтичному підходам, в ній пропонуються оригінальні прийоми роботи зі смислами, які дозволяють засобами символічного мови осмислити структуру і динаміку глибинних шарів переживання і «тим самим підійти до опису того в психіці, що є недоступним для класичної об'єктивістської методології» [1, с. 80]. Психоаналітична інтерпретація визначається як спосіб дослідження психічних процесів, спрямований на вивчення символічного простору, важливість якого в житті індивідуума проявляється не стільки в тому, що кожен з нас вміє користуватися символами, скільки в тому, що все життя людини є маніфестацією сенсу. І основним (хоча і не єдиним) інструментом такого виразу є мова [3, с. 45]. Несвідоме як функціональний компонент психіки, інстанція, що протистоїть свідомості і доповнює його [12] виступає складним і динамічним феноменом, що вимагає для свого дослідження нового підходу, при якому «найбільш важливим і цікавим є не стільки лексичне значення, скільки взаємозв'язок різних рівнів комунікації» [3, с. 48]. Засновник психоаналізу S. Freud, обговорюючи техніку інтерпретації сновидінь, запропонував робити те ж, що робить людина, коли прислухається до розмови, яка важлива для нього, але він майже нічого не може дочути – тоді важливим є перехід від встановлення того, що «в цьому щось є», до визначенням самої предметної області змісту цього вислову [5]. У прикладному аспекті психоаналізу «ідеї і методи, що були реалізовані в психотерапевтичній практиці і які зазнали філософського осмислення, проєктуються на проблемне поле соціальних і гуманітарних наук, підтверджуючи евристичний потенціал психоаналізу» [2, с. 153]. Психоаналітична інтерпретація включає два етапи – розуміння і пояснення розуміння [9]. Розуміння передбачає здатність дослідника усвідомлювати соціально-психологічні характеристики особистості (групи). Розуміння потребує врахування специфіки форми активного відображення в психіці суб'єкта (групи) об'єктивної дійсності. Розуміння часто пов'язано з певним «описом» сутності людини і суспільства. Шляхом пояснення дослідник намагається на науковій основі дати раціональне і логічне тлумачення думок, дій і вчинків суб'єкта (групи). На другому етапі – поясненні розуміння – сплановані або вчинені дії розглядаються в ракурсі причинності, тобто вони аналізуються через призму мотивації. Пояснення вважається правильним, якщо причини (стимули), зазначені в поясненні, не тільки існували, але ще і були продуктивними. Причому, пояснення розуміння являє собою не просто формальний (механічний) процес пошуку мотивації, а й включає в себе оцінку [9]. Використання психоаналітичної інтерпретації при дослідженні складних, системних об'єктів, що включають в себе в якості елемента людину, дозволяє значно розширити діапазон дослідження:

«психоаналітична інтерпретація розкриває багаторівневу структуру детермінант людського існування, підкреслює епістемологічну важливість унікальних умов існування об'єкта, що аналізується, його суб'єктивних, внутрішніх закономірностей, обумовлених особистісними переживаннями і оцінками, підкреслює принципову важливість динамічних характеристик системи, важливість її комплексного аналізу» [2, с. 166–167].

Для інтернет-простору характерні різні форми міждискурсивної взаємодії, під якою розуміється «процес взаємовпливу дискурсів, що визначається паралельним розвитком і апропріацією окремих дискурсивних елементів, інтерференцією як формою впливу базового дискурсу, контамінацією як злиттям дискурсів на певному етапі і зворотним впливом з боку дискурсів в новій соціокультурній ситуації» [4, с. 7]. Так, сучасний дискурс часто інтегрується з іншими видами дискурсу, основними відмітними рисами яких є їх насиченість емоційно-експресивними компонентами, а саме з художнім і поетичним. Тому при визначенні стратегії дослідження вважаємо за доцільне звернутися до метода психоаналітичної інтерпретації, що використовується при аналізі художньої літератури. В. Paris стверджує, що існує взаємозалежний зв'язок між психоаналізом і літературним поданням описуваних нею явищ. Взяті разом, теорія і література пропонують набагато більш складне розуміння людського досвіду, ніж самі по собі. Вчений і письменник часто мають справу з одними і тими ж явищами, але розуміння письменником психологічного процесу носить більш конкретний та інтуїтивний характер. Література може описати людську природу краще, ніж психоаналітичні теорії, оскільки творчість – це продукт психічного процесу, відмінний від того, який дає аналітика, і він робить доступним інший вид знань [11]. При цьому важливою метою психоаналітичної інтерпретації є виявлення, які архетипи є домінуючими в особистості, діяльності, Я-концепції і проектується як прояв їхніх особистих уподобань і резонансу. В даному аспекті метод психоаналітичної інтерпретації ґрунтується на теорії архетипів, яка була спочатку запропонована С. Jung. С. Jung стверджував, що існує набір універсальних тем і мотивів, які він назвав архетипами, або диспозиціями в колективному несвідомому, які формують образи в свідомості [8]. Всякий раз, коли ми бачимо реальну людину, стикаємося з будь-якої ситуації або подією, у нас виникають потужні архаїчні образи, що спливають з колективного несвідомого. Ці образи викликають сильну емоційну реакцію, яка може бути незрозумілою для суб'єкта. Засновники сучасних теорій архетипів стверджують, що результатом емоційної реакції, що виникає при зустрічі з архетипним образом, є безумовне усвідомлення важливості цього персонажа, причому архетипічні моделі передаються шляхом культурної трансмісії, а не біологічним шляхом, як спочатку

стверджував С. Jung [7; 10]. Аналіз феномена архетипу стосовно індивідуальних уподобань щодо архетипних персонажів і мотивів неможливий без звернення до нео-архетипної теорії «резонансу» [6]. У нео-архетипної теорії акцентується реакція людини на архетип, яка інспірує розсіяну, але сильну емоційну та афективну реакцію. Ця реакція характеризується в основному як суміш інтересів і симпатій, які називаються «резонанс». Резонанс може бути охарактеризований шляхом опису зміни настрою людини в перебігу експерименту, під час якого на екрані показують гіпотетичний сюжет за участю архетипічних фігур, які втілені в телевізійних персонажах, або експерименту, в якому аналізуються особливості реагування його учасників на будь-якої культурний патерн, наприклад, пісню або твір мистецтва. М. Faber и J. Maueг відзначають, що резонанс на архетипи, так само, як інтерпретація людиною життєвих подій, носить не статичний, а динамічний характер: «також, як переваги в медіа змінюються і диверсифікують, резонанс людини на будь-який культурний стимул може з часом змінитися» [6, с. 10]. Таким чином, акцент на психологічних особливостях мовця, тобто включення до аналізу мовної особистості факторів широкого діапазону – психологічних, ментальних, прагматичних тощо, потребує використання в стратегії дослідження інтернет-дискурсу психоаналітичної інтерпретації як наукового методу психоаналізу. Можлива презентація інтернет-комунікації у вигляді оповідань, що характеризуються експресивністю композиції, наявністю описів, роздумів, відступів потребує звернення до певного комплексу психоаналітичних літературознавчих розвідок методологічного характеру. В такому випадку психоаналітична інтерпретація спрямована на виявлення закладеної в тексті символіки несвідомого, універсальних значень і психологічних механізмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бусыгина Н. П. Психоаналитическая интерпретация как исследовательская стратегия. *Консультативная психология и психотерапия*, 2012. № 4. С. 60–84.
2. Доброродний Д. Г. Психоанализ как методологический проект в социально-гуманитарном познании. *Теоретический журнал «Credo new»*, 2009. № 2. С. 150–168.
3. Литвинский В. М. Психоанализ и язык. *Вестник СПбГУ*, 2014. Вып. 4. С. 43–49.
4. Соколова О. В. Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR. Москва: Гнозис, 2014. 304 с.
5. Emmett P. J., Veeder W. Freud in Time: Psychoanalysis and Literary Criticism in the New Century. *Annual of Psychoanalysis*, 2001. Vol. 29. P. 201–235.

6. Faber M. A., & Mayer J. D. Resonance to archetypes in media: There's some accounting for taste. *Journal of Research in Personality*, 2009. № 43(3). P. 307–322.
7. Guo A., & Ma J. Archetype-Based Modeling of Persona for Comprehensive Personality Computing from Personal Big Data. *Sensors (Basel, Switzerland)*, 2018. № 18(3), P. 684.
8. Jung C. G. *The archetypes and the collective unconscious*. 2nd ed (R. F. Hull, Trans.). Princeton, NJ: Princeton University Press, 1968. 470 p.
9. Martin R. G.H. von Wright on Explanation and Understanding: An Appraisal. *History and Theory*, 1990. № 29(2). P. 205–233.
10. McAdams D. P. Personal narratives and the life story. *Handbook of personality: Theory and research*, 2008. P. 242–262.
11. Paris B. J. A Psychological Approach to Fiction Studies in Thackeray, Stendhal, George Eliot, Dostoevsky, and Conrad. New York: Routledge, 2017. 326 p.
12. Reber A. S., Allen Rh., Reber E. S. *The Penguin dictionary of psychology*. 4th ed. London; New York: Penguin, 2009. 904 p.

Швидка Н. В.
(м. Слов'янськ)



МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МІКРОТОПОНІМІВ Й ОНІМІВ ПОЛІСЬКОЇ ТЕРИТОРІЇ, ЯКА ЗАЗНАЛА НАСЛІДКІВ ТЕХНОГЕННОЇ КАТАСТРОФИ

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 автором досліджень мікротопоніміки Волинської та Чернігівської областей 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. Ідеться про усвідомлення індивіда як невід'ємного суб'єкта історії та її розгалужених витоків: історії повсякдення, історії ментальності, інтелектуальної історії, соціальної історії, культурної історії тощо.

Мета дослідження – вичерпна фіксація й подальша класифікація малих географічних назв, поширених прізвищ, прізвиськ, найменувань жителів сусідніх сіл, насамперед з'ясування семантико-мотиваційних ознак цих власних назв, передусім їх народної мотивації.

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, поширених прізвищ, мотивацію прізвиськ для з'ясування менталітету населення та вияву періоду заселення досліджуваних територій (який етнос є домінантним).

Предметом аналізу слугували всі мікротопоніми, зокрема назви села (селища, хутора) – офіційна / неофіційна, давніша, нова; назви кутків села, вулиць (офіційні назви й розмовні), назви річок, джерел, криниць, каналів, канав, озер, боліт, сухих річищ, мокрих балок, ставків, переправ, бродів, урочищ, горбів, ярів, долин, лісів та їх частин, грибних та ягідних місць, сінокосів, пасовиськ, полів, а також словотвірні моделі антропонімів, притаманних досліджуваній території з обов'язковою їх мотивацією.

Одним з особливих виявів етнічної та культурної історії поліщуків є місцеві найменування малих географічних об'єктів, які є певним інформативним джерелом історико-етнографічного дослідження окресленого регіону. Деякі 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 ремесел. 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.

Констатуємо, що мікротопоніміка обстежених сіл не змінювалася впродовж століть, вона є усталеним пластом лексики, де зафіксовано не лише інформацію про певну місцевість, а й історичні, етногеографічні, культурні та ментальні ознаки поліщуків. Мотивацію окремих таких номінацій могли пояснити лише місцеві жителі, наприклад: *«Значить, річечка Серібрянка, яка текла от в області тої кринички, про яку я Вам розказувала... Серібрянка була, як серібрілась на сонці так, ось»* (Курило Н. М., с. Блестова); *«Да, да, да. Значить, урочище Галає. Урочище Галає. На Галам пратекає речечка, ейо разчистілі. Значить, када ішла міліарація - і йю разчистілі, русло, вот. І називається ана Ключевая. Там на етай, значить, канава била... Дак на етай канаве багата було ключей. І ана з давен-давьон називалась Ключевая...»* (Лисенко М. Д., с. Архипівка).

Узвичаєним є побутування назв кутків села, місцеві переважно послуговуються народним варіантом замість офіційних назв вулиць. Кутки не перейменовували, і лише старожили могли пояснити мотивацію таких найменувань, особливо за асоціативними ознаками: Абісінія: *«Кутки, які в нас - це Абісінія. Кажуть, Абісінія через те, шо цей землеупрядник назвав цю вулицю так. Тому, шо на грудам набігався так, і назвав так. А інші кажуть, шо був великий пажар у тридцять четвертому році, ось. І згаріла частина села ось сюда да школи, да туди, да школи. І люди були дуже налякані, і стривожені. І уже хвалилися: «Аби уже хоть сіни! Аби сіни, аби сіни... Абісінія»* (Курило Н. М., с. Блестова); Солодка (*«Солодка назвалі патаму, шо люди туди кинуліся всі на пасіленіє, как пчьоли на мьод! Так мені розказувалі. Ну, землю можна було брать, да...»*) (Каленченко Т. В., с. Машеве); П'яниця (*«Да. Значить, урочище називалось П'яниця, от. А чєго П'яниця?.. Значить, кругом равніна. А там вот такое, ну, бальшуцая, значить, нізіна. І в нізіне всегда вада стаяла. Ну, вот назвалі П'яниця. Ну, пастаянна вада стаїть, і вже у чашки, наче. Ну, вот П'яниця назвалі»*) (Лисенко М. Д., с. Архипівка), Рушники (*«Ну, многа, наверхна, бєрьози. І вот я думаю, шо с етім пав'язана. Шо многа бїрьоз і ані ж такіє паласатіє, як рушнікі пахожіє. Вот, на етату»*) (Шлапак М. О., с. Бирине) тощо.

Походи на Придесення іноземних військ залишили відбиток на мікротопоніміці деяких обстежених сіл, зокрема в с. Архипівка є куток

Турок (походить 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).

Поширені прізвища обстежених сіл переважно є власне українськими. У с. Лісоноги було польське поселення, відповідно серед поширених прізвищ трапляються такі: Єдицькі, Шамрицькі, Драгомирецькі; деякі зафіксовані прізвища, імовірно, утворені від прізвиस्क (може козацьких): Чорний, Бурій, Белий. А в с. Дігтярівка поширеними є такі: Воробей, Заєць, Лисиця тощо.

Зафіксовано й народні варіанти назв жителів сусідніх сіл, чимало таких номінацій є неординарними, зокрема мешканців с. Бирине називають китайці, («...бо схожі на монголів» (Ясик Г. М., с. Бирине); архипівців – деркачі («... Раньше вот тут вот эта, значить, места великае, значить, ано тут було забалочена і вот там же, да. І там веліся птїчкі такіе, деркачі. Леонавци - хархаровци. А вот у їх такая була, значить, приказка: «Ха!». Ат етага, значить... Эта ж кадась-кадась... (Лисенко М. Д., с. Архипівка); мешканців с. Михалчина-Слобода називають ракаші: («І іцьо па-народнаму називают "ракаші", слишалі? А патаму, шо у старину... У старину етиє наши бабушки ото: «Рак табе нехай! Рак табі нехай!». Так паругаютса меж сабой! . А ета старіе, ета бабушкі "рака" так... Ну, у тут, уж, не папляшиш! Я сама под Богом хажу, о. І ото нас, міхалчан назвалі! А я на бучкавцов гаварю: «А ви - сабачнікі! Ви ж продани за сабак, за гончаков!». Пан прадав за сабак гончіх Бучкі село. Ну, нас - "ракасі" називают. Ракасі. Эта самае балезнінае слова!» (Акользіна Н. О., с. Михальчина Слобода); а із с. Печенюги – лямци («повільні, ледачі люди» (Федорова Л. О., с. Печенюги) тощо.

Зафіксовані особливості лексико-семантичних моделей мікротопонімних й антропонімних одиниць зумовлені історичними й традиційно-побутовими реаліями населення Полісся, 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 їхнє 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 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 поліщукув.

Отже, такі дослідження дають 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. Фіксація назв об'єктів рельєфу, частин населених пунктів доводить, що їхню мотивацію здебільшого пам'ятають лише старожили. На жаль, не всі й вони змогли пригадати найважливіші мікротопоніми. Такі оніми можуть слугувати фактографічним матеріалом для досліджень історико-етнографічного й етнолінгвістичного спрямування, насамперед для типологічного аналізу окремих етнографічних регіонів.



*Shevchenko M. Yu.
(Sloviansk)*

THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AT ONLINE DEBATE CLUBS

The basic goals of education are to ensure the development of students' competence, where critical thinking promotes independent conscious understanding of reality. According to the American thinker John Dewey, the fundamental goal of modern education is not simply to provide students with information, but to develop a critical way of thinking. Given this, the curriculum should include controversial and debatable issues, acute problems. There is a widespread opinion in the scientific literature that the best stimulate the development of creativity, independent and critical thinking for those who use active and interactive technologies. Accordingly, debate in the learning process can be considered as one of the effective pedagogical technologies. Note that debate is one of the most common forms of extracurricular activities – school and student tournaments around the world, international championships, debate organizations that unite hundreds of school clubs, support for the debate movement by national governments, NGOs and international organizations – all testify to their popularity and significant potential for intellectual development of youth.

Debates have been spreading for more than ten years as programs for high school students, but due to the lack of attention to them in society, it is

impossible to fully understand and see their educational opportunities. In the pedagogical literature, more attention is paid to how to organize debates, ie the debate process itself, and insufficient emphasis is placed on why to use them, as it corresponds to the educational goals of a particular lesson, what positive results will be achieved in terms of teaching, education and development of high school students.

The debate can be seen as an effective opportunity for the development of critical thinking, the formation of civic competence and cognitive activity of students. We agree with the stated position, and by debate we mean a specially organized, clearly structured public exchange of views between the two parties on a topical issue to persuade a third party, not each other. Consider this technology from the above positions [1, p. 10].

The concept of "debate" is interpreted differently in the literature. American scholars Alfred Schneider and Maxwell Schnurer in the Teacher's Guide "Learning through Debate: Diversity of Views". This type of public discussion is used by debate participants to believe that a third party is right, not each other. That is why the verbal and non-verbal means used by the participants of the debate are aimed at obtaining a certain result – the formation of a positive impression of their own position. Freeley A. & Steinberg D. in their publications view debate as a process of research and persuasion; search for a motivated judgment about the proposal. They note that “debate as an exercise [2, p. 100].

Let's analyze the concept of "critical thinking" in more detail. In textbooks for teachers, critical thinking is seen as a general approach to the development of students' thinking in the modernization of education, in which special attention is paid to the ability to formulate independent statements or opinions and their sound argumentation [3, p. 7].

Researchers note that if we set goals for the development of thinking and skills, it means that attention is focused not only on what is being studied, but also on what students can do with what is learned: what mental operations they perform, how they interact and communicate. Tasks should be set not only for the content that students learn, but also for the specifics of the learning process, as well as ways of thinking, research and communication that students learn to use during the lesson. Researcher Rybold Gary believes that critical thinking is thinking about how we think. This is a necessary skill for debate, because debate participants must plan what they will say, wait for the response of another team and consider an argument that would refute the argument of another team [4, p. 122].

In the context of our study, critical thinking will mean a person's ability to analyze and evaluate information. That is, it is a way of thinking that influences one's own behavior and making informed decisions. Let us now consider in detail the role of debate in the learning process of students. Lipman

points out that the ability to think involves the possession of certain methods, which together create a proven effective methodology for processing information. This means that the teaching of debate includes tasks that require higher-level thinking, and the learning process should be organized as a study of a particular topic by students through interactive interaction between them. According to A. Schneider and M. Schnurer, debates create the potential for the development of independent, free thoughts and dialogues. With the use of debate, classrooms are becoming an extremely important place to teach students intellectual survival skills [5, p. 15].

Debate as a technology involves the ability of students to formulate independent judgments. This means that their thinking is focused on creative activity, not on reproducing information based on rigid algorithms and stereotypes. Based on the fact that judgment is the formulation of opinions, assessments or conclusions, M. Lipman argues that it includes solving problems, making decisions, mastering new concepts. Teaching students to form such ideas allows them not only to make moral choices and be responsible for their own beliefs and decisions, but also contributes to their intellectual development and independence. Debates have the potential to develop the freedom of learners, helping them to think independently, going beyond the course taught by teachers.

This allows us to conclude that participation in educational debates teaches high school students the skills of effective verbal communication, because during the discussion they learn to defend their positions in public, and to succeed they must pass their knowledge to peers in a convincing and accessible form.

We note that social science subjects of both invariant and variable components of the curriculum taught in the profile school (history, law, economics, social studies courses chosen by students) have a powerful potential for the formation and development of students' outlined skills. Therefore, consider the use of debate as a means of forming critical thinking of students in the process of teaching such subjects. It should be noted that, as a rule, the authors of textbooks in social sciences do not separately indicate in them issues (tasks, problems) that can be discussed through debate. However, it is in the social sciences that there are many such questions. It is important to point out that a separate section of the program and textbook provides training in argumentation and persuasion skills, the ability to work with information and ways to evaluate it, methods of asking questions. Separately, the last section of the textbook "Fundamentals of Critical Thinking" provides for the preparation and participation of students in the debate, so this course can be seen as a practical experience of teaching debate in high school. 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.

REFERENCES

1. M. Lipman, What can be critical thinking? M. Lipman Bulletin of school exchange programs. K.: Vyd-v Kyiv-Mohyla Academy House, 2006. № 27. P. 17–23.
2. O. I. Pometun, Fundamentals of critical thinking: textbook. way. for senior students. class general education school O.I. Pometun, L. M. Pylypchatina, I. M. Sushchenko and others. Ternopil: Textbook – Bogdan, 2010. 216 p.
3. O. Pometun, Basics of critical thinking: the curriculum of the elective course for students of specialized classes of social and humanitarian direction O. Pometun, L. Pylypchatina, I. Sushchenko and others. History of Ukraine. 2010. № 25–27 (665–667). P. 5–18.
4. I. Sushchenko, Debate at school. How to teach students argumentation and public speaking?: manual. for teachers I. Sushchenko. Ternopil: Aston, 2006. 128 p.
5. Technologies for the development of critical thinking A. Crawford, W. Saul, S. Matthews and others.; [Science. ed., foreword O. Pometun]. K.: Vyd-vo «Pleiady», 2006. 220 p.

*Shevchenko M. Yu., Kushnir K. A.
(Sloviansk)*



NEW COMMUNICATIVE METHODS OF ONLINE EDUCATION AT THE AGE OF COVID 19

Education in the modern world looks very different from what it used to be. Nowadays high technologies largely determine what and how we learn. In the future, their influence on education will only increase. One of the main tasks of teaching a foreign language is a communicative task. For achieving successful communication, the ability to exchange information with each other, students need to learn how to interact with each other.

All universities need to introduce technical innovations, otherwise the education they offer will no longer meet the challenges of the times and the needs of students. To prevent this from happening, it is necessary to develop digital education and integrate it with traditional education. A lot of attention is paid to this all over the world: it is planned that spending on digitalization of education by 2025 will amount to at least \$ 350 billion. In the future, this figure will only grow. Let's talk in more detail about the most modern teaching tools today.

More than 2.3 billion people are already using YouTube videos to get education. In many situations, watching videos is even more convenient than reading. In addition, this form of learning often helps to better remember the material. Now you can access the Internet from various gadgets, for example, from smartphones and even TVs. This makes learning with video even more comfortable and gaining popularity.

Gamification is the use of game mechanics to build educational processes that foster student engagement, loyalty, and competition. The gamification method can include the use of points, leader ratings, direct contests, stickers, or badges. It can also be more substantial material or non-material incentives (prizes), for example, for good academic performance.

Games in any form increase student motivation. And motivation is the key to success in learning. Albert Einstein himself believed that games were the most sublime and productive form of exploration. In his opinion, the game study provides an opportunity to dive deeper into the topic and gain practical experience.

Researcher Rybold Gary believes that critical thinking is thinking about how we think. This is a necessary skill for debate, because debate participants must plan what they will say, wait for the response of another team and consider an argument that would refute the argument of another team.

In the context of our study, critical thinking will mean a person's ability to analyze and evaluate information. That is, it is a way of thinking that influences one's own behavior and making informed decisions.

Let us now consider in detail the role of debate in the learning process of students. Lipman points out that the ability to think involves the possession of certain methods, which together create a proven effective methodology for processing information. This means that the teaching of debate includes tasks that require higher-level thinking, and the learning process should be organized as a study of a particular topic by students through interactive interaction between them.

According to A. Schneider and M. Schnurer, debates create the potential for the development of independent, free thoughts and dialogues. With the use of debate, classrooms are becoming an extremely important place to teach students intellectual survival skills.

Researcher Melissa M. Wade in the preface to the American edition of the book "Learning through debate" emphasizes that A. Schneider and M. Schnurer emphasize the strong aspects of shared responsibility in the classroom. Teachers and students work together in a way that encourages partnerships for learning. P. Freire called such cooperation a path of voluntary learning that encourages students to democratic dialogue and critical thinking. Debates help to learn to improve persuasion skills and learn responsibility, appropriate to this content, the very concept of debate to justify when viewing the audience and promptly and deeply respond to arguments. Due to the fact that they are responsible for their own performances, they more actively exclude the learning process, and why not many teachers report, such motivation is enhanced in many other forms of class activity [1, p. 6].

Debate as a technology involves the ability of students to formulate independent judgments. This means that their thinking is focused on creative activity, not on reproducing information based on rigid algorithms and stereotypes. Based on the fact that judgment is the formulation of opinions, assessments or conclusions, M. Lipman argues that it includes solving problems, making decisions, mastering new concepts. Teaching students to form such ideas allows them not only to make moral choices and be responsible for their own beliefs and decisions, but also contributes to their intellectual development and independence. Debates have the potential to develop the freedom of learners, helping them to think independently, going beyond the course taught by teachers [2, p. 19].

Note also that critical thinking is based on criteria - a position that is taken into account by a critically intelligent person and evaluated in the process of analysis or criticism. M. Lipman includes standards, laws, bylaws, rules, regulations, instructions, prescriptions, requirements, conditions, restrictions, conventions, norms, ideals, purpose, intentions, test results, experimental data, methods, procedures. Therefore, a critically intelligent person must have a clear idea of the structure of his own argument, and his reasoning, relevant to a particular study, must be available to the audience.

It should be noted that debates teach students argumentation, because the basis for building a position of assertion or denial is the ability to make convincing arguments based on evidence. Argumentation is the core of the debate, so in the methodological literature are widely represented techniques and methods of constructing arguments. According to O. Friley and D. Steinberg, argumentation is an argument presented in the process of communication between people, the purpose of which is to substantiate facts, views, attitudes and values. Defining the main goals of argumentation and debate, Foster William includes teaching citizens to be, firstly, sharp, persuasive and active thinkers and, secondly, they must be leaders, fearless, capable, loyal, and most importantly – to be honest [3, p. 15].

In looking at the impact of debate on the development of students' critical thinking, it is important to remember that debate is a public event, an act of communication with the audience. If speakers have the art of public speaking, their arguments will be heard and understood [4, p. 4]. Although the essence of the arguments is extremely important, those who present them must express themselves in such a way that their essence becomes clear to the audience. This allows us to conclude that participation in educational debates teaches high school students the skills of effective verbal communication, because during the discussion they learn to defend their positions in public, and to succeed they must pass their knowledge to peers in a convincing and accessible form. A. Crawford, W. Saul, S. Matthews and D. Mackinster note that, «because the act of learning expands the ability to learn new things and change our old ideas, teachers should involve students in reflection on what they have learned, the study of causes and effects, finding opportunities for its useful application and modification of old ideas on the studied topic» [9, p. 5].

Methods (for the articles with empirical research). We are impressed by the opinion of researcher O. Frankivska that the technology of debate promotes the development of reflection in students, because understanding in the debate is necessary at each of its stages: at the stage of preparation, information processing and argumentation, at the stage of the debate and after its completion for the purpose of analysis, correction and evaluation. In another plane, the role of debate in the formation of critical thinking is considered by O. Friely and D.

Steinberg. The first section of their handbook «Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasonable Decision-Making» is devoted to critical thinking, defining it as the ability to analyze, refute, and defend ideas; to reason, using induction and deduction, to reach conclusions based on facts or opinions, but based on reliable conclusions, clear statements of knowledge about values. According to them, debate is a method of critical thinking and reasoned decision-making. The logic of their reasoning is that life requires us to make constant decisions, and therefore the ability to make them is an important process of choosing between different options or actions. Because life requires effective decision-making, the ability to make informed and ethically sound decisions is determined by the ability to think critically, which allows us to analyze and evaluate arguments, improves the use of information and its evaluation.

Researchers see the general connection between debate and critical thinking as follows: life requires decision-making the ability to make informed decisions is determined by critical thinking, critical thinking allows you to analyze and evaluate arguments critical thinking improves the use of information and its evaluation, teach critical thinking and develop his - important roles of education debate teaches critical thinking.

REFERENCES

1. M. Lipman, What can be critical thinking? M. Lipman Bulletin of school exchange programs. K.: Vyd-v Kyiv-Mohyla Academy House, 2006. № 27. P. 17–23.
2. O. I. Pometun, Fundamentals of critical thinking: textbook. way. for senior students. class general education school O. I. Pometun, L. M. Pylypchatina, I. M. Sushchenko and others. Ternopil: Textbook – Bogdan, 2010. 216 p.
3. O. Pometun, Basics of critical thinking: the curriculum of the elective course for students of specialized classes of social and humanitarian direction O. Pometun, L. Pylypchatina, I. Sushchenko and others. History of Ukraine. 2010. № 25–27 (665–667). P. 5–18.
4. I. Sushchenko, Debate at school. How to teach students argumentation and public speaking?: manual. for teachers I. Sushchenko. Ternopil: Aston, 2006. 128 p.
5. Technologies for the development of critical thinking A. Crawford, W. Saul, S. Matthews and others.; [Science. ed., foreword O. Pometun]. K.: Vyd-vo «Pleiady», 2006. 220 p.



**ПРО ПІДСУМКИ ПРОВЕДЕННЯ
VIII НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ ІНТЕРНЕТ-
КОНФЕРЕНЦІЇ
«МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ
МОВОЗНАВСТВА»**

VIII науково-практичну інтернет-конференцію «Методологія та історіографія мовознавства» проведено на базі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ Донецької області) 20–21 жовтня 2021 р. Конференцію присвячено 25-й річниці відновлення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

Організатори конференції: Міністерство освіти і науки України, Інститут модернізації змісту освіти, Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України, Український мовно-інформаційний фонд НАН України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Чорноморський національний університет імені Петра Могили, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Донецький національний університет імені Василя Стуса (м. Вінниця), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Усього для участі в конференції зареєструвалося понад 50 осіб – лінгвістів і літературознавців – викладачів вишів і співробітників наукових установ, аспірантів, студентів, учителів загальноосвітніх шкіл, педагогічних працівників, працівників органів управління освітою України й зарубіжжя, які представляли ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), загальноосвітні школи I–III ступенів № 5 і № 12 Слов'янської міської ради Донецької області (м. Слов'янськ), іноземну неурядову організацію «Представництво Сейв зе Чілдрен Інтернешнл в Україні» (м. Слов'янськ), Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут), ДВНЗ «Ізмаїльський державний гуманітарний університет» (м. Ізмаїл), Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут (м. Київ), Донецький національний медичний університет (м. Краматорськ), Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький), Волинський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк), компанію Eurasia Adviser Company (м. Ополе, Польща), Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди (м. Харків) тощо.

Відповідно до Програми конференції роботу заходу здійснювали у формі пленарного засідання і двох секційних засідань за такими напрямками:

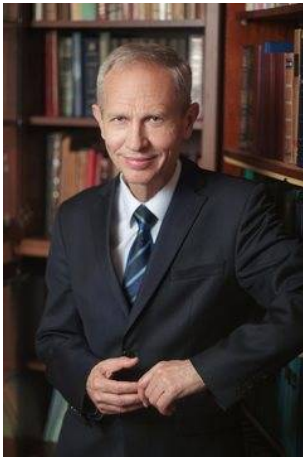
1. Методологія мовознавства: проблематика, історія, сучасний стан, перспективи розвитку.
2. Сутність лінгвістичного методу; його структура; метод і суміжні поняття.
3. Лінгвістична історіографія: проблематика, історія, сучасний стан, перспективи розвитку.
4. Історія мовознавства в контексті лінгвістичних парадигм.
5. Методологія та історіографія літературознавства.

На секційних засіданнях наукового заходу було представлено понад 40 доповідей.

По завершенню конференції учасники отримали електронні іменні сертифікати. Матеріали конференції опубліковано в електронному збірнику тез і розміщено на офіційному сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (покликання: <https://ddpu.edu.ua/index.php/navihatsiia-3/nauka-ta-inovatsii/konferentsii/2378-2016-06-21-20-23-11>) та в ресурсній базі наукової бібліотеки Донбаського державного педагогічного університету (покликання: <http://ddpu.edu.ua:8083/ddpu/>).

Маторіна Наталя Михайлівна – член оргкомітету, відповідальний секретар VIII науково-практичної Інтернет-конференції «Методологія та історіографія мовознавства» (20–21 жовтня 2021 року); науковий редактор, член редколегії, укладач збірника матеріалів конференції.

РАЗОМ МИ – СИЛА!



Як заступник голови оргкомітету хочу подякувати її учасникам! Конференція ще раз продемонструвала: разом ми – сила! Певна різнобарвність наукових інтересів (хоча в цьому можна побачити парадокс) не тільки не роз'єднує, а й об'єднує нас!

Водночас хотів би відзначити й безперечну єдність наукових інтересів учасників конференції. Адже в ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» плідно працює наукова школа «Методологія та історіографія мовознавства» під керівництвом Вашого покірного слуги (створення наукової школи зафіксовано протоколом № 2 засідання Вченої ради ДДПУ від 25.10.2012); можна відзначити, зокрема, що в межах школи захищено 24 кандидатські дисертації. Представники наукової школи є співробітниками Міжгалузевої наукової лабораторії «Методологія та історіографія мовознавства» (разом з Інститутом мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України) – єдиної в Україні лабораторії лінгвометодологічного й лінгвоісторіографічного спрямування.

Поза всяким сумнівом, наша конференція ще раз підтвердила ефективність роботи наукової школи та Міжгалузевої лабораторії.

Наша конференція показала: філологічний факультет ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», який святкує чверть століття з дня відновлення, є потужною структурою, що постійно опікується проблемами вдосконалення наукової роботи як науково-педагогічних працівників, так і здобувачів нашого вишу.

Радію тому, що активними учасниками конференцій стали викладачі усіх чотирьох кафедр філологічного факультету ДДПУ: кафедри германської та слов'янської філології (ініціатора конференції), кафедр української мови та літератури, російської мови та літератури, іноземних мов.

Приємно відзначити активну участь у конференції наших гостей, лінгвістів і літературознавців – викладачів вишів і співробітників наукових установ України й зарубіжжя, аспірантів, студентів, учителів загальноосвітніх шкіл (у тому числі й наших стейкхолдерів), педагогічних працівників, працівників органів управління освітою України. Дякую Вам, дорогі колеги, щиросердно!

Єдина в Україні конференція методологічно-лінгвоісторіографічного спрямування, що проводиться на регулярній

основі, пройшла надзвичайно цікаво!

Особливі слова щирої вдячності хотів би сказати ректорові нашого університету доктору педагогічних наук, професору, заслуженому працівнику освіти України Світлані Олександрівні Омельченко – голові оргкомітету – за активну підтримку роботи конференції!

У тому, що конференція пройшла успішно, а цей збірник побачив світ і став надзвичайно змістовним, велика заслуга кандидата філологічних наук, доцента Наталі Михайлівни Маторіної – відповідального секретаря конференції, наукового редактора й укладача збірника матеріалів «Методологія та історіографія мовознавства». Щира подяка!

Глушенко Володимир Андрійович –
заступник голови оргкомітету конференції;
доктор філологічних наук, професор, завідувач
кафедри германської та слов'янської філології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет» (м. Слов'янськ).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ананьян Еліна Львівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Бікезіна Анастасія Дмитрівна – асистент кафедри германської та слов'янської філології; аспірант кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Біличенко Ольга Леонідівна – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Бурковська Оксана Йосипівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовних та гуманітарних дисциплін № 1, Донецький національний медичний університет (м. Краматорськ).

Висоцька Наталія Леонідівна – вчитель англійської мови Слов'янської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області (м. Слов'янськ).

Габідуліна Алла Рашатівна – доктор філологічних наук, професор кафедри мовознавства та російської мови Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут).

Глуценко Володимир Андрійович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Годунова Наталія Борисівна – консультант з кадрових і адміністративних питань відокремленого підрозділу іноземної неурядової організації «Представництво Сейв ze Чілдрен Інтернешнл в Україні»; стейкхолдер освітньої програми «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Гришина Альбіна Ярославівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література російська)). *Освітня програма* «Середня освіта (Мова і література (російська))».

Зігаєва Ганна Анатоліївна – вчитель російської мови та зарубіжної літератури Слов'янської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 12 Слов'янської міської ради Донецької області (м. Слов'янськ).

Гліаді Олександр Іванович – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри методик дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький).

Каламаж Марія – доктор філософії (PhD), керівник компанії Eurasia Adviser Company (м. Ополе, Польща).

Клименко Олена Вікторівна – вчитель російської мови та літератури, української мови та літератури, зарубіжної літератури Слов'янського педагогічного ліцею Слов'янської міської ради Донецької області, учитель першої кваліфікаційної категорії; стейкхолдер ОП «Середня освіта (Мова і література (російська))» другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Коротяєва Ірина Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Кочукова Наталія Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Кравченко Варвара Сергіївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма* «Середня освіта (Мова і література (російська))»; стейкхолдер освітньої програми «Середня освіта (Мова і література (російська))» другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Кушнір Катерина Анатоліївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька)). *Освітня програма* «Середня освіта (Мова і література (англійська, німецька))».

Ледняк Юлія Владленівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Лихачова Анжеліка Вікторівна – викладач Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут); аспірант кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Лях Оксана В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Масич Анна Анатоліївна – учитель зарубіжної літератури Борівської загальноосвітньої школи I–II ступенів №2 Ізюмського району Харківської області, кваліфікаційна категорія – спеціаліст; стейкхолдер освітньої

програми «Середня освіта (Мова і література (російська))» другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Маторін Борис Іванович – старший викладач кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Маторіна Наталя Михайлівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Непран Анна Сергіївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність:* 035 Філологія. *Освітня програма* «Філологія (германські мови та літератури (переклад включно))».

Овчаренко Наталія Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури; декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Омельченко Світлана Олександрівна – докторка педагогічних наук, професорка, ректорка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Орел Анна Сергіївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Осипенко Віра Юріївна – викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут).

Пампура Світлана Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Піскунов Олександр Вікторович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Проскурін Іван Андрійович – аспірант кафедри зарубіжної літератури та слов'янських мов Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків).

Рибальченко Ольга Юріївна – аспірант кафедри полоністики та перекладу Волинського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк).

Роман Вікторія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Рубан Алла Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент

кафедри російської мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Руденко Марина Юріївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської та слов'янської філології ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Сауліна Ганна Володимирівна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (англійська)). *Освітня програма* «Середня освіта (Мова і література (англійська))».

Ситняк Роман Миколайович – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Бахмут).

Соболева Анастасія Андріївна – здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма* «Середня освіта (Мова і література (російська))».

Сорока Тетяна Вячеславівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови та перекладу ДВНЗ «Ізмаїльський державний гуманітарний університет» (м. Ізмаїл).

Тендітна Надія Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Тесленко Наталія Ігорівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Слов'янської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 5 Слов'янської міської ради Донецької області, вчитель української мови та літератури вищої кваліфікаційної категорії, старший учитель (м. Слов'янськ); стейкхолдер освітньої програми «Середня освіта (Мова і література (російська))» другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Храбан Тетяна Євгенівна – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри іноземних мов; Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут (м. Київ).

Царевич Дмитро Віталійович – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта (Мова і література (російська)). *Освітня програма* «Середня освіта (Мова і література (російська))».

Чернова Карина Андріївна – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». *Спеціальність*: 014 Середня освіта

(Мова і література (російська)). Освітня програма «Середня освіта (Мова і література (російська))»).

Швидка Надія Валентинівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Шевченко Марина Юріївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

Шановні науковці, молоді вчені, аспіранти, здобувачі, магістранти, студенти!

Тему, напрямки роботи чергової конференції, а також детальну інформацію щодо її організації можна знайти на сайті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» на сторінці Загальна інформація про конференцію.

Для того щоб узяти участь у роботі чергової конференції, необхідно виконати пункти, зазначені на сторінці Умови участі в конференції.

Матеріали (списки учасників, теми їх доповідей і безпосередньо тексти доповідей) поточної Інтернет-конференції можна буде побачити вже в перший день її проведення в розділі Архів конференцій.

Для участі у IX науково-практичній Інтернет-конференції **«Методологія та історіографія мовознавства»** необхідно до **10 жовтня 2022 р.** виконати такі кроки:

1) детально ознайомитися з Вимогами до оформлення тез доповідей;

2) підготувати необхідні наукові матеріали;

3) підготувати файл-заявку учасника конференції (шаблон заявки є на сторінці Заявка на участь у конференції);

4) надіслати на адресу metody.slv@gmail.com у вигляді прикріпленого файлу у форматі *.doc наукові матеріали, сформовані відповідно до вимог: файл «Іваненко_І.І._заявка» і файл «Іваненко_І.І._тези». При надсиланні матеріалів у темі повідомлення необхідно зазначити «На конференцію».

Виконавши зазначені кроки, Вам залишиться чекати на on-line опублікування матеріалів конференції.

Увага! Погоджуючись узяти участь у нашій Інтернет-конференції, автори висловлюють згоду на опублікування матеріалів своїх доповідей у мережі Інтернет. При використанні матеріалів конференції третіми особами посилання на автора є обов'язковим! Передрук матеріалів можливий лише зі згоди автора публікації!

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ДОПОВІДЕЙ

Редактор Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, інтервал 1 (41 рядок на сторінці), абзац півтора сантиметри, розмір берегів – по 3 сантиметри праворуч, ліворуч, зверху й знизу. Посилання на літературу даються із вказівкою номера джерела в алфавітному списку; після номера джерела ставиться кома, потім мала буква с із крапкою: [14, с. 32]. Примітки даються внизу сторінки, використовуються індекси із суцільною нумерацією.

Прізвище автора й ініціали, що йдуть за ним, даються жирним курсивом з вирівнюванням праворуч, під прізвищем у дужках жирним курсивом наводиться назва міста: *(м. Київ)*; *(м. Гомель, Білорусь)*, *(м. Познань, Польща)* тощо. Нижче у центрі великими буквами жирним шрифтом дається назва доповіді. Потім після пропуску одного рядка йде текст. Після тексту пропускається один рядок і в центрі великими буквами жирним шрифтом набирається слово **ЛІТЕРАТУРА**. Нижче з абзацу з нумерацією за алфавітом подається використана література із вказівкою загальної кількості сторінок для книг і початкової й кінцевої сторінок для статей. Література оформлюється згідно з вимогами, викладеними в наказі ВАК України № 63 від 26.01.2008 р.

Зразок структури тез доповіді

Іваненко І. І.
(м. Київ)

МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ В ЛІНГВІСТИЦІ

Виклад основного матеріалу. Посилання на літературу [1, с. 34].

ЛІТЕРАТУРА

Ілюстративний матеріал набирається курсивом. Розмежуюються тире й дефіс. У низці випадків використовується нерозривний пробіл: О. С. Мельничук, Ф. Бопп, Русанівський В. М., Шлейхер А., м. Київ, с. 5, С. 12, 380 с., 256 р., № 4, т. 6, Т. 2, Вип. 17, вип. 3, Ч. 2, ч. 3, і т. д., і т. п. тощо.

Орієнтовний обсяг доповіді – від 3 до 5 сторінок.

Доповідь подається в електронному варіанті без нумерації сторінок у вигляді прикріпленого файлу у форматі *.doc (у разі використання нестандартних шрифтів просимо надіслати їх додатково).

ЗАЯВКА
на участь у ІХ науково-практичній Інтернет-конференції
«Методологія та історіографія мовознавства»
(20–21 жовтня 2022 р.)

Прізвище	
Ім'я	
По батькові	
Місце роботи, посада	
Науковий ступінь, учене звання	
Назва доповіді	
Телефон, e-mail	

ДО ЗУСТРІЧІ!

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІОГРАФІЯ МОВОЗНАВСТВА

*Матеріали VIII науково-практичної
Інтернет-конференції*

Слов'янськ, 21–21 жовтня 2021 року

Відповідальний редактор

В. А. Глущенко, доктор філологічних наук, професор

Відповідальний секретар, науковий редактор, макет і верстка

Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент