

**Міністерство освіти і науки України  
Державний вищий навчальний заклад  
«Донбаський державний педагогічний університет»**

# **ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ**

**Матеріали  
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2016 р.)**

***Випуск 8***

***Частина 1***

Затверджено  
на засіданні Вченої ради ДДПУ.  
Протокол № 7 від 24.03.2016 р.

**Слов'янськ – 2016**

**УДК 80**  
**ББК 80**  
**П 278**

**Редакційна колегія:**

**О. Л. Біличенко** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор;

**В. А. Глущенко** – доктор філологічних наук, професор;

**І. М. Казаков** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Н. М. Маторіна** – кандидат філологічних наук, доцент;

**Н. П. Нікітіна** – кандидат педагогічних наук, доцент;

**Н. І. Овчаренко** – кандидат філологічних наук, доцент;

**А. С. Орел** – кандидат філологічних наук, доцент;

**А. А. Рубан** – кандидат філологічних наук, доцент;

**К. А. Тищенко** – кандидат філологічних наук, доцент.

**П 278 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 2016 р.) / відп. ред. Н. М. Маторіна. – Слов'янськ : ДДПУ, 2016. – Вип. 8. Ч. 1. – 351 с.

Розглядаються актуальні питання педагогіки, українського, російського й загального мовознавства, іноземних мов, теорії та історії літератури, методики викладання мови і літератури в педагогічному вузі та загальноосвітніх закладах.

Збірник розраховано на наукових робітників, викладачів вишів, учителів, аспірантів, студентів тощо.

УДК 80

ББК 80

© Н. М. Маторіна, 2016 (укладання)



*Присвячено*  
*160-річчю від дня народження*  
*Івана Яковича Франка*



*Присвячено*  
*20-річному ювілею*  
*філологічного факультету*

## ГІМН ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Слова В. Ф. Півня

Музика О. Г. Зубарєвої

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

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

### Приспів:

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

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

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

### Приспів:

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

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

Продовження пісні – то наше життя!

ЗМІСТ

<i>Овчаренко Н. І.</i> ІСТОРІЯ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ НА СЛОВ'ЯНЩИНІ .....	12
<i>Біличенко О. Л.</i> ІВАН ЯКОВИЧ ФРАНКО – ДО 160-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ .....	16
<i>Маторіна Н. М.</i> ПРО НАУКОВИЙ ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДДПУ (короткий історичний нарис) .....	18
<i>Глуценко В. А.</i> ЛІНГВІСТИЧНИЙ МЕТОД: ГОМОГЕННІ Й ГЕТЕРОГЕННІ ТЕОРІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ.....	20
<i>Holub O. M., Zhurba V. A.</i> THE ROLE OF OBSERVATION IN FL TEACHER'S WORK .....	24
<i>Indenko N. O., Zadiraka K. V.</i> FOREIGN INFLUENCES ON OLD ENGLISH .....	27
<i>Pampura S. Yu., Ageev A. A.</i> TO THE PROBLEM OF ABBREVIATIONS AND ACRONYMS IN ENGLISH.....	30
<i>Radzievskaya O. V.</i> ADOPTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROCESS OF EDUCATION.....	34
<i>Ryzhkova S. V., Godunova N. B.</i> THE PHENOMENON OF RECEIVED PRONUNCIATION (RP) IN ENGLISH AND THE WAYS OF ITS ACHIEVEMENT .....	37
<i>Shulga T. V., Kovalenko V. P.</i> READING SKILLS: HOW IMPORTANT IS READING FOR YOU?.....	41
<i>Spichka A. G., Kosiy B. O.</i> IMPORTANCE OF THE USE OF LANGUAGE GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES .....	44
<i>Ternovaya A. O., Kovalenko V. P.</i> THE LANGUAGE BARRIER.....	45
<i>Благушина І. М.</i> УРОК НАВЧАННЯ ГРАМОТИ В 1 КЛАСІ.....	49
<i>Болотова О. С.</i> СИНТАКСИЧЕСКИЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ.....	53

<i>Василькова Л. Г., Рябініна І. М.</i> НОВІ СЛОВА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛЕКСИЦІ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ. РУЙНУВАННЯ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ.....	56
<i>Глуценко В. А., Беликова Г. П.</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ ЧЕРЕДОВАНИЯ СОГЛАСНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (в помощь учителю) .....	59
<i>Глуценко В. А., Шевченко В. В.</i> ПЕРШІ ПРЕДСТАВНИКИ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО МЕТОДУ В УКРАЇНІ: М. О. МАКСИМОВИЧ .....	67
<i>Голуб Е. В., Маторин Б. И.</i> ЕЩЁ РАЗ О СИНОНИМАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	71
<i>Голуб О. М., Хоменко С. Ю.</i> ОСОБОВІ ІМЕНА В ПРАГЕРМАНСЬКІЙ МОВІ.....	75
<i>Горбачук Д. В., Щербиніна Г. О.</i> СТИЛІСТИЧНІ ДОМІНАНТИ В МОВЛЕННІ ОЛЕГА ЛЯШКА ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА РЕЦІПІЄНТІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ .....	78
<i>Гохберг О. С.</i> СТИЛЕВАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ТЕКСТА (лингвистические заметки) .....	84
<i>Гохберг О. С., Болотова О. С.</i> ЭКСПРЕССИВНОСТЬ СЛОВ-ОЦЕНОК В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ .....	89
<i>Гохберг О. С., Двинянина А. Э.</i> ТОЛКОВАНИЕ ПОМЕТ «РАЗГ.» И «ПРОСТ.» В СЛОВАРЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА .....	92
<i>Гохберг О. С., Лобовик Н. В.</i> СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЩЕНИЙ .....	95
<i>Гохберг О. С., Милько О. С.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В. ЛУГОВСКОГО (лингвистические заметки) .....	98
<i>Гохберг О. С., Проскурин И. А.</i> ТОЛКОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ДИДАКТИКЕ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	101
<i>Гохберг О. С., Семяникова М. И.</i> АКТИВИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПОВТОРЕНИЯ В СРЕДНИХ КЛАССАХ.....	105
<i>Гохберг О. С., Стрилец М. В.</i> СТИЛЬ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	108
<i>Гохберг О. С., Швец Н. С.</i> О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ПУНКТУАЦИОННЫХ ОШИБОК.....	111

<i>Двинянина А. Э., Маторина Н. М.</i> ТЕСТЫ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	115
<i>Дмитрієва О. В., Годунова Н. Б.</i> ЗНАЧЕННЯ КУРСУ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО АНГЛІЇ ТА США» В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З НАПРЯМКУ «ІНОЗЕМНА МОВА».....	119
<i>Ісаєва О. В.</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ .....	122
<i>Коротяєва І. Б.</i> ПРАКТИКА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ.....	125
<i>Коротяєва І. Б., Пархоменко К. О.</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ .....	128
<i>Коротяєва І. Б., Пефтієва Ю. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	131
<i>Кочукова Н. І., Власенко І. Ю.</i> ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНІ ЗАСОБИ В РІЗНИХ ЖАНРАХ МОВИ ПРЕСИ .....	135
<i>Кочукова Н. І., Молькова В. М.</i> ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ МАС-МЕДІА.....	140
<i>Ледняк Ю. В., Ледняк А. В., Писаренко В. М.</i> ПОНЯТИЕ АНТОНИМИИ.....	144
<i>Ледняк Г. В.</i> ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМПОРАЛЬНОСТІ ЯК СЕМАНТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ТА ФСП.....	148
<i>Лобовик Н. В.</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ УЧЕНИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	152
<i>Маев С. Ф.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУССИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....	155
<i>Марко В. А.</i> ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ В 1 КЛАССЕ .....	158
<i>Маторин Б. И.</i> ЕЩЕ РАЗ ОБ ОБРАЩЕНИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (фрагменты лекции).....	163

<b>Маторин Б. И., Руднева В. Ю.</b> ИЗУЧЕНИЕ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ» (на материале дидактической игры).....	166
<b>Маторин Б. И., Шевченко А. Ю.</b> К ВОПРОСУ О СЛОВСОЧЕТАНИЯХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (русско-украинские соответствия).....	172
<b>Маторина Н. М.</b> С УВАЖЕНИЕМ АВТОР СТАТЬИ или С УВАЖЕНИЕМ, АВТОР СТАТЬИ: О ТРУДНОСТЯХ ПУНКТУАЦИИ В ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ.....	174
<b>Маторина Н. М., Живило С. В.</b> О СЛОВАРЯХ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ В ПРИКЛАДНОМ АСПЕКТЕ.....	176
<b>Маторина Н. М., Карасева А. А.</b> ИНФИНИТИВ КАК СИНТАКСИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА .....	180
<b>Маторина Н. М., Яценко Л. М.</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ С ДЕЕПРИЧАСТИЯМИ ..	182
<b>Милько О. С.</b> О РОЛИ СОСТАВА СЛОВА И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ .....	187
<b>Мушка Н. Є.</b> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ.....	191
<b>Нікітіна Н. П.</b> ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ.....	195
<b>Нікітіна Н. П., Маляр О. Ю.</b> ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНИХ ЗАСАД .....	199
<b>Ніколайчук А. С.</b> КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СУРЯДНОСТІ Й ПІДРЯДНОСТІ .....	202
<b>Ольховська Ю. Д.</b> I. O. БОДУЕН ДЕ КУРТЕНЕ ПРО СТАТИКУ ТА ДИНАМІКУ МОВИ.....	206
<b>Орел А. С., Руденко С. А.</b> МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЛЕКСИКОГРАФІЇ В МОВОЗНАВСТВІ .....	209
<b>Палий М. В.</b> ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКИ.....	213



<b>Пампура С. Ю.</b> ПРО ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ТА ІНШІ ТРУДНОШІ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....	216
<b>Піскунов О. В.</b> ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТІ В СТУДІЯХ МОВОЗНАВЦІВ КАЗАНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	220
<b>Піскунов О. В., Жукова М. О.</b> ПИТАННЯ ПРАМОВИ В СТУДІЯХ УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЦІВ 30-рр. ХХ ст.....	223
<b>Піскунов О. В., Ткаченко І. О.</b> УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ 30-х рр. ХХ ст. ПРО МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ ІСТОРІЇ.....	225
<b>Правдивцева Ю. С., Здвизова М. А.</b> ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	228
<b>Правдивцева Ю. С., Мелешко Н. В., Смоляр А. А.</b> РЕЧЕВОЙ АКТ ПОХВАЛЫ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (на материале современного англоязычного художественного дискурса).....	232
<b>Правдівцева Ю. С.</b> МЕТОД ПРОЕКТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	236
<b>Правдівцева Ю. С., Гильванова В. А.</b> СТАНОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ.....	241
<b>Правдівцева Ю. С., Пересічанська Ю. М., Шевченко Ю. В.</b> НЕОЛОГІЗМИ ТА СПОСОБИ ЇХ ТВОРЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	244
<b>Проскурин І. А., Маторин Б. І.</b> ЕЩЕ РАЗ О ТИПАХ УРОКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	248
<b>Радзієвська О. В., Соляк Л. В.</b> ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ.....	251
<b>Решетняк О. О., Крюкова Д. М.</b> ЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ-СИМВОЛЕМ У СТРУКТУРІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ БІБЛІЙНОГО ПОХОДЖЕННЯ.....	254
<b>Роман В. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОСВОЄННЯ ЗАПОЗИЧЕНИХ СЛІВ.....	257
<b>Роман В. В., Козорог А. І.</b> ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА У ВНЗ.....	261

<b>Роман В. В., Куренна К. Д.</b> МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....	264
<b>Руденко М. Ю.</b> ПРО ТЕРМІНИ <i>СОЦІАЛЬНИЙ ДІАЛЕКТ</i> І <i>СОЦІОЛЕКТ</i> .....	269
<b>Рябініна І. М., Кондрашова Т. В.</b> СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ КОЛЬОРОНАЗВ У ПОЕТИЧНІЙ МОВІ ЛІНИ КОСТЕНКО .....	273
<b>Рябініна І. М., Шевченко Г. Д.</b> СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ЕТНОГРАФІЧНИХ, СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТА ПОБУТОВИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ» .....	276
<b>Савченко Е. В., Перловская Е. П.</b> ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЗНАНИЕ ОБЩЕСТВА .....	279
<b>Савченко Е. В., Шевченко В. В.</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ АНТОНИМЫ, ИХ ТИПЫ И РОЛЬ В ЯЗЫКЕ .....	282
<b>Святченко В. В.</b> СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР МОВИ ЯК ПРЕДМЕТ ЛІНГВОІСТОРІОГРАФІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ .....	285
<b>Семяникова М. И.</b> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	288
<b>Сивочуб Т. Н., Маторина Н. М.</b> ЕЩЁ РАЗ ОБ ОМОНИМИИ И О СЛОВАРЯХ ОМОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	292
<b>Слабоуз В. В., Лесная Т. С.</b> СПОСОБЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СЛОВАРЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	296
<b>Спічка А. Г.</b> ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ІНШОМОВНИХ АУДІО- ТА ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ .....	301
<b>Спічка А. Г., Зінченко С. О.</b> ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ КОНТРОЛЮ РІВНЯ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА СТУДЕНТАМИ .....	304
<b>Стрилець М. В.</b> ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СКАЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ .....	306

<i>Сушко О. І., Кубрак Л. В.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ В ТЕКСТАХ СЛУЖБОВИХ ДОКУМЕНТІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ ст.....	308
<i>Тищенко Е. А., Васильковський Л. В.</i> РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В РЕКЛАМНОЇ КОМУНІКАЦІИ .....	311
<i>Тищенко Е. А., Плюшко Д. В.</i> МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ЕГО ОТОБРАЖЕНИЕ В СМИ .....	314
<i>Тищенко Е. А., Сватко А. Д.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМАХ.....	317
<i>Тищенко Е. А., Соломко А. А.</i> О РОЛИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК В РЕЧИ.....	319
<i>Тищенко Е. А., Хачатрян С. Г.</i> СЛОВАРИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ .....	323
<i>Тищенко Е. А., Шихмалова С. Л.</i> ОБ АВТОРСКИХ ЗНАКАХ ПРЕПИНАНИЯ.....	326
<i>Тищенко Л. М., Абдуллаєва Т. А.</i> ЛЕКСИЧНА СИСТЕМА ГОВІРКИ СЕЛА МАЛОМИХАЙЛІВКА НА ДНІПРОПЕТРОВЩИНІ .....	329
<i>Харченко Е. С.</i> ЕЩЁ РАЗ ОБ АНТОНИМИИ И О СЛОВАРЯХ АНТОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА .....	333
<i>Хлиніна М. М., Ніколайчук А. С.</i> ТЕРМІНОЛОГІЯ ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ СИНТАКСИЧНОГО ЗВ'ЯЗКУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ .....	336
<i>Ярова Н. В.</i> О ПАРОНИМИИ И О СЛОВАРЯХ ПАРОНИМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ .....	339
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....</b>	<b>345</b>

## **ІСТОРІЯ ФАКУЛЬТЕТУ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ НА СЛОВ'ЯНЩИНІ**

Мова виступає не тільки засобом комунікації, але й соціалізації людини, відтак лінгвістична грамотність має важливе суспільне значення. Питання формування мовної особистості лишається одним із основних у системі освіти.

Почесну роль підготовки фахівців-філологів, передусім для Слов'янщини та східної частини України, виконує філологічний факультет Донбаського державного педагогічного університету, який веде свою історію від часу заснування Слов'янського учительського інституту в 1939 році. На той час мовно-літературний факультет готував фахівців з української та російської філології і разом з історичним факультетом становив основу майбутнього університету. Уже в 1940 році педагогічні курси при Слов'янському учительському інституті підготували 20 учителів мови та літератури, а напередодні Другої світової війни дипломи філологів одержали 77 випускників.

У зв'язку з бурхливими історичними подіями діяльність інституту на два роки була призупинена, частина викладачів пішла на фронт, решта протистояла окупації Слов'янщини в тилу. Після відновлення роботи вишу в 1944 році факультет активно долучився до підготовки педагогічних кадрів, яких так потребувала країна, що відновлювала мирне життя. Викладачі лінгвістичних дисциплін (україністи М. К. Волинський, І. М. Костенко, Л. М. Хрульов, М. Л. Костенкова; русисти Г. М. Чумаков, С. І. Глушков, Ц. Ю. Мистецька, Г. С. Кириченко, О. К. Захвалінський; викладачі іноземної мови Є. Д. Ушкова, Т. Ю. Андреева) та літературознавчих курсів (української літератури – Н. Д. Тарасенко, Н. М. Корнієнко, В. В. Карякіна, А. С. Кудіненко, П. А. Волик; російської літератури – Я. І. Ільїн, О. К. Міщенко, О. А. Забажан, Г. Я. Петренко, М. Ф. Рябініна) створювали навчально-методичну базу для викладання фахових дисциплін, плекали позитивний імідж факультету. Набір філологів на денному та заочному відділеннях у цей час був найбільшим з-поміж трьох факультетів вишу (додався фізико-математичний). Не зважаючи на повоєнні труднощі, інститут прагнув підвищувати свій науковий потенціал, з'явилися перші викладачі з науковими ступенями. Двоє з чотирьох кандидатів наук зросли на терені мовно-літературного факультету: у майбутньому визначний український мовознавець М. К. Волинський і талановитий педагог Н. Д. Тарасенко.

У післявоєнний час факультетом керували Ц. Ю. Мистецька, М. К. Волинський, Л. М. Хрульов, О. К. Міщенко, Г. М. Чумаков, який

обіймав посаду декана до 1960 року, став першим керівником мовно-літературного факультету з науковим ступенем.

Із реорганізацією в 1955 році учительського інституту в педагогічний на факультеті була створена кафедра іноземних мов (завідувач – Є. Д. Чубар), кафедри мовознавства та літератури переформували в кафедри української мови та літератури (Ф. М. Яловий – тодішній директор інституту) і російської мови та літератури (Я. І. Ільїн). Викладацький склад факультету збільшився, до нього увійшли О. Ю. Ольшанський, С. Я. Голуб, М. В. Мірошніченко, Є. С. Мірошніченко, В. С. Сіколенко, К. В. Климова та ін.

Цей період характеризувався не лише кількісним і якісним зростанням факультету, але й злетом творчої активності викладачів і студентів. Жваво велася позаурочна робота в гуртках мовознавства (Л. М. Хрульов), вивчення творчості українських письменників (Н. Д. Тарасенко) і вивчення російської та зарубіжної літератур. Члени гуртків організовували творчі вечори, конкурси на кращого читця, обговорення творчості письменників тощо, проводили фольклорні експедиції, матеріали яких після відповідного опрацювання направляли до Інституту фольклору АН УРСР. Так, у 1948 році члени літературознавчих гуртків зібрали 68 зразків народної творчості Донбасу і на цій основі під керівництвом Н. Д. Тарасенко підготували й видали збірку.

Окрім написання наукових робіт, викладачі факультету брали активну участь у створенні навчально-методичної бази для викладання мови та літератури у вищій школі. Наприклад, Н. Д. Тарасенко та Н. М. Корнієнко рецензували видання П тому «Історії української літератури» (1950 р.), І. М. Костенко давав рецензію широковідомому підручнику Б. Кулика «Курс сучасної української мови» (1951 р.), члени кафедр створювали й обговорювали проекти програм з мови та літератури для вищої школи. У 1955 році в інституті започаткували випуск збірника «Наукові записки», до редколегії якого входили філологи Ф. М. Яловий, Г. М. Чумаков, Н. Д. Тарасенко та І. Я. Ільїн. У 1956 році М. К. Волинський завершив створення підручника з порівняльної граматики російської та української мов, І. М. Костенко працював над виданням «Синтаксису простого речення», а Н. Д. Тарасенко взяла участь у підготовці підручника з української літератури для вищих навчальних закладів.

Цей етап бурхливого розвитку мовно-літературного факультету завершився раптово: у 1959 році оголошено закриття стаціонарного відділення факультету, а в 1960 припинило свою роботу й заочне відділення. Унаслідок таких змін викладачі-філологи, які залишилися працювати в інституті, увійшли до складу кафедри педагогіки. Викладання

філологічних дисциплін велося на непрофільних факультетах.

У відповідь на потребу часу з 1994 року при факультеті підготовки вчителів початкових класів почало працювати відділення української мови і літератури. Школи Донеччини потребували учителів мови та літератури, насамперед українців, що було зумовлене набуттям українською мовою статусу державної, зростанням кількості дітей і молоді, що прагнула здобувати освіту в навчальних закладах різного рівня, появою в регіоні нових типів освітніх закладів, які не повною мірою вкомплектовані педагогами філологічного профілю. Одночасно з відділенням української мови та літератури в інституті виникло відділення іноземних мов. На часі було відкриття філологічного факультету.

Як окрема структурна одиниця філологічний факультет почав функціонувати з 4 липня 1996 р. Його відродження пов'язане насамперед з ім'ям проф. В. Т. Горбачука, який і став першим деканом факультету, створеного на основі двох відділень – українського та іноземного (завідувач – А. Г. Спічка), й очолював на той час кафедру української мови та літератури. Наступного року виникло російсько-українське відділення (у різний час очолюване В. А. Глущенком, Н. М. Маторіною, Т. М. Лівшиць, О. Л. Біличенко, А. А. Рубан), що сприяло остаточному становленню філологічного факультету як структурного цілого в його сучасному вигляді.

Молодий факультет потребував відповідної навчальної-методичної бази та науково-педагогічних кадрів найвищої кваліфікації. Проте завдяки зусиллям усього колективу під керівництвом деканів (В. Т. Горбачук, С. М. Швидкий, Н. І. Овчаренко), філфак подолав труднощі й на сьогодні став найбільшим у Донбаському державному педагогічному університеті. Факультет і кафедри укомплектовано відповідними технічними засобами, створено достатню навчальну базу, кабінети та бібліотеку забезпечено потрібною науковою літературою і методичними матеріалами. Увібравши найкращі традиції підготовки вчителів-філологів, започатковані в далекі 30-і роки, виробивши нові, факультет виконує почесну місію єдиного на Донеччині структурного підрозділу педагогічного профілю, який здійснює підготовку фахівців філологічних спеціальностей за всіма кваліфікаційними рівнями.

Нині на філологічному факультеті ведеться підготовка філологів за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «спеціаліст» і «магістр» за напрямками та спеціальностями «Українська мова і література», «Російська мова і література» та «Іноземна мова», а також аспірантура за чотирма спеціальностями.

До структури факультету входять 5 кафедр: української мови та літератури (завідувачі в різний час – В. Т. Горбачук, Н. І. Овчаренко, О. Л. Біличенко); германської та слов'янської філології (завкафедри –

В. А. Глущенко); російської мови та літератури (завідувачі в різний час – В. А. Глущенко, І. М. Казаков); іноземних мов (завідувачі в різний час – А. Г. Спічка, Н. П. Нікітіна); філософії, соціально-політичних і правових наук (завкафедри – Л. І. Мозговий). Дві перші з названих мають статус випускових.

Завдяки налагодженій системі наукової роботи суттєво змінився кадровий склад філологічного факультету. Якщо в 1996 році, на момент відновлення філологічного факультету, на його кафедрах працювало 13 кандидатів наук, то на сьогодні навчальний процес забезпечують 63 кандидати та п'ять докторів наук факультетських кафедр.

Традиційним для факультету стало проведення наукових конференцій, у тому числі міжнародного та всеукраїнського рівня, видання збірників наукових праць, різнопланова співпраця з органами освіти, широке коло заходів мистецького, культурницького, суспільно-громадського спрямування, участь у спортивних змаганнях тощо.

Факультет пишається своїми випускниками, серед яких – працівники освітніх закладів різного рівня, науковці, керівники навчальних закладів, держслужбовці в органах місцевого самоврядування.

Свій 20-річний ювілей філфак зустрічає достойно! На факультеті створено всі необхідні умови для підготовки висококваліфікованих спеціалістів та науковців у галузі філології. Підтвердженням є успіхи наших студентів у навчанні, науці, спорті, високий рейтинг випускників, динамічне покращення науково-методичного потенціалу, активний захист дисертацій, участь викладачів у багатьох культурно-громадських заходах на рівні міста й за його межами.

*Н. І. Овчаренко*

**ІВАН ЯКОВИЧ ФРАНКО**  
(до 160-річчя від дня народження)

Загальновідомо, що кожен творець – це насамперед людина з високим ступенем розвитку евристичних здібностей, підвищеною здатністю й схильністю до продуктивної діяльності.

Перше, що вирізняє Франка з-поміж багатьох українських майстрів слова, – це надзвичайна продуктивність і різнобічність його творчої праці. Адже за своїми феноменальними кількісними масштабами, широким галузевим, проблемним і тематичним діапазоном, жанровою й стильовою поліфонією, ідейно-світоглядною актуальністю й глибиною, інноваційним потенціалом, Франків творчий чин і досі залишається неперевершеним взірцем духовно-інтелектуального подвигу колосальної національної й культури творчої значущості. Він, без сумніву, належав до рідкісного типу універсального генія – всебічно обдарованої й гармонійно розвинутої творчої особистості, що реалізувала власний потенціал не в одній, а в багатьох галузях культури.

Усебічна обдарованість, широчінь зацікавлень, енциклопедичність знань, космічна масштабність світобачення, багатогранність діяльності, тісний діалектичний взаємозв'язок різних її видів і форм, глибина проникнення в сутність речей, пошук відповідей на «вічні питання», відкритість до міжкультурного діалогу, філософське узагальнення духу своєї епохи, унікальний дар інтелектуального та естетичного синтезу – усі ці прикмети універсального генія притаманні Франкові.

Утім, Франків універсалізм має й інший – суто національний – вимір. В українській культурі XIX ст. сформувався особливий тип письменника-універсаліста, котрий водночас був художником слова, ученим, критиком, публіцистом і громадським діячем. До цього типу можна зарахувати, зокрема, П. Куліша, О. Кониського, М. Драгоманова, Б. Грінченка, А. Кримського і, звісно, передусім Франка. Проте Франків універсалізм в українському контексті має й гостро драматичне, ба навіть трагічне звучання. Адже різнобічність діяльності письменника-універсаліста (як і інших репрезентантів цього типу в нашій культурній історії) була зумовлена не тільки особливостями обдарування, а й насущними історичними потребами нації.

Дивовижним чином Франко поєднав у своїй багатогранній творчій натурі риси обох типів – митця і мислителя. Адже, будучи щедро наділеним високим інтелектом та потужною уявою, він мав неабиякі здібності водночас до поняттєво-логічного та образного мислення і рівною мірою зреалізував їх як у художній, так і в науковій творчості. Важко



віддати перевагу Франкові-письменникові чи Франкові-вченому: адже це нероздільні іпостасі цілісної творчої особистості. Саме тому Франко завжди залишався поетом у науці (вносячи свій гарячий темперамент та багату фантазію у власні наукові дослідження) та вченим у поезії (ретельно студіюючи джерела свого поетичного натхнення, ґрунтовно вивчаючи секрети «творчого ремесла»).

Уважне прочитання спадщини Франка також засвідчує, що він – усупереч усталеним стереотипам – не тільки поет думки, співець розуму, але й поет серця. І. Франко, окрім усього, – ще й поет серця в собі – до краю змученого, зболеного рефлексіями й самокатуваннями, роздертого сумнівами, самотнього – серця внутрішньої, «приватної» людини-творця, зосередженої на морально-психологічних проблемах власної екзистенції.

Варто зазначити, що не тільки мистецькі звершення, а й літературознавчі здобутки генія-універсаліста ось уже понад століття не втрачають своєї актуальності й інтелектуальної продуктивності.

Багато франківських ідей понад столітньої давності зберігають свою вартість і для новочасної філологічної науки.

*О. Л. Біличенко*

## ПРО НАУКОВИЙ ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЙ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДДПУ (короткий історичний нарис)



У 2009 році на філологічному факультеті ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» розпочато випуск наукового збірника матеріалів науково-практичних конференцій викладачів і студентів факультету. У 2016 році виходить друком восьмий випуск збірника «Перспективні напрямки сучасної науки та освіти», присвячений 160-річчю від дня народження Івана Яковича Франка й 20-й річниці філологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету.

Це видання репрезентує загальні тенденції розвитку сучасної філології: воно містить наукові розвідки з україністики, русистики, історії української, російської та зарубіжної літератури; з педагогічних проблем, зокрема з питань методики викладання мови та літератури в школі й вузі. Особливу увагу привертають статті, присвячені функціонуванню текстів відповідно до певних контекстів та культурологічним проблемам. Тематику таких наукових студій зумовлюють часткові напрями сучасного

мовознавства та літературознавства, тому вони є актуальними як для викладачів, студентів та аспірантів педагогічних вузів, так і для вчителів загальноосвітніх шкіл.

Усього на сторінках восьми випусків наукового збірника опубліковано наукові доробки понад 700 авторів: викладачів, учителів загальноосвітніх закладів, аспірантів, магістрантів і студентів, учнів, які представляють майже весь Донецький регіон і навіть інші області України: м. Слов'янськ, м. Київ, м. Донецьк, м. Дрогобич, м. Дружківка, м. Запоріжжя, м. Краматорськ, м. Лиман, м. Сєверодонецьк, м. Харків, Миколаївська ЗОШ, Олександрівська ЗОШ, Прелеснянська ЗОШ, Шандриголівська ЗОШ тощо.

Оприлюднення результатів наукових досліджень у збірнику надає можливість його авторам, насамперед, аспірантам, магістрантам і студентам, апробувати їх і формує підґрунтя для подальших наукових розвідок.

*Н. М. Маторіна, відповідальний редактор*

Глущенко В. А.

## ЛІНГВІСТИЧНИЙ МЕТОД: ГОМОГЕННІ Й ГЕТЕРОГЕННІ ТЕОРІЇ В УКРАЇНСЬКОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Термін *метод* уживається в наукознавстві в різних значеннях – у широкому (як спосіб, знаряддя й засіб пізнання) та вузькому (як сукупність прийомів, процедур і операцій дослідження).

Наукознавці кінця ХХ ст. – початку ХХІ ст. найчастіше трактують метод у вузькому смислі, розглядаючи його як сукупність прийомів, процедур і операцій, що використовуються в дослідженні, тобто як гомогенний феномен.

Так само й термін *лінгвістичний метод* уживають у різних значеннях. О. О. Селіванова інтерпретує лінгвістичний метод, по-перше, як «спосіб організації пізнавальної й дослідницької діяльності з метою вивчення явищ і закономірностей мови як об'єкта лінгвістики», по-друге, як «систему процедур аналізу мовних явищ та / або перевірки отриманих результатів» [12, с. 339]. Перше з цих значень є широким, друге – вузьким.

Найчастіше лінгвістичний метод трактують у вузькому смислі.

Такий підхід відбився в поширеній класифікації лінгвістичних методів. Так, О. О. Селіванова поділяє методи лінгвістичних досліджень на загальні та лінгвістичні. До загальних дослідницьких відносить спостереження, індукцію і дедукцію, гіпотезу, аналіз і синтез, таксономію, порівняння, формалізацію, ідеалізацію, експеримент, фальсифікацію, моделювання [там же, с. 339; 11, с. 49–51].

Однак ці феномени є операційними елементами (операціями, прийомами чи процедурами); інтерпретація їх як методів є очевидним спрощенням. Так, моделювання може використовуватися як прийом у різних методах, зокрема в порівняльно-історичному. Якщо вважати моделювання методом, треба визнати, що воно в одних випадках виступає як метод, а в інших як прийом. У зв'язку з цим заслуговує на увагу теза О. О. Селіванової про те, що «прийом може мати статус методу залежно від забезпечення ним конкретного результату дослідження» [11, с. 49]. Можливо, авторка саме це мала на увазі, вказуючи при описі порівняльно-історичного методу, з одного боку, на «методику лінгвогеографії», з іншого, на «лінгвогеографічний метод» [там же, с. 53–54] (отже, один метод уживається в складі іншого).

Суперечливість такого підходу видається очевидною. На нашу думку, він призводить до «розмивання» поняття методу.

Отже, зазначені операційні елементи (спостереження та ін.), які, безперечно, входять у структуру різних методів, вважати власне науковими методами недоцільно. Є всі підстави розглядати їх як наукові прийоми. Характерно, що М. П. Кочерган інтерпретує індукцію і дедукцію, аналіз і синтез та гіпотезу як «вихідні прийоми наукового аналізу мовного

матеріалу» [6, с. 209–211].

З нашого погляду, ототожнення методу з операціями (прийомами, процедурами) збіднює поняття лінгвістичного методу; метод певним чином відмежовується від принципів і підходів, які не включаються в його структуру.

У зв'язку з цим ми хотіли б навести думку С. Б. Кримського, який стверджував, що «метод не може бути редукований до чисто інструментального функціонування, до простого знаряддя, але передбачає усвідомлення нормативно апаратних засобів та ціннісних настанов у їх нерозривній єдності» [7, с. 111].

Поряд із тенденцією ототожнювати методи з операціями (прийомами, процедурами) у наукознавстві спостерігається протилежна тенденція – відривати операції (прийоми, процедури) від методів, розглядати операційні елементи окремо, як самостійний феномен. При цьому між методом і прийомами постулюється тісний зв'язок, але саме зв'язок різних феноменів, а не частин одного феномена. Ця тенденція відбилася, зокрема, у вживанні словосполучення «прийоми та методи», наприклад у монографії Ю. С. Степанова [15, с. 14]. З нашого погляду, це, так само як і ототожнення методу з прийомами (процедурами, операціями), збіднює поняття методу. Операційні елементи мають бути включені в структуру методу як його складова частина.

У широкому смислі науковий, у тому числі лінгвістичний метод розглядають як шлях пізнання, його вид і спосіб, знаряддя й засіб. Таке трактування є класичним: його витoki можна знайти вже в Аристотеля, на нього орієнтувався й Г. Гегель.

Так, С. Б. Кримський визначає науковий метод як «систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об'єктів». Метод «відрізняється від методики та техніки тим, що окрім технічної, процедурної частини включає також їх теоретичне усвідомлення та особливі пізнавальні принципи», він «знаходиться в єдності з певною теорією чи теоріями» [8, с. 373].

У структурі методу С. Б. Кримський виділяє дві частини. Це, по-перше, «конструктивна частина методу». Сюди входять принципи методологічного аналізу, зразки та антизразки їх предметного втілення, а також умови застосування методу (його можливості, сфера й обмеження застосування). По-друге, це «алгоритмічно-процедурна частина методу». У цю частину автор включає «стандартні правила», «процедури», «алгоритмічні рецепти (способи дії)», «нормативи» та «вимоги» [7, с. 111–114].

Отже, науковий, у тому числі лінгвістичний метод у широкому трактуванні слід інтерпретувати як гетерогенний феномен.

Перспективним видається тлумачення лінгвістичного методу як складної логічної одиниці з певною структурою [13, с. 258].

За визначенням Б. О. Серебренникова, науковий метод узагалі та лінгвістичний метод зокрема – це «певний підхід до досліджуваного явища, певний комплекс тверджень, наукових і чисто технічних прийомів, застосування яких дає можливість вивчити певне явище», тому «метод завжди є системою» [там же]; специфіка методу визначається об'єктом дослідження та його метою [там же, с. 259].

Узагальнивши цю концепцію, Л. П. Іванова зазначила, що у структурі методу можна виділити два основні компоненти: «теоретичне обґрунтування певного підходу до аналізу мовних і мовленнєвих фактів» і «методику дослідження, що з нього випливає» [5, с. 231].

Погоджуючись з Л. П. Івановою в цілому, ми хотіли б відзначити, що, оскільки на сучасному етапі розвитку науки суттєво зростає роль конструктивістських моментів у науковому пізнанні, поняття методу має пов'язуватися з поняттям мети.

За умови включення мети дослідження у структуру методу (а це видається цілком правомірним) у ній може бути виділений телеологічний компонент.

З нашого погляду, найбільш розчленовані уявлення й засоби для достатньо адекватного опису лінгвістичного методу вироблені в межах інтерпретації методу як одиниці, що включає в себе три різнорідні компоненти: онтологічний, операційний і телеологічний.

Це твердження, висунуте В. І. Постоваловою [10, с. 24], було розвинене й обґрунтоване в наших публікаціях [3, с. 12–13; 1; 2; 16; 4].

У межах зазначеного підходу комплекс наукових прийомів (процедур, операцій) та методика їх застосування становлять лише один з компонентів методу – операційний.

Звернемося до онтологічного компонента методу. Онтологія виступає в ролі засобу, за допомогою якого дослідник сприймає світ як деяку певним чином розчленовану цілісність, подану йому в системі філософських категорій. «Підсистема» онтології ніби замикає пізнавальний рух: вона є й логічно першим кроком, задаючи категоріальне бачення об'єкта дослідження, і логічно останнім, включаючи в себе отримані результати [14, с. 26–27]. З цього випливає, що як належність онтологічного компонента наукового методу доцільно розглядати такі засоби пізнання, як принцип і підхід.

Науковий принцип є найважливішим методологічним засобом, теоретико-методологічною основою методу. У ролі принципів виступають глобальні твердження з широким радіусом дії, що мають стратегічне

значення [9, с. 102].

Науковий підхід, тісно пов'язаний із принципом, трактують як методологічну орієнтацію дослідження, як позицію, з якої розглядають об'єкт вивчення. Підхід визначає напрям дослідження, проте він, на відміну від принципу, не є безпосереднім знаряддям пізнання; підхід відбивається в принципах, прийомах і процедурах певного методу [там же, с. 24].

Викладена й аргументована у статті концепція лінгвістичного методу, як нам видається, «знімає» протиріччя, тією або іншою мірою притаманні іншим концепціям.

Трактування лінгвістичного методу як складної логічної одиниці, що включає в себе онтологічний, операціональний і телеологічний компоненти, видається перспективним з погляду вивчення одиниць і категорій усіх мовних рівнів. Запропонований підхід дозволяє об'єднати у цілісній концепції методу такі різноманітні, але взаємопов'язані феномени, як принципи / підходи, операції (прийоми, процедури) та мета дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. К вопросу о структуре лингвистического метода / Глущенко В. А. // Теоретические и прикладные проблемы русской филологии : научно-методич. сб. / отв. за вып. В. А. Глущенко. – Славянск, 2001. – Вып. VIII. – С. 3–6.
2. Глущенко В. А. Лінгвістичний метод і його структура / В. А. Глущенко // Мовознавство. – 2010. – № 6. – С. 32–44.
3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / Глущенко Володимир Андрійович / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; відп. ред. О. Б. Ткаченко. – Донецьк, 1998. – 222 с.
4. Глущенко В. А. Теорії лінгвістичного методу в українському мовознавстві кінця XX ст. – початку XXI ст. / Глущенко В. А. // Теоретичні й прикладні проблеми сучасної філології : зб. наук. праць / [за заг. ред. проф. В. А. Глущенко]. – Слов'янськ : Вид-во Б. І. Маторіна, 2015. – Вип. 2. – С. 6–17.
5. Иванова Л. П. Курс лекций по общему языкознанию : научное пособие / Иванова Людмила Петровна. – К. : Освіта України, 2006. – 312 с.
6. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник для студентів філол. спеціальностей вищих закладів освіти / Кочерган Михайло Петрович. – К. : Академія, 1999. – 288 с.
7. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / Кримський Сергій Борисович. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
8. Кримський С. Метод / С. Кримський // Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2002. – С. 373.
9. Подкорытов Г. А. О природе научного метода / Геннадий Алексеевич Подкорытов. – Л. : Изд-во Ленинградск. ун-та, 1988. – 224 с.
10. Постовалова В. И. Историческая фонология и ее основания : опыт логико-методологического анализа / Валентина Ивановна Постовалова. – М. : Наука, 1978. – 203 с.

11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
12. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
13. Серебренников Б. А. Проблема взаимоотношения общей методологии, лингвистической науки и частных методов лингвистического исследования / Б. А. Серебренников // *Общее языкознание : методы лингвистических исследований* / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1973. – С. 257–313.
14. Снесар В. И. Место принципов в системе научного знания / Снесар В. И. // *Анализ системы научного знания* / под ред. Я. Ф. Аскина, Т. К. Никольской, Б. И. Мокина. – Саратов : Изд-во Саратовск. ун-та, 1976. – С. 24–27.
15. Степанов Ю. С. Методы и принципы современной лингвистики / Юрий Сергеевич Степанов. – М. : Наука, 1975. – 311 с.
16. Glushchenko V. Method Structure in Russian and Ukrainian Linguistic Tradition / Glushchenko V. // *Collected Articles of the 3rd International Linguistics Conference (Taganrog, Russia)* / edited by G. T. Polenova and T. G. Klikushina. – Newcastle upon Tyne, 2014. – P. 293–300.

*Holub O. M., Zhurba V. A.*

### **THE ROLE OF OBSERVATION IN FL TEACHER'S WORK**

Observation plays an important role in any teacher training programme as well as in teacher's in-service professional development. Teacher-student's lessons may be observed either by a cooperating teacher, fellow-students, other teachers, the principal, a senior teacher of the host school, or by university supervisors and tutors. In the qualified teacher's work observation may be interpreted as "a part of in-service teacher support" [4, p. 373].

Types of observation:

1. Training: as part of a training programme to help trainers identify your current level of skills and your needs.
2. Developmental: you would typically specify yourself what would be most useful to have feedback on.
3. Assessment: to assess you and your teaching against criteria of quality, acceptability, appropriacy, etc.
4. Data collection: to objectively investigate some aspect of classroom life (often based on making quantitative studies).
5. Peer observation: observation by a colleague of a lesson or its part.

Why is peer observation important? When we are teaching, it's very hard to take in coolly and objectively the whole panorama of what is happening around us in the classroom. We may naturally get locked into particular habits, ways of working, ways of speaking, avoidances, etc., that we are unable to notice, simply because it is we who do them. An observer can be an outside eye, someone who can tell us things. We get insights from a different viewpoint, from someone who is not emotionally involved with the class but who can notice things we can't and can tell us things we can't see [4, p. 374].

Modern methodologists regard peer observation (the observation of



teachers by teachers) both as quality control and as professional development depending on its aims [5]. It may be used by an institution as part of its quality assurance procedures. In this model, teachers are asked to assess and report formally on the performance of their colleagues according to criteria set out by the institution. Observation reports form part of the on-going evaluation of the teacher's performance.

Unfortunately, these reports may still have a certain shade of subjectivity, prejudiced or unsubstantiated judgement [5]. For instance, professor John Hattie, director of the Melbourne Education Research Institute said: "I think it's a sin to go into a classroom and tell another teacher how to teach. Because all you do is tell them how to teach like you" [2]. Scholars offer several ways which can help to preclude any subjective evaluations from influencing the objectivity of observation reports. These may be: observing a lesson jointly prepared by the observer and the observee; observing a lesson prepared by the observer, but delivered by the observee, etc. [1]. A good way to take stress out of the observation process may be to organize a pre-observation discussion between the observing and the observed teacher. Such conversation may help to set the goals of the observation, the aspects which should be paid special attention to, the role of the observer in the lesson, some details of the lesson plan, etc.

Peer observation may as well be considered an important element of professional development. Its value can hardly be overestimated in both cases, when an experienced teacher and a novice, or when two experienced teachers are paired as it will obviously help to develop all participants' teaching skills, provide opportunities for teachers to reflect on their teaching, to share professional ideas and suggestions [5].

Successful lesson of English is a complex phenomenon as every single element contributes to its effectiveness beginning with the psychological climate at the lesson to methods of teaching and even to sitting arrangements. As these elements are numerous and diverse, it is impossible to pay attention to all of them during one observation. Moreover, many of constituents of a successful lesson are not directly observable (noticeable), as for example, to what extent the lesson plan has been adjusted to suit interests and peculiarities of this particular group the observee is teaching; what causes students' excessive excitement during pair and group work: their profound understanding and involvement in the task, or vice versa, their complete misunderstanding of instructions and nervousness. Thus each observation should focus on one or two aspects outlined in the pre-observation discussion by the observer and the observee. Such aspect may even not necessarily concern the teacher's work. It happens often that a teacher is interested in students' behaviour and performance at other teacher's lessons and may be eager to adopt some elements of classroom management which he or she can further implement in his/her own teaching.

**Lesson structure** (the way the lesson opens, develops, and closes; the number of activities that constitute the lesson; the links and transitions between activities).

**Classroom management strategies** (setting up groups; maintaining order; time management; seating arrangements).

**Types of teaching activities** (whole-class activities; pair and group activities; individual activities).

**Teaching strategies** (presenting tasks; organizing practice; teaching techniques).

**Teacher's use of materials** (use of the textbook; use of other resources).

**Teacher's use of language** (use of instructional language; use of questions; feedback techniques; explanations of vocabulary and grammar).

**Students' use of language** (use of language in group work; use of the mother tongue during the class; problems with grammar; problems with pronunciation).

**Student interaction** (time on task; questioning behaviours; student-to-student talk) [3, p. 92–93].

After the observation the focus discussed by the observer and the observed at the pre-observation stage should be reviewed by the observer in the observation report which may be either a check list, a chart, a sketch map, field notes, a narrative summary. If all the participants follow the observation etiquette, everyone will benefit by such discussion, the outcome of which may be some useful information on practical implementation of some particular method, technique of teaching, on classroom management issues in this particular group, but the most important, in our opinion, a new stimulus both sides get for their professional development.

The etiquette of observation may be outlined in the following way:

1. The observer should:

- come in time;
- not participate in the lesson, or ask questions (if not agreed otherwise during the pre-observation discussion);
- make objective “snapshot” of the classroom procedure and present recommendations pointing out some strengths as well;
- leave at the time agreed at the pre-observation stage;
- discuss the observation report during the follow-up conversation and should not forget that she/he is not here to teach the teacher how to teach but to work out the most effective strategies for working in this particular educational situation.

2. The observed should:

- prepare a seat for the observer;
- tell the students beforehand about somebody else present at the lesson, agree the form of greeting and try to take stress out of the classroom;

– try to behave in the most natural way possible and work in his/her traditional teaching style;

– not treat the process of observation as an intrusion or test but as a valuable means of professional development and perceive any possible criticism accordingly.

Observation may take place even without the physical presence of the observer, when the observer and the observed first discuss the plan, the innovation, the strategy, then the observee implements it in actual teaching, and at the final stage, the observer and the observee meet to discuss the results. In other cases the lesson may be filmed and only then discussed by both sides.

Thus, teachers should not be afraid of observations but regard them as a source of information about their professional progress, issues requiring improvement, general tendency among the members of the teaching staff for cooperation aimed at achieving better results.

#### **LITERATURE**

1. Baxter A. Observations – why bother? [Електронний ресурс] / A. Baxter. – Режим доступу : <http://www.teachingenglish.org.uk/article/observations-why-bothor>.

2. Bloom A. Telling another teacher how to teach? It's a sin, says leading academic [Електронний ресурс] / A. Bloom. – Режим доступу : <https://www.tes.com/news/school-news/breaking-news/telling-another-teacher-how-teach-its-a-sin-says-leading-academic>.

3. Richards J. C. Practice teaching: a reflective approach / J. C. Richards, Th. S. C. Farrell. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 185 p.

4. Scrivener J. Learning teaching : a guidebook for English language teachers / J. Scrivener. – Oxford : MacMillan, 2005. – 332 p.

5. White G. Peer observation [Електронний ресурс] / G. White. – Режим доступу : <http://www.teachingenglish.org.uk/article/peer-observation>.

*Indenko N. O., Zadiraka K. V.*

#### **FOREIGN INFLUENCES ON OLD ENGLISH**

The perceived lack of Celtic loanwords in English has generally been seen as proof that the Anglo-Saxon invaders made short notice of their Celtic predecessors when they took possession of Britain during the fifth century. Thus, the Celts simply would not have had the chance to leave their mark on the English language as they were either killed, driven into the sea or had to take refuge in the mountainous West and North of Britain.

The possibility of any Celtic influence on the very structure of English has been discounted altogether. In recent years, this view has met mounting opposition from different fields of study. New archaeological evidence as well as a methodological reassessment have called for a examination of the history of the Anglo-Saxon immigration. Besides, new advances in contact linguistics provide tools with which a more detailed look on the history of the English language has become possible. These developments have lead to a new approach to the question of Celtic influence on the English language. The new argument runs that the dearth of Celtic loanwords in PDE can rather be seen as proof for

the rapid shift of the indigenous peoples from Celtic to Anglo-Saxon speech, taking with them hardly any loanwords. Due to their 'imperfect learning' of the Anglo-Saxon language the Britons are assumed to have carried over a number of morphosyntactic and phonological features from Brittonic that, found their way into the general spoken language of the people due to the large number of British-influenced speakers of Anglo-Saxon. This linguistic interference is then assumed to have influenced a number of changes in the English language. Expectably, this view has met (sometimes quite sharp) opposition from scholars who, discount the possibility of any Celtic influences on the English language for a variety of reasons. They attribute the changes of the English language to internal developments or, at most, medieval language contact with speakers of Old Norse in the Dane law.

### **The Celtic Influence.**

Nothing would seem more reasonable than to expect that the conquest of the Celtic population of Britain by the Anglo-Saxons and the subsequent mixture of the two peoples should have resulted in a corresponding mixture of their languages; that consequently we should find in the Old English vocabulary numerous instances of words that the Anglo-Saxons heard in the speech of the native population and adopted. For it is apparent that the Celts were by no means exterminated except in certain areas, and that in most of England large numbers of them were gradually assimilated into the new culture.

The Anglo-Saxon Chronicle reports that at Andredesceaster or Pevensey a deadly struggle occurred between the native population and the newcomers and that not a single Briton was left alive. The evidence of the place-names in this region lends support to the statement. But this was probably an exceptional case. In the east and southeast, where the Germanic conquest was fully accomplished at a fairly early date, it is probable that there were fewer survivals of a Celtic population than elsewhere. Large numbers of the defeated fled to the west. Here it is apparent that a considerable Celtic-speaking population survived until fairly late times. Some such situation is suggested by a whole cluster of Celtic place-names in the northeastern corner of Dorsetshire.<sup>1</sup> It is altogether likely that many Celts were held as slaves by the conquerors and that many of the Anglo-Saxons chose Celtic mates. In parts of the island, contact between the two peoples must have been constant and in some districts intimate for several generations.

### **Three Latin Influences on Old English.**

If the influence of Celtic upon Old English was slight, it was doubtless so because the relation of the Celt to the Anglo-Saxon was that of a submerged culture and because the Celt was not in a position to make notable contributions to Anglo-Saxon civilization. It was quite otherwise with the second great influence exerted upon English—that of Latin—and the circumstances under which they met. Latin was not the language of a conquered people. It was the

language of a highly regarded civilization, one from which the Anglo-Saxons wanted to learn. Contact with that civilization, at first commercial and military, later religious and intellectual, extended over many centuries and was constantly renewed. It began long before the Anglo-Saxons came to England and continued throughout the Old English period.

For several hundred years, while the Germanic tribes who later became the English were still occupying their continental homes, they had various relations with the Romans through which they acquired a considerable number of Latin words. Later when they came to England they saw the evidences of the long Roman rule in the island and learned from the Celts additional Latin words that had been acquired by them. And a century and a half later still, when Roman missionaries reintroduced Christianity into the island, this new cultural influence resulted in a quite extensive adoption of Latin elements into the language. There were thus three distinct occasions on which borrowing from Latin occurred before the end of the Old English period, and it will be of interest to consider more in detail the character and extent of these borrowings.

#### **The Scandinavian Influence: The Viking Age.**

Near the end of the Old English period English underwent a third foreign influence, the result of contact with another important language, the Scandinavian. In the course of history it is not unusual to witness the spectacle of a nation or people, through causes too remote or complex for analysis, suddenly emerging from obscurity, playing for a time a conspicuous, often brilliant, part, and then, through causes equally difficult to define, subsiding once more into a relatively minor sphere of activity. Such a phenomenon is presented by the Germanic inhabitants of the Scandinavian Peninsula and Denmark, one time neighbors of the Anglo-Saxons and closely related to them in language and blood. For some centuries the Scandinavians had remained quietly in their northern home. But in the eighth century a change, possibly economic, possibly political, occurred in this area and provoked among them a spirit of unrest and adventurous enterprise. They began a series of attacks upon all the lands adjacent to the North Sea and the Baltic. Their activities began in plunder and ended in conquest. The Swedes established a kingdom in Russia; Norwegians colonized parts of the British Isles, the Faroes, and Iceland, and from there pushed on to Greenland and the coasts of Labrador and Newfoundland; the Danes founded the dukedom of Normandy and finally conquered England. The pinnacle of their achievement was reached in the beginning of the eleventh century when Cnut, king of Denmark, obtained the throne of England, conquered Norway, and from his English capital ruled the greater part of the Scandinavian world. The daring sea rovers to whom these unusual achievements were due are commonly known as Vikings, and the period of their activity, extending from the middle of the eighth century to the beginning of the eleventh, is popularly known as the Viking Age. It was to their

attacks upon, settlement sin, and ultimate conquest of England that the Scandinavian influence upon Old English was due.

#### LITERATURE

1. T.D.Kendrick. *A History of the Vikings* (New York, 1930).
2. David Wilson, *The Vikings and Their Origins* (London, 1970).
3. E.Björkman's *Scandinavian Loan-words in Middle English* (Halle, 1900–1902).
4. Joseph M. Willams, *Origins of the English Language* (New York, 1986).
5. Albert C. Baugh&Thomas Cable, *A History of the English Language* (London, 2002).

*Pampura S. Yu., Ageev A. A.*

### TO THE PROBLEM OF ABBREVIATIONS AND ACRONYMS IN ENGLISH

Language is not one that would stop developing. Moreover, this form of shortening words is the new linguistic level for our generation. Ignoring the fact of new existing approaches in communication is to bury language into worn-out phrases people used to employ. Therefore, we picked this theme out in order to be in touch with the English language and its development.

Modern scientific and technical literature is characterized by high quantity of abbreviations of different types. The wide development of abbreviating and the usage of shortened lexical units has become a common tendency in many national languages. The increase of the number of abbreviations used in modern English is quite natural. The scientific and technological development results in new notions arising that needs to be termed. The most notions in English, as well as in Ukrainian, are expressed by means of word combinations or compound words, which is bulky. Thus, the tendency to shorten the terms in any way brings to the use of different types of shortenings and abbreviations [3].

An abbreviation (from Latin “*brevis*”, meaning “*short*”) is a shortened form of a word or phrase. It consists of a group of letters taken from the word or phrase. For example, the word “*abbreviation*” can itself be represented by the abbreviation *abbr.*, *abbrv.* or *abbrev* [5]. Creation of shortened neologisms, that enlarge considerably the English vocabulary, proves the efficiency of such a way of word-formation and reasonable usage of the language stuff by speakers.

A special type of abbreviation characteristic for English is the shortening of Latin words: *a.m.* (Lat. *ante meridiem*) – *in the morning*, *p.m.* (Lat. *post meridiem*) – *in the afternoon*, *i.e.* (Lat. *id est*) – *that is*, *e.g.* (Lat. *exempli gratia*) – *for example*.

In strict analysis, abbreviations should not be confused with acronyms. An abbreviation is a shortening by any method. Acronyms are regarded as subsets of abbreviations. They are abbreviations that consist of the initial letters or parts of words [5].

According to the Longman Dictionary of English Language and Culture acronym is a word made up from the first letters of the name of something, for

example NATO from North Atlantic Treaty Organization [1, p. 10].

Acronyms, as opposed to abbreviations, are regarded and pronounced as usual lexical units. They function singly in the language, are fixed in dictionaries and are often more currently used than their prototypes: *radar* (*Radio Detection and Ranging*), *laser* (*Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation*), *AIDS* (*Acquired Immune Deficiency Syndrome*) etc.

Acronymy is a linguistic process that has existed throughout history, though not being specially named and analyzed. The early Christians in Rome, most of whom were Greek rather than Latin speakers, used the image of a fish as a symbol for Jesus in part because of an acronym—*fish* in Greek is *ichthys* (ΙΧΘΥΣ), which was said to stand for *Ἰησοῦς Χριστός Θεοῦ Υἱός Σωτήρ* (*Iesus CHristos THEou hUios Soter*: "Jesus Christ, God's Son, Savior"). This interpretation dates from the 2nd and 3rd centuries and is preserved in the catacombs of Rome. In addition, for centuries, the Church has used the inscription *INRI* over the crucifix, which stands for the Latin *Iesus Nazareus Rex Iudaeorum* ("Jesus the Nazarene, King of the Jews") [5].

The widespread, frequent use of acronyms across the whole range of registers is a relatively new linguistic phenomenon in most languages, becoming increasingly evident since the mid-20th century. As literacy rates rose, and as advances in science and technology brought with them a constant stream of new terms and concepts, the practice of abbreviating terms became increasingly convenient.

With the popularity and rise in real-time text-based communications, such as Facebook, Twitter, instant messaging, email, Internet and online gaming services, chat rooms, discussion boards and mobile phone text messaging (SMS), came the emergence of a new texting language, tailored to the immediacy and compactness of these new communication media.

There are thousands of text abbreviations, different chat abbreviations used by different groups of people online. For example, people who play online games are likely to use chat abbreviations that are different from those used by someone running a financial blog. While many chat abbreviations are used in general conversation, phrases used in specific topic-related texts are noted below.

### Chat Acronyms and Abbreviations.

Example:	Meaning:
1. ?4U	I have a question for you
2. 10X	Thanks
3. 1DR	I wonder
4. 2G2BT	Too good to be true
5. 2MOR	Tomorrow
6. 2NTE	Tonight

7. A3	Anytime, anywhere, anyplace
8. AAF	As a matter of fact
9. AFC	Away from computer
10. AH	At home
11. AMAP	As much as possible
12. B4	Before
13. B/C	Because
14. BION	Believe it or not
15. BM&Y	Between me and you
16. CB	Coffee break
17. CMB	Call me back
18. CMIIW	Correct me if I'm wrong
19. CMON	Come on
20. CT	Can't talk
21. CTO	Check this out
22. CU	See you
23. DBEYR	Don't believe everything you read
24. DGT	Don't go there
25. DIKU	Do I know you?
26. DIY	Do it yourself
27. DM	Doesn't matter
28. DTS	Don't think so
29. DUR	Do you remember?
30. FIIOOH	Forget it, I'm out of here
31. FYI	For your information
32. G2G	Got to go
33. GRATZ	Congratulations
34. HOAS	Hold on a second
35. HV	Have
36. ICAM	I couldn't agree more
37. IDUNNO	I don't know
38. IHNI	I have no idea
39. ITYK	I thought you knew
40. IUSS	If you say so
41. JDI	Just do it
42. LMK	Let me know
43. LOLO	Lots of love
44. MEHH	Meaning a "sigh" or sighing



45. NOYB	None of your business
46. NVM	Never mind
47. OFC	Of course
48. OMW	On my way
49. PEEPS	People
50. PM	Private Message
51. RLY	Really
52. SOL	Sooner or later
53. SOT	Short of time
54. SUP	What's up?
55. TCOY	Take care of yourself
56. TYT	Take your time
57. U-L	Meaning "You will"
58. URW	You are welcome
59. W8	Wait
60. W/END	Weekend
61. W/O	Without
62. WYWH	Wish you were here
63. X-1-10	Meaning "Exciting"
64. XME	Excuse Me
65. XOXO	Hugs & Kisses
66. YTG	You're the greatest
67. ZZZZ	Sleeping (or bored)
68.9	Parent is watching
69.99	Parent is no longer here

Abbreviations and acronyms are used a lot in chat conversations and text messages as a way to speed up conversations, get points across quickly and type less when you are in a rush. Now, with Twitter's limited characters in every Tweet, abbreviations are becoming more popular than ever!

The problem is in fact not as easy as it may seem. It is sometimes difficult even for the native speakers to understand some of the abbreviations they include in their messages. Therefore, the problem becomes an insurmountable obstacle for an interpreter. That is why learning abbreviations is a necessary work and it requires special attention.

#### LITERATURE

1. Longman Dictionary of English Language and Culture [typesetting by P. White, P. Wray]. – Edinburgh : Pearson Education Limited, 2002. – 1568 p.
2. Text Messaging Survival Guide (Paperback) [Електроний ресурс] – E. Shoeman, J. Shoeman. – Режим доступу : <http://www.amazon.com/Text-Messaging-Survival-Guide->

Shoeman/dp/1425139752

3. Особенности перевода английских аббревиатур и сокращений [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://study-english.info/article076.php>

4. Шатохин М. Д. / Особенности перевода аббревиатур в научно-технических текстах / М. Д. Шатохин, Л. В. Смолина [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.scienceforum.ru/2014/pdf/1856.pdf>  
<https://en.wikipedia.org/wiki/Abbreviation>

*Radzievskaya O. V.*

### **ADOPTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PROCESS OF EDUCATION**

Nowadays the social and economic developed countries of the world assign very important place in the development of educational system to modern informational technologies, specially to the development of distance learning system. The scientists investigate the problems of informatization of education and forming a person's informational culture in different aspects. Such outstanding scholars as I. E. Bulah, B. S. Gershunskyi, Y. O. Doroshenko, T. V. Karamysheva, L. A. Kartashova, N. M. Lavrychenko, V. V. Lapinskyi, I. I. Markhel, E. S. Polat and many others devoted their works to the problems of using the computer in the process of education.

The goal of the article is to show how computer technologies can be used during seminars in higher educational establishment.

Let's examine the educational process in higher educational establishments. As an associate professor of foreign language department I try to introduce some innovations in the process of learning. It was proved that there are a lot of advantages of using computer technologies during the process of education. Firstly they are very useful for students' effectiveness increase when they study in their own. Secondly such technologies provide with the high level of interactive and enlarge the motivation of education [4].

But on the other hand, some teachers react negatively to new technologies or they are opposed to new innovations being brought in to their classrooms. There are different reasons and the most important is low digital literacy. Without training and support, it seems likely that most teachers will become frustrated with the current trends in education where technology is concerned.

My colleagues pay a lot of attention to reading during their seminars. And we try to supports our students' classroom reading with extra help from the internet. Yet how many of us fill our reading lessons by asking our students to read short extracts and then analyze them profusely? Obviously there are many reading skills which can be developed in the classroom, such as skimming, scanning, and identifying grammar structures and vocabulary in context. However, working on these skills means that our students do not actually spend that much time actually reading. In order to fill this gap, therefore, it is always a good idea to try to motivate them to read more in their own time. In this article I

want to describe how we can do this by sending students online articles to support their classroom work.

We believe that reading done in a student's free time, when combined with classwork, can greatly influence their linguistic development. If the free-time reading follows the same theme as the classwork, students can repeat and reinforce vocabulary, and think about the topic from a different point of view. This is essential for students who need English for higher or further education.

A great way to do this is to send them weekly links to between two and four online articles which support the contents of that day's or week's lessons. For example, if the second year students study the topic “Diseases and Health problems”, I would send my students links to some articles connected with this theme – perhaps an article about promoting healthy lifestyles etc. These links could be sent via email or by using an online environment like *Blackboard*, or even *Facebook* as many of my students have *Facebook* accounts [3].

So students are sent links to the texts and are simply asked to read them. They are told that if they read them, this will support their classwork. However, they are not obliged to do this. So it is up to the teacher to impart a positive attitude about the activity of reading. Many students need to be introduced to the idea that through reading there lies an entire world of new ideas, fantasy and wonderment. Even though the materials for reading may relate to topics according the syllabus, the teacher can play a pivotal role by showing students how the topics in textbooks are carried over into real world outside of the classroom. By providing additional materials for reading such as the internet, the teacher can help make academic subjects come alive.

The texts taken from the internet can be used as the basis for classroom discussion. For example, the students receive links to two texts (e. g. 500–800 words each according the syllabus for second year students): one putting the case for keeping fit and one more skeptical about health problems among teenagers nowadays. They are asked to read the articles and come to the next lesson prepared to discuss their responses. Alternatively, the students could read hard-copy versions of the texts in the classroom and then, in groups, orally summarize what they have read. One student from each group could then present the main points of their article to the rest of the class.

I would like to pay your attention to the recording new vocabulary items from the other side. A vital aspect of learning new vocabulary is how your students actually record it, and it's very important to show them different ways of doing this. Some learners prefer keeping vocabulary notebooks, others like making lists, still others like cards, charts, diagrams or mindmaps. Some learners may want a translation, and/or an example sentence.

There are also online learning tools that some learners may like, such as *Quizlet*, *Flashcard Machine* or *Cramberry* – these create and store sets of flashcards for memorizing and self-testing vocabulary items. If you google

“online flashcards”, you’ll quickly find these or other similar websites.

The key is to connect what you do in the classroom with that you do for homework. It is also vital to build up a structure that the students can use.

I will try to provide specific suggestions and examples of planning for classroom activity.

In managing the learning the texts in context teachers found that they needed to orchestrate activity according to the flow of the project and the needs of the students. But we would like to pay your attention to a vital aspect of learning. It by doing goes beyond reading itself for it moves into peer discussion activities. The talking which follows reading is an important part of language learning. Proceeding from this we can tell that the teacher’s responsibility to ensure:

- whole class consideration of a text (using data projector or interactive white board if available); this is useful for focusing together on textual features or vocabulary and usage which is unfamiliar
- pair or small group work on texts.
- individual or group research and creative work
- student presentations
- review of learning

The students will be expected to employ the reading skills specified in the syllabus, which can be linked into four main categories: understanding gist, understanding detail and text structure, and identifying specific information. You may do it with the help of such exercises [1].

<b>Main Focus</b>	<b>Item Type</b>
Understanding gist	Matching Open-ended short answers Multiple choice Selection from 2 or 3 possible answer
Understanding detail	Multiple choice Labelling Cloze
Identifying specific information	Multiple choice Matching Filling in a table/chart Sorting out events, names, object,t etc.
Understanding text structure	Gapped text Labelling

Sending your students online texts, with or without support, is extremely motivating as students are dealing with authentic, real English and understanding it: they will get a boost from knowing that they are reading

articles written for native speakers. They don't waste time looking for information in the worldwide web. We can say that students find such learning meaningful and attractive.

There are several benefits to getting students to read in their own time. Here are some of them:

- reading more, students can improve their reading speed. By reading as much as possible, students are able to increase their speed of word recognition.
- students can improve their vocabulary by reading. Reading in quantity will help students extend their vocabulary, understand words in context and cope with different forms of words.
- they can practice reading longer texts to increase their reading stamina and to improve their global reading skills, such as understanding the wider meaning of a text. This is essential for students who need English for higher or further education.
- free-time reading can ensure improvements in general language ability by giving learners the possibility to move from intermediate to more advanced levels of proficiency

The analysis of 65 students reveals that those students who were engaged in such type of learning show better results including also grammar, speaking, writing and using the vocabulary.

#### **LITERATURE**

1. Програма з англійської мови для університетів / інститутів С95 (чотирирічний курс навчання) : Проект / Колектив авт. : С. Ю. Ніколава, М. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – К. : Координ.-інформ. центр «Злагода», 1999. – 186 с. – англ.
2. M. Celce-Murcia. Teaching English as a second foreign language – 2<sup>nd</sup> ed // Heinle & Heinle Publishers – University of California, Los Angeles, 1991. – 567 p.
3. Northall N. Reading online // English Teaching Professional / The reading Practical Magazine for English language teachers worldwide. – Issue 71, November 2010. – Cambridge University Press, 2010. – P. 57–58.
4. Richard Pinner. Making the most of Moodle // English Teaching Professional / The reading Practical Magazine for English language teachers worldwide. – Issue 73, March, 2011. – Cambridge University Press, 2011. – P. 64–66.

*Ryzhkova S. V., Godunova N. B.*

#### **THE PHENOMENON OF RECEIVED PRONUNCIATION (RP) IN ENGLISH AND THE WAYS OF ITS ACHIEVEMENT**

Every national language has two material forms: written and spoken. But spoken language may vary throughout the country. Distinct forms of one spoken language are called dialects. The spoken form of every national language has its own pronunciation standard. A standard is a socially accepted variety of a language established by a codified norm of correctness.

According to M. A. Sokolova there are three different types of British accents in English: Southern accent, Northern accent and Midland accent. Each of the accents has its own subdivision [2, p. 254]. There are different reasons

(political, economic, cultural, geographical, social) according to which one of the dialects (accents) becomes a pronunciation standard for the whole country. Received Pronunciation is a standard British Pronunciation. The scientist A. Gimson [3] singles out 3 main types within RP, but the researchers Trudgill and Hannah suggest one more type.

**The aim of the article** is to investigate the phenomenon of the Received Pronunciation in modern English and suggest the rules which can help to achieve Received Pronunciation.

The standard language of the nation can be treated as a literary language. The literary language of England developed on the basis of London dialect, because London has been considered as an important centre of commerce, culture and industry since the 14th century. The pronunciation based on the London dialect became Standard English Pronunciation. It is also called Southern English pronunciation, Public School pronunciation or **Received English Pronunciation (RP)**. The term “Southern English pronunciation” indicates only the birthplace of this type of English pronunciation and does not mean that it is confined nowadays only to this locality. The term “Public School pronunciation” emphasizes that this type of pronunciation used to be taught in the expensive boarding school for the children of the rich. The term “Received Pronunciation” means that this type of pronunciation is accepted as correct by the majority of English people, it is the so called social standard within Britain. The British Broadcasting Corporation (BBC) adopted this form of pronunciation for its announcers.

In “Concise Oxford English Dictionary” Received Pronunciation is determined as a standard accent of English of Southern England. It is an accent which was adopted as a norm for announcers when BBC radio started its broadcasting in different towns and cities of Great Britain in 1920s. The accent was chosen because of its neutrality and understandability for the citizens of any part of the country.

In the 19<sup>th</sup> century Received Pronunciation was a social marker. “Received” was understood in the sense of “accepted in best society” [2, p. 254]. Basically only the representatives of the court used Received Pronunciation. It was used as a ruling-class accent and was sometimes called “King’s English”.

In the first edition of English Pronouncing Dictionary (1917), phonetician Daniel Jones defined the type of pronunciation recorded as “Public School Pronunciation” (PSP). In 1977 the Editor of the 14<sup>th</sup> Edition of the dictionary, A. C. Gimson concluded that Jones’ definition of RP was hardly tenable. A more broadly-based and accessible model accent for British English is represented in the 15<sup>th</sup> (1997) and the 16<sup>th</sup> (2003) editions – BBC English. This is the pronunciation of professional speakers employed by the BBC as newsreaders and announcers. Of course, one finds differences between such speakers - they have their own personal characteristics, and an increasing number

of broadcasters with Scottish, Welsh and Irish accents are employed. On this ground J. C. Wells considers that the term BBC pronunciation has become less appropriate. According to J. C. Wells, in England and Wales RP is widely regarded as a model for correct pronunciation, particularly for educated formal speech.

RP is not homogeneous and stable. Some linguists distinguish four main types within it today:

1) conservative RP, used by the older generation and, traditionally, by certain professions or social groups;

2) general RP, used most commonly and adopted by the BBC;

3) advanced RP, used by young people of exclusive social groups mostly of the upper classes, but also for prestige value in certain professional circles; it reflects the tendencies typical of changes in pronunciation.

These three types were singled out by A. Gimson [3]. The researchers Trudgill and Hannah suggest one more type:

4) near-RP Southern, used by many native speakers especially teachers of English and professors of colleges and universities (particularly from the South and South-East of England), which closely resembles RP but is not identical to it.

Nowadays, there is a popular misconception that RP is considered to be the accent of elite society. Today the RP accent has been adapted to fit more intricately to Standard English as many students have obtained accents that do not connote a region that they are from, this can be asserted as RP.

*How to achieve Received Pronunciation?*

**To speak Queen's English or "posh" one should know the following rules:**

1. Use elongated vowels: the 'a' sound becomes 'ah'. The word "bath" becomes "bawth", "can't" becomes "cawn't" and so on. To achieve this physically, pronounce your 'a' sounds by dropping your jaw and saying "ahh" like you would when a doctor is looking at your tonsils, rather than widening your lips horizontally.

2. The sound "O" is seriously elongated: if you think you're saying the "oh" sound in a word too long, it's probably not long enough for RP.

3. Enunciate every consonant. Instead of Received Pronunciation they should just call it "hella pronunciation" because you're going to pronounce consonant sounds that you forgot existed. "February" is a great example: instead of squishing the sounds together and saying "Feb-you-air-ee", in RP you would pronounce each syllable clearly: "Feb-ru-air-ree"

4. "Y" is not an "ee" sound: the word "finally" is not "final-ee" but "final-eh".

5. Listen and copy. Find videos of The Queen and other people speaking in a posh accent and try to copy them. Pay close attention to how certain words

are pronounced and how they form their sentences. Do this with a friend so they can check if you sound the same as the person in the video or record yourself and play it back to compare the accents.

6. Pronunciation and enunciation. Pronunciation is the way you say words and enunciation is how clearly you say them. To speak like The Queen, you need to make sure you pronounce words correctly and you enunciate everything you say (speak very clearly and with confidence).

7. Familiarize yourself with the International Phonetic Alphabet. In learning how to speak the RP accent, most of the time you will encounter the International Phonetic Alphabet so you must learn how to pronounce words using the IPA.

8. Remember that RP English has undergone the fruit-strut split. If *cut* and *put* rhyme for you, you must learn to pronounce differently *fruit* and *strut*. *Fruit* is pronounced as /fru:t/ while *strut* is pronounced as /strʌt/ with /ʌ/ being an unstressed “a” sound, like the “u” in *mud*.

9. RP English is a non-rhotic accent which means the “r” sound is not pronounced unless it is followed by a vowel or if it is at the very beginning of the word. For example, the words “*father*” and “*farther*” will sound alike because the “r” sound in *farther* is dropped.

10. RP English does not have h-dropping so the “h” sound in *head* and *horse* are pronounced.

11. RP English has not undergone the weak vowel merger so the words *Lenin* and *Lennon* are pronounced differently.

12. In RP English, *Mary* and *marry* are pronounced differently. The “a” sound in *Mary* is pronounced as “eh” while the “a” in *marry* is spoken with a deep stress on “a” or with a broad “a”. In other words, *Mary* is pronounced as /meri/ while *marry* is pronounced as /mæri/.

13. In RP English, *cot* and *caught* are pronounced differently. *Cot* is pronounced as /kɒt/ while *caught* is pronounced as /kɔ:t/. The vowel in *caught* is longer and you need to pucker your lips a little to pronounce it.

14. In the RP the “u” sound in words such as *tune* /tju:n/, *new* /nju:/ and *enthusiasm* /ɪnθju:ziæzəm/ are pronounced with an extra “y” sound (IPA /j/) unlike standard American accents, which drop it: /tu:n, nu:, ɪnθu:ziæzəm/. To a Received Pronunciation ear, Americans pronounce “noo” instead of “new”.

15. Focus on your lips. In speaking RP English, put focus on the front of your mouth, particularly on the lips, when pronouncing the words.

16. Start using different vocabulary. For example, you should start using ‘the royal one’ to replace ‘I’, ‘me’ or ‘you’ and you should replace ‘common’ words with more ‘elegant’ ones. To accept a dinner invitation, instead of saying “Yes, let’s go for dinner”, you could say “Indeed, one would be delighted to join



one for dinner”.

When you have mastered all these new ways to speak, it is important to practice as much as possible. The more you practice, the easier it will become and the more natural you will sound.

**Conclusion.** Received Pronunciation is the accent of Standard English in the United Kingdom. At first, RP is considered to be the language of British aristocracy. Nowadays, it is an accent which fascinates many non-native speakers and many English language students try to copy the accent. Some native people also try to copy the accent to make themselves seem more ‘posh’ (upper class and wealthy). To achieve RP the speaker should practice a lot. It also should be mentioned that only 3-5% of the population of the UK speaks RP.

#### LITERATURE

1. Леонтьева С. Ф. Теоретическая фонетика английского языка / С. Ф. Леонтьева. – М. : Высшая школа, 1988. – 240 с.
2. Соколова М. А. Теоретическая фонетика английского языка : учеб. для студ. ин-тов и фак. иностр. яз. / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, И. С. Тихонова, Р. М. Тихонова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 286 с.
3. Gimson A. C. Gimson’s Pronunciation of English / Gimson A. C. – Hodder Education. – 2008.
4. Gudrun Parsons. From “RP” to “Estuary English”. Concept “received” and the debate about British pronunciation standards. – Hamburg, 1998. – 113 p.

*Shulga T. V., Kovalenko V. P.*

#### READING SKILLS: HOW IMPORTANT IS READING FOR YOU?

To read in growing complexity, in depth on a topic allows to build the basis for the topic into which new vocabulary can be slotted. Eventually the student begins to read for content so that language becomes a means to an end rather than an end in itself. The readings provide some basic knowledge in each area plus some questions to think with respect to being human.

It’s widely-known that any foreign language learner needs to read a lot to master and improve the English language. Reading helps to learn vocabulary, and even better, not only single words but words in the context of sentences. Moreover, while reading skills activities are centered around comprehending a specific grammar without even noticing it. But sometimes problems emerge. Reading is an important part of any effective language learning program. As everyday language learning involves much reading, it is essential to find high quality reading material so that one can receive the maximum benefit from the time invested. Identifying high quality material is often a challenge though and today there are several considerations can be suggested so as to help to find books that will allow to be more effective, more efficient and have more fun learning of a foreign language [4, c. 85].

A great number of times different questions arise about reading and language learning and the difficulty of finding the right book as a learner. It is not a problem of a text-book, a grammar book or anything that one would

“study.” The area of this research is light reading books of fiction or non-fiction that learners can read for enjoyment. Books that are fun but that still give everything necessary to learn more of a language and reinforce what is already known. Books that provide lots of comprehensible input – a language that has meaning.

### **How do we know if a book is providing comprehensible input?**

The main criteria is not to understand every word, but to understand the main idea of the story. If it is complicated as for what is going on most of the time, it probably does not provide much of comprehensible input. One needs to have some tolerance for ambiguity, for pushing on getting every point, otherwise the book is probably does not give any the comprehensible input required to make it really an effective part of a learning program.

### **How to find books for language learning?**

Reading can, then, play an extremely important role in people’s lives. Those students who are skilled at reading in English stand to gain a lot from this skill; those that don’t are missing out on a huge universe of ideas. Picking up books willy-nilly is a poor way to find a book that will help to learn the language. Recommendations from other learners of the language are always helpful, but if you’re on your own, here are four considerations that will help more effectively select books that will benefit a reader [1, c. 20].

So, the first rule is that there are no rules to follow in choosing a book.

However there are **some suggestions**:

– it's important to have an idea of what you want to read about.

You want the perfect book: the one that is not too easy, not too hard, that will hold your interest and will also inspire you to actually finish it;

– look at the book's cover. Usually, this will give you some idea of what the book is about. But remember, a nice cover doesn't mean great content.

– read the synopsis. This is usually found at the front or back of the book. This should tell you what the book is about. Is the topic one that will interest you?

Is the writing clear and straightforward? Is the language used interesting and vivid? Does the author have special knowledge about the subject of the book?

– is it the right level? In the shop or library choose a page near the middle of the book and read it to yourself. Do you understand more than 70% – then it's probably the right level. Remember you are using this as a learning experience, don't expect to understand 100 %;

– is it any good? An experienced reader is able to make informed choices. The problem faced by any beginner is that it takes a long time to build up the depth of knowledge needed to interpret a book without reading it from cover to cover. Ask friends, teachers or colleagues for recommendations. Following them is always interesting (and helpful) to see what other people have thought about a

book they have read. Take a look at some online book reviews; Publishers print short reviews about each book they sell, and people submit their personal reviews as well, you could do the same [2, c. 12].

If you are looking for an English book to read and you are not completely sure of what you will enjoy the most, you have several things to think about.

#### **FICTION OR NON - FICTION?**

**Fiction** is written about imaginary characters and events that are generally not based on real people or facts.

There are different fiction genres, the main ones are:

– action-adventure stories feature physical action and violence, often around a quest or military-style mission set in exotic or forbidding locales such as jungles, deserts, or mountains.

– crime fiction stories, centered on criminal enterprise, are told from the point of view of the perpetrators. They range in tone from lighthearted "caper" stories to darker plots involving organized crime or incarcerated convicts.

– detective fiction has become almost synonymous with *mystery*. These stories relate the solving of a crime, usually one or more murders, by a protagonist who may or may not be a professional investigator.

– fantasy fiction features stories set in fanciful, invented worlds or in a legendary, mythic past.

– horror fiction aims to evoke some combination of fear, fascination, and revulsion in its reader.

– realistic fiction tells a story about things that could really take place now. The characters are involved in events that could really happen.

– romance fiction generally features the mutual attraction and love of a man and a woman as the main plot, and usually has a happy ending.

– science fiction is defined more by setting than by other story elements. Stories of other worlds or set in the future qualify as science fiction.

– thrillers are stories intended to evoke strong feelings of suspense and danger, usually involving a high-stakes hunt, chase, or a race against time. Thrillers often involve espionage, crime, medicine, or technology.

– westerns are stories set in America's wild west, usually between the years of 1860 and 1900. Well-known writers of Western fiction include Zane Grey from the early 1900s and Louis L'Amour from the mid 20th century.

**Non-fiction** books are based on the known facts. This could cover science, history, travel. The possibilities are endless. To other types of non-fiction are:

– biographies – These are the story of a real person's life, written or told by another person.

– autobiographies – These are the story of a real person's life, written or told by that person [3, c. 112].

The acquisition of reading is a major accomplishment for any student. The article has tried to give an insight into the major challenge it presents for

students and the effort they need to perform for effective and useful reading. Working on reading skills also assists the development of probably the two most demanding language skills writing and spelling.

#### LITERATURE

1. Bress P. Reading Skills: What are they and how do you teach them? Paul Bress // Modern English Teacher / Oxford University press. – July 2008. – Vol. 17. – № 3. – P. 20.

2. Patterson L. How quickly and Easily to improve your reading comprehension skills (Effective ways for increased general and academic reading comprehension) / Lillian Patterson. – Kindle Edition. – 2013. – 215 p.

3. Spears D. Improving Reading Skills (Contemporary Readings for College Students)/Deanna Spears / 7<sup>th</sup> Ed. – 2012. – 117 p.

4. Thompson S. A book I've Used. Sandee Thompson // Modern English Teacher / Oxford University press. – January 2011. – Vol. 20. – № 1. – P. 85.

*Spichka A. G., Kosiy B. O.*

### IMPORTANCE OF THE USE OF LANGUAGE GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

A language is learnt by using it and this means using it in situations and communicatively. The situations which bring a foreign language to life in the teaching process are provided by gestures, by handling and touching things, by pictures, by interesting stories spoken or in print and not least by certain contests and games. In these cases language is linked with action. The majority of the games give the learners experience of communicating with the help of foreign language. One might indeed call them communication games.

It is known that language learning itself is complex and many – sided. It is based on the formations of four communicative skills: listening, reading, speaking and writing. The using of games helps in developing all these skills. The games give practice in the use of particular language patterns.

The language games (communication games), their meaning, role and importance in the teaching process of foreign languages, for instance English language, are studied by many home and foreign scientists, methodologists. The Ukrainian scientists are S. Nikolayeva, L. Holovchizka, V. Chernysh, S. Roman and others. The English researchers are W. Rirers, A. Wright, M. Buckby, W. Lee and many others. Nowadays the studying of the use of language games both at secondary schools and higher educational establishments is of great *topicality*.

Many games provide experience of the use of particular patterns of syntax in communication. Such games are called structure games. For example such structure games as *What is? Is it...? Who am I? What's my name? Where is it...? Whose is it...?* practice “yes – no” and other questions and they are used also to brush up vocabulary. They are used to practice *possessive pronomen, prepositional phrases “may have + past participle”* and others.

*The aim* of our research is connected with the considering of the discussion games. Discussion games give an opportunity for students to master the English language and to acquire communications skills.

The topic of the discussion game is “*Finding the way*”. It is used in the teaching process to practice finding the way, routes when the students have their dream to visit any English speaking country and at the same time to repeat and to use such modal verbs as “*must*”, “*can*”, “*need*”, “*have to*” and certain prepositional phrases, to brush up the topical vocabulary.

During the discussion game maps of Great Britain, of London are used by the students. Map-diagrams of amusement park, zoos, university campuses, big stores can be used similarly. Groups, pairs of students take part in this discussion game. Such questions are given for the students to discuss: *How is it possible to get from one place to another? Where do you come to if you follow a particular route?* Such interrogative sentences are presented for students to talk about two problems: *How can I get from the post office to the station? Can you tell me the way to the hospital / shopping centre from my house?... First you go along (or must go along) Grove Road, then take the first turning on the left, go past the library... No, you don't have to go that way, but it's the quickest way, etc.*

The second problem is connected with the discussion of the route: *Need I / Must I go along Grove Road? – No, you needn't go that way. You can go along the High Street and then...*

Consequently discussion games develop creativity, critical and logical thinking, ability to listen (and hear) opponents. The students acquire valuable skills of effective communication. They become more self-confident, develop their ability for public speaking. Discussion game is very good motivation for conscious studying the foreign languages. It helps the students in using proper English vocabulary and grammatical structures. Group activity and pair activity are of special importance in playing the discussion games. Discussion games increase the extent to which the students are actively involved.

#### LITERATURE

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі / Л. Я. Зеня // Лекційно-практичний курс. – Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340 с.
3. Lee W. R. Language teaching games and contests / W. R. Lee. – Oxford University Press., 1982. – 203 p.

*Ternovaya A. O., Kovalenko V. P.*

#### THE LANGUAGE BARRIER

Knowledge of a foreign language is an important necessity for every person. Language not only contributes to success in work, opens new horizons, but also gives the opportunity to communicate with people living in different countries.

There is a story about a Czech-speaking young man's first visit to the USA. He went out to the counter of a New York City branch of McDonald's

and confidently placed his order: "Cheeseburger two times, please". Czech speakers will recognize this as a direct translation of the way one would order two cheeseburgers in the Czech Republic. The American behind the counter did not understand, however, and the student, slightly flustered and perhaps remembering a rule learnt long ago, reformulated his order: "Cheeseburgers twice, please". This did not solve the misunderstanding and, according to the student, he panicked and left the restaurant without completing his order. What is surprising about this story is that the student is well-educated (a doctor, in fact) and has a high level of proficiency in English. In other words, he should have been perfectly capable of the relatively simple task of ordering two cheeseburgers in any English-speaking environment, and yet he failed. The story demonstrates the continued need for compensation strategies event at high level of proficiency. "Obviously, effective communication consists of more than simply knowing the vocabulary and grammar needed to complete a transaction." – says Robert Rogers commending compensation strategies for student survival in the real world [4, p. 12].

One of the most important challenges of learning a foreign language is the language barrier, sooner or later faced by the problem most of the students.

What is a "language barrier"? How is it caused? First, let's understand the definition of "language barrier". "Language barrier" – a phrase that is used to indicate problems in communicating in a foreign language. There are two types of language barriers: linguistic and psychological [3, p. 39].

To overcome the linguistic barrier is much easier than psychological, because the cause of the first is the lack of language practice.

For example, you know the grammatical structure, have a good vocabulary, but because of the lack of speech practice, you cannot express your thoughts, express your point of view, you are not able to use this knowledge in speech. The cause of the language barrier can be a difficulty in the perception and understanding of foreign speech. An experienced teacher will be able to help you to forget about these problems.

The causes of psychological barrier is much deeper. It is based on the fear of man to make a mistake in conversation with native speakers and insecurity in their knowledge. Perhaps fear of speaking with mistakes appears due to improper training and technique chosen by the teacher. After all, in learning is necessary to consider psychological features of each student individually and the approach to it.

Another possible reason for the psychological barrier is motivation, or rather lack of it. Absence of need to talk and express thoughts and ideas is a very important obstacle to overcome the language barrier.

Another reason for the language barrier – the lack of the ability to instantly perceive information, process it and respond, i.e., to think in a foreign language. The idea of how to understand speech, how to say the response phrase

is always urgent. The process of thinking and answering can be severely slowed down.

Also there is a problem in understanding the speech properly. This problem is concerned with understanding the meaning of sentences, subtext, hints. The misunderstanding consists of weak listening skills, which consists in understanding the meanings of the individual words and their general meaning in text and speech.

And so how to cope with the language barrier?

The main condition for overcoming the language barrier – self-confidence. It occurs when speakers will cease to focus on their mistakes in language practice, constantly thinking about what mistakes they make or how to avoid them.

The recipe for overcoming is only one abundant speech practice, the necessity to talk, jumping over own uncertainty.

The process of fighting with yourself similar to the skill of riding a bike. The most important thing is the determination and mastering your language skills. Each language barrier is defined by the individual psychology, the ability to think, to express thoughts in a native language, the level of language proficiency in a foreign language.

The interesting thing is that many language teachers claim that the language barrier simply does not exist and made up by people.

The presence of fear is an integral part of the language barrier. Flowing into a stupor in a strange society a person can become fluent in a foreign language in front of the familiar people who will not assess his language abilities. Everyone wants to look a strong and confident person. Committing public mistakes will be perceived as a sign of weakness and insolvency.

How to start speaking? At the beginner's level it is necessary to listen much. Auditory perception is directly connected with speech abilities. Listening and comprehension followed by retelling children's stories in a foreign language. Besides it is a nice chance for imitating sounds and intoning speech patterns.

At the initial stage to convey ideas is quite possible using simple words and expressions. Even difficult things can be discussed in simple words. The main thing is to understand. To acquire speech skills and start thinking in English, required training abilities understanding of the meaning of the speech keyword. This approach significantly accelerates the understanding of spoken language and gives you time to think about the response the phrase.

If you think how to remove the language barrier and become fluent in a foreign language, try to relax and ask the teacher for help. A few lessons with a good specialist will certainly give better results than a few weeks of self-study. Removing the language barrier is one of the most frequent reasons for applying to interpreters.

They are taught to understand fluent speech, to speak and respond without

thinking. The specialist is sure to explain how to overcome the language barrier.

Rebecca Oxford provided strategies that learners can employ when 'dealing with difficulties of expression [1, p. 413]' There are some of them: Using mime or gesture in your speech. It will help you to communicate. Getting help from a conversation partner, either directly through linguistic means or through paralinguistic means, such as rising intonation, eye contact, puzzled expressions, etc. Using circumlocution, is describing the object or action.

But one of the most difficult problem of language barrier is Grammar.

Grammar is the system of rules implicit in a language that allows words to be arranged with some regularity of structure.

Grammar allows English speakers to decide which word specifies the subject, object and indirect object of a sentence. It helps to speak confidently.

If you choose the difficult path and decided to fight the fear to speak a foreign language yourself, then you have to make great efforts, but to handle with this on your own. If you are looking for ways on how to overcome the language barrier, follow these guidelines:

- watch movies in the target language and repeat phrases after the characters;
- listen to audiobooks and follow along in the printed version;
- start with an adapted literature and films and then move on to more complex materials, which are designed for native speakers;
- sing songs and learn poems;
- talk with your friends;
- you can find a lot of resources in the Internet where you can find people who want to learn your native language and they can help you learn a foreign language [2, p. 34].

The source of most problems that manifests in the form of language barriers are the psychological barriers associated with a variety of one's own fears to fail which is quite possible to overcome even without the help of psychologists, due to self-confidence. Always remember the main advantages to speak foreign language fluently and freely.

The view of future advantages is the most powerful motivation for work, as getting over the language barrier opens up opportunities for communication, career growth, expanding horizons and making new friends.

Robert Rogers says: "The question remains as to whether my student would have remained calm and successfully conveyed his intended message if he had received training in compensation strategies. The answer is, of course, that we do not know. What we do know is that it is impossible to pre-teach every lexical item our students will encounter and that communication strategies may serve to help them become more independent and confident in their ability to use English effectively [4, p. 13].



#### LITERATURE

1. Garcia E. Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the challenge. Eugene Garcia / University of California, Berkeley. – Second edition. – P. 413.
2. Kim E. The impact of language barrier / 1999. – P. 34.
3. Мудрагель А. Что такое языковой барьер и как его преодолеть? / А.Мудрагель / 2015. – 339 р.
4. Rogers R. Don't Panic! Robert Rogers // English Teaching Professional / Cambridge University Press. – March 2011. – Issue 73. – P. 12–13.

*Благушина І. М.*

### УРОК НАВЧАННЯ ГРАМОТИ В 1 КЛАСІ

*Хто розуміє нове, плакаючи старе,  
той може бути вчителем  
(Конфуцій)*

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні, згідно з державною національною програмою «Освіта», є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я.

Важливим напрямом удосконалення навчання учнів у початковій школі є впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій. Учитель творить педагогічний процес. І дуже важливо, щоб у цей час дитина могла проявити свою активність та творчість достатньою мірою.

Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації навчальної діяльності, одна із цілей якої – забезпечення комфортних умов, за яких кожен учень відчував би свої успіхи, інтелектуальну роботу, продуктивність навчання

Основними формами інтерактивної роботи є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах. У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність шляхом оволодіння організаційними, логіко-мовленнєвими, пізнавальними і контрольними-оцінними вміннями і навичками, особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці у різних видах діяльності.

У процесі початкового навчання мови забезпечується розвиток та вдосконалення умінь і навичок усного мовлення, навчання дітей читання і письма, навчання роботи з дитячою книжкою, формування умінь будувати письмові зв'язні висловлювання; формується певне коло знань про мову і мовні вміння; забезпечується мотивація вивчення мови.

Пропоную урок навчання грамоти в 1 класі.

**Тема.** Повторення та закріплення знань про вивчені букви з

використанням вправ на розвиток уваги учнів.

Підсумковий урок за I семестр.

**Мета.** Повторити та закріпити знання учнів про вивчені букви; учити учнів читати слова, склади, тексти, збагачувати словниковий запас.

Розвивати увагу, спостережливість, уяву, мислення та усне мовлення.

Формувати загальнолюдські моральні цінності, зокрема доброзичливе ставлення до товаришів та бажання допомогти іншим.

**Обладнання.** Оформлення дошки сніжинками з написами: «Порівняй», «Знайди», «Спіймай», «Виправ», «Відпочинь», «Почуй», «Слухай»; у дітей – відповідні завдання – картки.

### **Хід уроку**

#### **I. Організація учнів до уроку.**

Нумо, діти, до роботи!

Працювати час настав.

Наберемося охоти

До цікавих творчих справ.

#### **Вправа «Подаруй ласку».**

Учні торкаються до рук один одного, називають їхні імена і промовляють ласкаві слова.

#### **II. Мотивація навчальної діяльності.**

• Діти, сьогодні на уроці до нас завітало багато гостей. Але найголовнішої гості немає. Вона забарилася і хоче, щоб ви дізналися, хто вона?

• Закрийте очі і послухайте звуки природи. Здогадайтесь, хто у нас в гостях. (Звучать звуки заметілі).

(Діти відгадують, а на екрані з'являється зображення Снігової Королеви).

Так, діти, до нас завітала Снігова Королева.

- А чому це вона не боїться розтанути і так сміливо поводитьсья?
- Правильно, зараз Зима. Хто разом із цією чаклункою?
- Діти, якщо ми не допоможемо Каю, станеться біда: Кай ніколи більше не зустрінеться зі своєю подружкою Гердою.
- Скажіть, як називається казка герої якої завітали до нас в гості?
- Хто автор цієї казки?

Тож, вирушаймо в подорож!

#### **III. Закріплення та повторення вивченого матеріалу.**

• Снігова Королева їхала швидко, у різні боки відлітали чарівні сніжинки. Вони то нам і допоможуть. Але треба бути дуже уважним, бо в заметіль можна збитися зі шляху.

(На дошці зображення сніжинок із завданнями.)

##### **1. Вправа «Знайди відмінності».**

*Учні знаходять завдання на парті, помічене такою ж сніжинкою, як на дошці. Перед ними два малюнки, які*

*треба порівняти і виокремити синім олівцем відмінності. Потім учні називають ці відмінності і оцінюють свою уважність.*

• Молодці, ось ми вже і на правильному шляху, але попереду ще важкі випробування.

2. **Вправа «Знайди слово».**

– Тепер знайдемо наступну сніжинку.

*(Учні отримують смужку з рядом букв, а їм треба виокремити якнайбільше слів, слова обвести червоним олівцем)*

**АНМОРОЗИМАОРДСАНИЛБКУСНІГМАНКОРОЛЕВАРЛІТОН**

– Яке слово, на ваш погляд, тут зайве? Чому?

*Учні розглядають кожного разу нові сніжинки – підказки і виконують якісь завдання – випробування, щоб допомогти Каю.*

**Вправа «Послухай і виправ».**

(Вчитель читає текст, відомий учням, окремими реченнями. Деякі речення прочитуються неправильно, із заміною слів. Учні або погоджуються з таким варіантом, або ні, і зачитують правильний варіант).

**Вправа «Спіймай звук».**

Учні слухають вірш і називають слова із звуком [з].

*Зажурився заєць – тато –*

*Знов пустують зайчєнята.*

*Злий, зухвалий лис близенько,*

*- Зайчєнята, в дім хутенько.*

Словникова робота: зажурився – засумував,  
пустують – балуються, зухвалий – нечемний, не поважає інших,  
хутенько – швиденько. (Слова записані або надруковані).

**Фізкультхвилинка**

**Вправа «Чотири стихії»**

Учні стоять і уважно слухають. Коли учитель промовляє слово «земля», всі присідають; слово «вода» – руки перед собою і зображують хвилі; слово «повітря» – піднімаються навшпиньки, вдихають і повільно опускають руки; слово «вогонь» – плещуть у долоні.

**Вправа «Плутанка».**

Діти слухають вірш, де переставлено слова і дають свій правильний варіант відповіді. (На дошці можуть бути відповідні картинки.)

Гарбузи їдять малину,

Малюки ростуть під тиним,

Жабєня летить в ракеті,

Космонавт спить в очереті.  
Грак в пустелі заревів,  
Крилатий лев гніздечко звив,  
Тесля сяє в небесах,  
Місяць ремонтує дах.  
Цей поет – справжній дивак!  
Написав він все не так!  
Швидко виправте цей жах –  
Все розставте по місцях!

**Вправа «Слухай і почуй».**

Учням пропонується уважно слухати слова і плескати в долоні щоразу, коли трапляються слова – назви тварин.

**Увага!** Шафа, собака, кінь, ліжко, кіт, потяг, горобець, машина, ворона, книжка, корова, коза.

Учні **підводяться**, коли вони почують назву рослини, плескати в долоні не треба.

**Увага!** Дорога, тигр, пшениця, береза, літак, троянда, змія, дуб, лялька, гриб, школа, ромашка.

Учні **підносять руку**, коли називатимуть казкових персонажів.

**Увага!** Стежка, тато, Колобок, Попелюшка, папуга, автобус, Круть та Верть, ручка, Дюймовочка, Буратіно, телевізор, Баба Яга.

**Розгадування кросворду.**

1. Холодна пора року (*зима*)
2. Дорогоцінний метал (*золото*)
3. Буває і в клітинку, і в косу лінію (*зошит*)
4. Коло носа в'ється, у руки не дається (*запах*)
5. Математична вправа (*задача*)
6. Дерево з білою корою (*береза*)
7. Не гавкає, не кусає, а до хати не пускає (*замок*).

			<b>З</b>				
			<b>О</b>				
			<b>О</b>				
			<b>П</b>				
			<b>А</b>				
			<b>Р</b>				
			<b>К</b>				

**IV. Підсумки уроку**

Отже, діти, ми майже дісталися до снігового царства. Усі випробування позаду. Залишилося тільки підсумувати нашу цікаву подорож.

- Що нам допомогло пройти всі випробування?
- Яке з них для вас було найцікавішим?
- Давайте перевіримо, хто з вас став ще уважнішим, став справжнім розвідником.

**Гра «Розвідники».**

Учні закривають очі, а вчитель вносить зміни на дошці (3–4). Учні відкривають очі і знаходять ці зміни.

- Ну що ж, вітаю вас, ви змогли допомогти Каю, звільнили його з полону Снігової Королеви. Тепер він може зустрітися з подружкою. (На екрані зображення радісних Кая і Герди. Учні танцюють під веселу пісеньку про зиму)

*Болотова О. С.*

**СИНТАКСИЧЕСКИЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ**

**Научный руководитель –**

**старший преподаватель Б. И. Маторин**

Дидактический материал по русскому языку – это, во-первых, вид учебных материалов, которые используются для языкового анализа, для обучения правописанию и т. д.; во-вторых, это задания, раздаваемые учащимся для выполнения, нередко дифференцированного или индивидуализированного характера; в-третьих, это вид *методического пособия* (см.) (*учебного пособия* (см.)) для учителя [1, с. 27].

Синтаксические упражнения – выявление связей между словами в словосочетании и предложении с помощью вопросов, постановка вопроса к члену предложения; синтаксический разбор разных видов: общая характеристика разбираемого предложения, а также его составных частей; указание членов предложения и их характеристика; объяснение пунктуации; выделение словосочетаний и их характеристика; составление различных схем предложений; указание внутренних связей в них и пр. [1, с. 106].

Предлагаем в качестве дидактического материала некоторые виды синтаксических упражнений. В зависимости от степени самостоятельности и познавательной активности учащихся упражнения делятся на три группы: 1) упражнения на основе образца; 2) конструктивные упражнения; 3) творческие упражнения.

Упражнения на основе образца предполагают практическое усвоение четких, правильно построенных синтаксических конструкций. Среди упражнений этой группы значительное место принадлежит аналитическим, а также наблюдению, слушанию предложений, их чтению. Составление упражнений по образцу (на основе подражания образцу) в различных вариантах также относится к этой же группе упражнений. К числу

упражнений «по образцу» принадлежат также многочисленные виды работ, состоящих в составлении предложений, аналогичных заданным по синтаксической структуре, но на другую тему. Обычно образцы даются на неизученные синтаксические типы для их практического усвоения. Образцы желательно брать из художественной литературы.

Группа конструктивных упражнений включает задания на построение или перестройку предложений с обязательным выявлением и оформлением внутренних и внешних связей. Конструктивные упражнения невозможны без опоры на грамматические понятия и правила. Рассмотрим некоторые конструктивные упражнения.

1. Задание на восстановление предложений из разрозненных слов, или «деформированного текста». Школьники должны по данным разрозненным словам восстановить содержание предложений, затем расположить слова в нужном порядке. Варианты этого упражнения:

а) все слова даны в нужной форме;  
б) некоторые слова даны в нужной форме, некоторые в начальной;  
в) все слова даны в начальной форме. Деформированные упражнения нужно восстанавливать в каком-либо контексте, тогда порядок слов в составляемом предложении будет оправдан.

2. Деление текста на предложения. Это упражнение помогает детям находить границы предложения в собственной речи (неумение находить границы предложения – одна из типичных речевых ошибок учащихся).

3. Постепенное, ступенчатое распространение данного простого предложения с помощью вопросов. Птицы вернулись. – Какие птицы? – Перелетные птицы вернулись. – Откуда вернулись? – Перелетные птицы вернулись из теплых стран. – Куда вернулись? – Перелетные птицы вернулись из теплых стран в свои родные гнезда.

Упражнения подобного типа полезны тем, что они подготавливают школьников к совершенствованию, редактированию собственных сочинений: учат детей дополнять, уточнять написанное.

Иногда практикуется обратный вариант этого упражнения – сокращение распространенного предложения путем отбрасывания некоторых слов. В процессе такого отбрасывания можно проследить, как обедняется содержание предложения: можно найти предел, дальше которого сокращение уже нежелательно. Следует заметить, что ни распространять, ни сокращать предложения не следует из произведений писателей-классиков, особенно из стихотворных произведений.

4. Соединение двух или трех простых предложений в одно сложное (или простое с однородными членами). Это упражнение может быть комбинированным, может быть дан образец (он снижает уровень самостоятельности учащихся).

С полей уже убрали рожь и пшеницу. Овес и ячмень тоже убрали. –

С полей уже убрали рожь, пшеницу, овес, ячмень.

5. Построение предложений заданного типа (изученной конструкции), например, простого распространенного; с однородными подлежащими и т. п.

6. Составление предложений по заданной синтаксической схеме.

7. Выражение одной и той же мысли в нескольких примерах предложения; объяснение оттенков значения, которые при этом возникают.

Например: *В марте с крыши капает, весна приближается.* Дети составляют варианты: *Уже закапало с крыши – значит скоро весна. Приближается весна, уже в полдень капает с крыши.*

Таковы основные формы конструктивных упражнений. Они выполняются как в связи с грамматическими темами, так и в ходе подготовки к творческим работам.

Творческие упражнения предполагают отсутствие каких-либо образцов или конструктивных заданий; ученики составляют предложения совершенно свободно. Типы заданий к творческому составлению предложений:

1. Дается тема для составляемого предложения: о реке, о школе и т. д.

2. Дается картина – предметная или сюжетная; предложение составляется по картине.

3. Даются 1–3 опорных слова, которые должны быть употреблены в составляемом предложении (слова даются те, которые нуждаются в активизации в плане словарной работы).

4. Дается словосочетание или оборот речи, обладающий особенной выразительностью (например, фразеологическая единица), которые должны быть использованы в предложении.

Творческие упражнения наиболее ценны в системе развития речи. Но по сравнению с упражнениями по образцу и конструктивными упражнениями они имеют существенный недостаток. В конструктивных упражнениях и в упражнениях «по образцу» результаты работы школьника могут быть измерены: отвечает ли составленное предложение поставленной задаче? В творческом упражнении такого критерия нет, и поэтому школьники могут в отдельных случаях составлять примитивное предложение. Между тем, творческое составление предложений только тогда имеет смысл, когда оно протекает на высшем уровне возможностей школьника. Поэтому к творческому составлению предложений даются следующие рекомендации:

– учитель не должен удовлетворяться простейшим примером, он добивается хороших предложений, достаточно больших, синтаксически сложных и выразительных;

– творческое составление предложений проводится постоянно на уроках чтения и грамматики, в связи с подготовкой к грамматическому разбору, другим грамматико-орфографическим упражнениям, с активизацией новых слов, фразеологических единиц, при подготовке к рассказу, сочинению.

Творческое составление предложений служит также целям обратной связи учителя с учащимися: оно показывает уровень речевого развития школьника, его возможностей. Все упражнения с предложениями – ступень на пути к развитию речи учащихся.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы / [авт.-сост. : Маторина Н. М., Рубан А. А.]. – Славянск : Издательство Б. И. Маторина, 2014. – 159, [1] с.

*Василькова Л. Г., Рябініна І. М.*

### **НОВІ СЛОВА В УКРАЇНСЬКІЙ ЛЕКСИЦІ ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ. РУЙНУВАННЯ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ**

Мова і час – два невідокремлювані поняття: як мова живе в часі, конкретній історичній і соціальній добі, так і час відбивається в мові. Лексичні зміни в українській мові за останні два десятиліття, у період економічних, політичних, соціальних і психологічних потрясінь, можна вважати за яскравий приклад прискореного типу еволюції. «Вагомі незначні зміни простежуються на всіх мовних рівнях: серед звуків, афіксів, граматичних категорій і ознак, слів і фраз. На всіх рівнях мови відбиваються риси дійсності та суспільної свідомості. Усі вони відбиваються конкретними мовними деталями, з яких складається загальна картина» [4, с. 119].

Особливою прикметою нашого часу слід визнати процес демократизації, або за визначенням В. Г. Костомарова, процес лібералізації, тобто руйнування норми літературної мови, що призводить до активного, неконтрольованого вторгнення низької, жаргонної, а нерідко й нецензурної лексики, причому не тільки до розмовної мови, а й у різні жанри публіцистики та художньої літератури. Нерідко така лексика повністю нейтралізується, утрачаючи експресію зниження, а її соціальна база виходить за межі середовища й охоплює майже всі верстви населення.

Окрім власне розмовних мовних засобів (*бомж, тусовка*), виділяють фамільярні (*гомик* замість *гомосексуаліст*, *понса* замість *поп-музыка*, *бардак* замість *безлад*) і низькі (*бардак*), а також жаргон, що традиційно розуміють як мову соціально відмежованої групи людей. Словник описує всі різновиди жаргону: загальний жаргон (*бакси, качок, халявщик*); професійні жаргони (*чайник, кракер*); молодіжний жаргон (*закосити, приколот*); жаргон наркоманів (*глюк, дурман, дур, колеса*); кримінальний (*замочити, кинути, атас*).



Останніми роками відбуваються ще два найважливіших процеси, які тісно взаємозв'язані та доповнюють один одного. З одного боку, спостерігається швидкий відхід у пасив значної кількості слів, пов'язаних із радянською добою, соціалістичних. З іншого боку, повертаються разом із новими реаліями деякі слова, що раніше вважалися застарілими, а також слова, що стійко асоціювалися з буржуазним суспільством.

Синхронний вплив зовнішніх та внутрішніх причин зумовив бурхливий інноваційний процес у багатьох мовах світу й спричинив появу нової галузі лексикології – неології. У багатьох країнах (Великобританія, Росія, США, Франція, Японія), починаючи з 50-х років ХХ століття, сформувалися центри неології, які досліджують питання культури мови, стандартизації, організовують інформаційно-довідкову службу, укладають словники.

Об'єктивно процес неологізації охопив й українську мову. Поповнення українського лексикону новими словами особливо активізувалося наприкінці ХХ та на початку ХХІ ст. Але процеси оновлення української лексики вже здавна привертати увагу тих, для кого українська мова була й об'єктом вивчення, й інструментом реалізації творчих чи наукових задумів, однак системності та регулярності в дослідженнях інновацій не було. Парадоксальним насамперед був той факт, що непросту дилему між новим та звичним постійно супроводжувала ще й постійна потреба відстоювати сам факт існування українського слова.

Щодо висвітлення теоретичних питань неології (які й дотепер залишаються незмінними – *Що таке неологізми? Які вони бувають? Чи вони потрібні?*), то в українському мовознавстві зберігається традиція присвячувати цим проблемам розділи в складі загальних академічних курсів української літературної мови. На цій базі створюються відповідні розділи у посібниках і підручниках із сучасної української мови, де розглядають проблеми й питання лексичних інновацій. Основна маса досліджень із питань неологізації лексичного складу української мови публікується у вигляді статей та тез. На зламі століть зацікавленість інноваційними процесами, що відбуваються в українській мові, зростає. Статті у фахових журналах, різноманітні словники-довідники зі спеціальних галузей, а також дисертаційні роботи відображають багатоміття й різноплановість лексичних змін в українській мові сьогодення (Герман 1999; Самойлова 1999; Струганець 2002; Стишов 2003) [1, с. 17; 3, с. 13; 5, с. 65–72; 4, с. 115].

Значну частину неологізмів складають позначення нових реалій у сферах суспільного, політичного, культурного життя й побуту (*астромедицина, біотуалет, бодібілдинг, бутик, телекінез, шейпінг*).

Відкритість сучасного суспільства для міжнародних контактів,

орієнтація багато в чому на західну культуру, спосіб життя зумовили масове входження в українську мову запозиченої лексики й словотворчих елементів переважно з американського варіанту англійської мови. Запозичення є одним з основних і вагомих джерел для поповнення мови новою лексикою.

«На сучасному етапі іноземні слова існують в українській мові на різних рівнях освоєння. Іншомовній лексиці, як і лексичній системі мови в цілому, властиві такі якості, як рухливість, мінливість, динамічність. Іншомовний матеріал, особливо новий, піддається значній мовній обробці й із погляду формального (з погляду фонетики, граматики, графіки, орфографії), і з погляду семантичного» [2, с. 9].

У момент запозичення іноземне слово часто сприймається як повний еквівалент слова, що існує в питомій мові. Так, слова з часом, вступивши в синтагматичні й парадигматичні зв'язки з одиницями запозичуваної мови, «відштовхується» від своїх еквівалентів (розвиває відтінки значення й набуває іншого стилістичного забарвлення) і вже в зміненому, уточненому вигляді займає свою нішу в лексиці мови-реципієнта, наприклад: *імідж, моніторинг, рейтинг, рекрутинг, гастарбайтер, маркер, карго, йогурт*.

Також у мові кінця ХХ століття спостерігається написання багатьох запозичених слів, в основному термінів інформатики й реклами, без зміни графічного написання, тобто латиницею, що свідчить про недостатнє засвоєння цього слова лексичною системою мови (*BMW, CD, CD-ROM, Coca-Cola, Hi-fi, IBM, mass-media, notebook, on-line, Pentium, PR, VIP, Windows*). Ще одне нове мовне явище, що свідчить про початковий етап засвоєння іншомовної лексики українською мовою, – це комбіноване (латиницею і кирилицею) написання складених слів (*IBM-сумісний, PR-акція, PR-менеджер, VIP-клієнт, Web-сайт*), а також деякі слова, утворені від іншомовних за словотвірною моделлю української мови (*PRщик, VIPовський*.) Цей лексичний матеріал дає можливість зафіксувати момент зіткнення двох різномовних систем, і відтак перший крок на шляху процесу запозичення слова.

Останніми роками в українській мові відбувся справжній лексичний вибух, який характеризується низкою найважливіших змін. Одним з них слід визнати бурхливий процес словотворення: нові похідні слова з'являються та входять в мовне вживання не поступово, як це буває в періоди «спокійного» мовного розвитку, коли відповідно до потреб мовного колективу утворюється ціле словотвірне гніздо навколо слів, що позначають найбільш актуальні поняття нашого часу. Словоутворення відбувається не тільки в межах традиційних моделей, наприклад, утворення осіб за допомогою суфіксів *-ник, -ець* (*бюджетник, податківець*) але також спостерігається активне звернення до малопродуктивних моделей, наприклад, до безсуфіксальних утворень зі

збірним значенням (*наркота, ліміта*).

Таким чином, у словотворенні активізуються периферійні моделі, до процесу творення слів залучаються нові основи, що спричиняє зрушення їхньої стилістично-семантичної специфіки, оскільки в письмовій мові все частіше вживаються слова розмовні й навіть жаргонізми (*беззаконня, відкат, наїзд, прикид, нелегал, неформали*) [3, с. 19].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Герман В. В. Індивідуально-авторські неологізми (оказіоналізми) в сучасній поезії (60-і – 90-і роки) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «українська мова» / В. В. Герман. – К., 1999. – 22 с.

2. Попова Н. О. Запозичення з англійської мови в лексико-семантичну систему української мови кінця ХХ та початку ХХІ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «українська мова» / Н. О. Попова. – Харків, 2002. – 17 с.

3. Самойлова І. А. Процеси семантичної деривації в лексиці сучасної української літературної мови (на матеріалі неологізмів 70–90-х років ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «українська мова» / І. А. Самойлова. – К., 1999. – 16 с.

4. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації). – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 388 с.

5. Струганець Л. В. Динаміка лексичних норм української літературної мови ХХ ст. / Л. В. Струганець. – Тернопіль : Астон, 2002. – 351 с.: іл., табл.

*Глуценко В. А., Беликова Г. П.*

#### ИСТОРИЧЕСКИЕ ЧЕРЕДОВАНИЯ СОГЛАСНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (в помощь учителю)

По словам Ф. Ф. Фортунатова, «вполне возможным и желательным казалось бы мне сообщение ученикам сведений по истории некоторых отдельных фактов современного языка в области звуков, форм и сочетаний слов. Каждое из таких сведений, рассматриваемое само по себе с точки зрения интересов средней школы, может казаться слишком специальным, излишней роскошью знания, но известная сумма таких сведений необходима для того, чтобы учащиеся получили правильное понятие о языке» [4, с. 439–440].

В настоящее время вряд ли нуждается в доказательствах необходимость исторического подхода к явлениям современного русского литературного языка, важность их исторического комментирования в школьном преподавании [3, с. 3–7]. Глубоко аргументированное А. А. Шахматовым положение о том, что «объяснение форм современного языка совершенно немислимо без ссылок на историю, на прошлое языка» [5, с. 420], приобретает особую актуальность в условиях близкородственного украинско-русского и русско-украинского двуязычия, при разработке лингвистических основ преподавания русского языка в школах Украины (как с украинским, так и с русским языком обучения).

Генетическое родство русского, украинского и белорусского языков дает богатый материал для языкового развития учащихся, осознания лингвистики как удивительно интересной и очень точной науки о языке как средстве общения, воздействия и познания. Историческое комментирование фактов современного русского языка является одним из путей углубления научности школьного курса русского языка, воспитания у учащихся диалектического и исторического подхода к языковым явлениям. Историзм мышления учащихся, по нашему глубокому убеждению, должен формироваться не только в процессе изучения истории нашей страны и всемирной истории, но и при изучении других дисциплин, в частности (и не в последнюю очередь) лингвистических [1, с. 4]. Практика показывает, что ориентация на сопоставительный и сравнительно-исторический методы при преподавании русского языка в украинской школе позволяет расширить лингвистический кругозор учащихся, провести целенаправленную работу по предупреждению и преодолению речевых ошибок, вызванных интерференцией родного (украинского) языка.

Это в полной мере относится к фонетике. Данные исторической фонетики русского языка могут и должны быть использованы не только в процессе изучения фонетики, графики и орфографии, но – в той или иной степени – и при изучении лексикологии, словообразования, морфологии современного русского литературного языка (5, 6 и 7 классы школ как с русским, так и с украинским языком обучения).

При рассмотрении фонетических явлений современного русского языка следует учитывать, что они являются продуктом различных языковых эпох – праиндоевропейской, праславянской, древнерусской (правосточнославянской), собственно русской. Учащиеся должны знать содержание этих терминов. В задачи учителя-словесника не входит последовательное изложение истории фонетической системы русского языка (соответствующий материал привлекается лишь как справка), однако учитель должен хорошо ориентироваться в относительной и абсолютной хронологии языковых явлений [3, с. 7–9; 1, с. 4].

Те или иные сведения по истории фонетической системы русского языка могут даваться учащимся при первичном изучении темы, при повторении, на уроках русской литературы. Часть материала может быть рассмотрена в 9 классе при систематизации изученного в 5–8 классах, в классах гимназий и лицеев, на занятиях кружка. Это в полной мере относится к историческим чередованиям гласных и согласных.

С историческими чередованиями согласных учащиеся сталкиваются при обращении к чередованиям звуков в значимых частях слова (5 класс), а также при изучении способов образования слов и формообразования существительных, прилагательных, глаголов, наречий (5–7 классы).

Исторические чередования согласных можно разделить на две группы: 1) чередования, связанные с действием закона открытого слога; 2) чередования, обусловленные процессами смягчения согласных.

В первой группе выделяем: 1. Чередование *д, т // с*, напр. *веду – вести, плету – плести* (ср. укр. *веду – вести, плету – плести*). Это чередование возникло в очень раннюю эпоху: оно свойственно всем славянским языкам и ряду индоевропейских. В праславянском языке в сочетаниях *tt* и *dt* слогораздел проходил между двумя согласными; предшествующий слог был закрытым. Устранение закрытости слога осуществлялось путем расподобления согласных (сочетание *st* отходило к последующему слогу). 2. Чередование *б, п, д, т, г, к //* нуль звука, напр. *кидать – кинуть, шептать – шепнуть* (ср. укр. *кидати – кинути, шептати, шепотати, шепотіти – шепнути*). Оно связано с выпадением смычных согласных перед *п*, чем достигалась открытость слога. Как пережиточное данное чередование встречается в глаголах с суффиксом *-ну-*: *сгибать, согбенный – согнуть, утопать – утонуть, глядеть – глянуть, блестеть – блеснуть, треск – треснуть, трогать – тронуть* и др. Отметим также необязательность выпадения смычных согласных перед суффиксом *-ну-*: *погибать – погибнуть, топтать – топнуть, хлебать – хлебнуть* и др. 3. Чередование *д, т //* нуль звука, напр. *упаду – упала, мету – мела* (ср. укр. *упаду – упала, мету – мела*). Древность этого чередования определяется его наличием в восточнославянских и южнославянских языках и отсутствием в западнославянских. Оно также вызвано действием закона открытого слога: согласные *d, t* выпали перед *l*, и предшествующий слог стал открытым. Чередование представлено не только в спрягаемых формах глаголов, но и в нескольких причастиях прошедшего времени (которые, как известно, образуются от основы прошедшего времени): *продадут – продал, продавший, украду – украл, укравший* и нек. др. [2, с. 111–112].

Отметим: закон открытого слога привел также к упрощению сочетания *bv*, что отразилось прежде всего в выпадении после приставки *ob-* начального корневого *v*. Например, в праславянском языке от существительного *\*vozь* при помощи приставки *ob-* образовалось слово *\*obvozь*. В результате выпадения *v* слово *\*obvozь* > *\*obozь* (ср. рус. *обоз* и *воз, привоз, перевоз*). Так в праславянском языке возникает новый корень. В русском языке слово *обоз*, с одной стороны, и *воз, привоз, перевоз*, с другой, не являются однокоренными. Таким образом, чередование *b* с нулем звука выступает как «бывшее». Вниманию учащихся можно предложить ряд аналогичных примеров, представляющих интерес с точки зрения этимологии: *завет, завещание, ответ, привет, совет, совещание – обет, обещание; видеть – обидеть; навык, привыкнуть – обычай, обыкновенный* и др.

Более многочисленны исторические чередования, связанные с процессами смягчения согласных. В учебнике для 5 класса приводятся следующие чередования: *г // ж // з* (*друг – дружеский – друзья*, ср. укр. *друг – дружній – друзі*), *к // ч // ц* (*лик – обличье – лицо*, ср. укр. *лик – обличчя – лице*), *х // ш* (*пастух – пастушка*, ср. укр. *пастух – пастушка*), *с // ш* (*носить – ношу*, ср. укр. *носити – ношу*), *д // ж // жд* (*ходить – хожу – хождение*, ср. укр. *ходити – ходжу*), *б // бл', п // пл', в // вл', ф // фл', м // мл'* (*любить – люблю, купить – куплю, ловить – ловлю, графить – графлю, разгромить – разгромлю*, ср. укр. *любити – люблю, купити – куплю, ловити – ловлю, графити – графлю, розгромити – розгромлю*). На практике учащиеся сталкиваются и с такими историческими чередованиями согласных, как *т // ч // ц* (*свет – свеча – освещение*, ср. укр. *світло – свічка*), *ск // ст // ц* (*пускать – пустить – пуцу*, ср. укр. *пукати – пустити – пуцу*), *з // ж* (*вязать – вяжу*, ср. укр. *в'язати – в'яжу*).

Эти чередования нельзя осознать, не зная хотя бы в общем виде их истории. Они объясняются процессами палатализации (смягчения) и йотации, осуществившимися в праславянскую эпоху и в ранний период истории отдельных славянских языков. Смягчение заключалось в изменении согласных *g, k, x* в положении перед гласными переднего ряда (первая и вторая палатализации заднеязычных), йотация – в изменении этих согласных, а также *d, t, z, s, b, p, v, t* в позиции перед *j* [2, с. 124–132].

Звук *ш* возникал: а) в словах типа *сушить* из сочетания *x* + гласный переднего ряда; б) в словах типа *суша* из сочетания *x* + *j* (ср. *сухой*); в) в словах типа *ноша* из сочетания *s* + *j* (ср. *носить*).

Согласный *ж* восходит: а) к сочетанию *g* + гласный переднего ряда (*слуга – служить*); б) к сочетанию *g* + *j* (*слуга – служу*); в) к сочетанию *z* + *j* (*возить – возжу*); г) к сочетанию *d* + *j* (*водить – возжу*). Этим объясняется то, что словоформа *возжу* является омоформой от *возить* и *водить*. В старославянском языке в результате взаимодействия *d* с *j* возникло сочетание *жд'* (*вождение*).

Звук *ч* возник: а) из сочетания *k* + гласный переднего ряда (*плакать – плачешь*); б) из сочетания *k* + *j* (*лекарь – лечу*); в) из сочетания *t* + *j* (*лететь – лечу*); отсюда *лечу* – омоформа от *лететь* и *лечить*. В старославянском языке взаимодействие *t* с *j* привело к возникновению *ц* (*возвращение*); г) из сочетания *g, k* + *ti* (*\*beregti > беречи > беречь, \*pekti > печи > печь*). В украинском языке представлены формы без чередования *г, к // ч*: *берегти, пекти* и др. Об этих формах в сопоставительном аспекте речь идет на уроках морфологии (7 класс). Следует отметить, что с исчезновением конечного безударного *и* (*печи > печь*) образуются современные формы типа *печь, беречь*, в которых конечный *ч* включает в себя элементы основы (корня) и окончания. Эти формы в современном

русском языке непродуктивны и немногочисленны. Однако их необходимо знать и не путать с соответствующими формами украинского языка. Чередование *ск // ст // щ* объясняется взаимодействием сочетаний *sk* и *st* с *j* в праславянском языке.

Необходимо отметить также, что в результате второй палатализации заднеязычных *g* изменился в *z'*, а *k* – в *c'*, чем и объясняются чередования *z // з, k // ц* в немногочисленных словах вроде *княгиня – князь, кратко – вкратце*.

Результатом изменения сочетаний *b, p, t, v* с *j* являются чередования *б // бл', н // пл', м // мл', в // вл'*. По аналогии возникло чередование *ф // фл'* (звук *ф* появился в восточнославянских языках после падения редуцированных). Знание истории этих чередований поможет учащимся понять, что *л'* в словах типа *прикреплю, утомлять, купля, удивление* не является суффиксом, а относится к корню. Учащиеся должны запомнить также, что *л'* вставное после губных согласных появляется в глаголах 1 спряжения при изменении во всех лицах (*сыплю – сыплешь – сыплет – сыплем – сыплете – сыплут*), а в глаголах 2 спряжения – только в 1 лице единственного числа (*куплю – купишь – купит – купим – купите – купят*, ср. укр. *куплять*).

Как мы видели, в украинском языке наличествуют в основном те же исторические чередования согласных, что и в русском (о различиях можно судить по приведенным выше примерам). Кроме того, необходимо отметить, что в украинском языке шире представлены чередования *z // з, k // ц*, а также имеется чередование *x // с*. Эти чередования наблюдаются при словоизменении перед окончанием *i* в дательном падеже единственного числа существительных женского рода (*нога – нозі, рука – руці, муха – мусі*) и в местном падеже единственного числа существительных всех трех родов (*берег – на березі, молоко – у молоці, мачуха – на мачусі*). Здесь украинский язык сохраняет архаичные древнерусские формы. В русском языке чередования *z, k, x* с *з, ц, с* утратились вследствие аналогии форм дательного и предложного падежей к другим падежным формам, в которых этих чередований не было.

Рассмотренные чередования нередко встречаются при словообразовании существительных и прилагательных. Целесообразно обращение к ним и при изучении степеней сравнения прилагательных и наречий (*сухой, сухо – суше; строгий, строго – строже, строжайший, строжайше* и т. п.). Ведь именно при образовании степеней сравнения нередко ошибки учащихся. Исторические чередования согласных необходимо учитывать и при образовании глагольных форм. В частности, следует иметь в виду, что при образовании форм 1 лица единственного числа настоящего-будущего времени и 2 лица повелительного наклонения русского глагола согласные *z, k* сохраняются (*бежать – бегу – беги, печь –*

*пеку* – *пеки*); в соответствующих формах украинского языка представлены *ж, ч* (*бігти* – *біжу* – *біжи*, *пекти* – *печу* – *печи*). Целесообразно обращение к историческим чередованиям согласных и при изучении причастий (*окрасить* – *окрашенный*, *заморозить* – *замороженный*, *купить* – *купленный* и т. п.).

Таким образом, рассмотренные исторические чередования согласных возникли в глубокой древности в определенных фонетических условиях, т. е. были позиционно обусловленными. Однако в дальнейшем из явления фонетического характера они превратились в факт морфологии: в современном русском языке они не обусловлены фонетическим положением и играют роль дополнительного средства при словообразовании и словоизменении.

Например, чередования *г // ж, к // ч, х // ш* представлены в словах *нога* – *ножка*, *река* – *речка*, *соха* – *сошка*. Однако в праславянском языке *g, k, x* изменялись в *ž, č, š* только перед гласными переднего ряда и *j*. В данных же словах *ж, ч, ш* находятся в положении перед согласными. Это объясняется тем, что в праславянском и древнерусском языке суффикс существительных *-к(а)* имел вид *-ьк(а)*: *ножька*. Значит, заднеязычные согласные изменились в шипящие перед гласным переднего ряда *ь*. Редуцированный *ь* находился в слабом положении и в дальнейшем утратился. Чередования же сохранились и, потеряв позиционную обусловленность, стали характеризовать образование существительных с суффиксом *-к(а)* независимо от их происхождения: *бумага* – *бумажка*, *клубника* – *клубничка* (этих существительных не было в древнерусском языке).

Многие слова с историческими чередованиями согласных разошлись по значению и представляют собой разнокорневые слова: *вождь* – *вожак*, *невежда* – *невежа*, *спица* – *спичка*, *горло* – *жерло*, *мех* – *мешок*, *луг* – *лужа*, *прореха* – *решето*, *гореть* – *жарить*, *кто* – *что*, *косить* – *чесать* и др. В этих случаях (интересных с точки зрения этимологии) можно говорить о «бывших» чередованиях согласных.

Ниже мы приводим упражнения по данной теме. Наиболее сложные упражнения обозначены знаком \*.

1\*. Докажите, что в данных словах звук *с* произошел из *д, т*. Какова причина этого процесса?

Мести, брести, приобрести, класть, пропáсть, власть, повесть, известие.

2. Укажите исторические чередования согласных в корнях слов. Чем они объясняются?

Глядеть – глянуть, трогать – тронуть, студить – стынуть, затопить – затонуть, блестять – блеснуть, треск – треснуть, спать – заснуть, погибать – сгинуть, плескать – плеснуть.



3. Какое историческое чередование согласных представлено в данных словах? Дайте исторический комментарий.

Увядать – увял, веду – вёл, шедший – шёл, пряду – прядл, плету – плёл, кладу – клал, цвету – цвёл, еда – ел, сидеть – сел, подмету – подмёл.

4\*. Докажите, что приведенные группы слов исторически являются однокоренными.

Оборот – воротить, обернуть – вернуть, облако – влачить, одевать – привлекать, обязать – обвязать, обод – обводить, обет – заветный, область – власть – обладать – владеть, обычай – привычка, обидеть – видеть, обитать – витать, обращение – вращение.

5. Укажите исторические чередования согласных. Как они возникли?

Враг – вражеский, волк – волчица, разлука – разлучить, крюк – крючок, смех – смешно, друг – дружба – друзья, питание – пища, свистеть – свищут, мстить – мщение, бродить – брожу, резать – режу, лгать – ложь, медведь – медвежий, тяга – тяжело, проходить – прохожий, луг – лужок, рубаха – рубашка, лик – лицо – личина, тихо – тишь, долг – должник, тёк – течёт, капать – капля, посох – посошок, выдать – выдача, мрак – мрачный, мука – мучить, ответ – отвечать, доска – дощатый, искать – ищут, много – множество, книга – книжный, страх – страшный.

6\*. В приведенных ниже словах установите:

а) происхождение **ж**: снежный, можешь, хожу, сужу, воображение, поражение; б) происхождение **ч**: вечный, заочник, источник, дача, плачу, лечу, сечение; в) происхождение **ш**: сушь, уши, приношу, прошу, спешно, оплошность, пастуший.

7. Измените данные слова или подберите к ним родственные, в которых имели бы место исторические чередования согласных. Дайте исторический комментарий:

1) река, аптека, молоко, щека, горох, муха, ухо, творог; 2) хотеть, плакать, колотить, крутить, угодить, наладить, спустить, светить.

8. Образуйте простую форму сравнительной степени (где это возможно, и превосходной) от следующих прилагательных (наречий). Укажите исторические чередования согласных.

Строгий (строго), громкий (громко), крепкий (крепко), резкий (резко), редкий (редко), сухой (сухо), короткий (коротко), высокий (высоко), близкий (близко), дешёвый (дёшево), глухой (глухо), мелкий (мелко), богатый (богато).

9. От глаголов совершенного вида образуйте парные глаголы несовершенного вида при помощи суффиксов **-ива-**, **-а-** (**-я-**). Укажите исторические чередования согласных в корнях слов. Какова история этих чередований?

Обсудить, закрутить, подтвердить, раскрасить, проводить, обидеть, заметить, разгрузить, защитит, простить, ощутить, изумить, оскорбить,

снизить, утомить.

10. От данных глаголов образуйте страдательные причастия прошедшего времени. Укажите суффиксы. Отметьте исторические чередования согласных. Чем они объясняются?

Заметить, снизить, поместить, скосить, покрасить, укоротить, потратить, осветить, уязвить, исправить, вырастить, прекратить, замесить, победить, разбудить, носить, ослабить, разграфить, накормить.

11. Переведите с украинского языка на русский. Укажите различия между русскими и украинскими формами. Дайте исторический комментарий.

Пекти, берегти, могли, лягти, сікти, товкти.

12. Переведите с украинского языка на русский. Укажите различия в чередованиях согласных в украинских и русских глаголах.

Спечу пиріг. Виходжу на вулицю. Навесні потечуть ріки. Їжджу автобусом. Учні графлять зошити. Діти довго сплять. Бережи матір. Біжи швидко. Спечи пиріжки.

13. Просклоняйте приведенные русские и украинские имена существительные в единственном числе. Сопоставьте. Дайте исторический комментарий:

1) нога, рука, муха; 2) порог – поріг, яблоко – яблуко, порох.

14. В приведенных ниже фразеологизмах современного русского языка найдите словоформы, отражающие исторические процессы изменения согласных. Объясните причину появления этих словоформ.

Почить в бозе. Притча во языцех. Темна вода во облацех.

15. Укажите, какого происхождения согласный *л'* в приведенных ниже словах.

Люблю, коплю, даплю, истреблю, сплю, стремление, изумление, явление, Ярославль, Переяславль.

16. Определите спряжение глаголов, проспрягайте их. Какие чередования согласных наблюдаются в личных формах? Как они возникли?

Любить, ловить, графить, дробить, торопить, колебать.

17. Проанализировав данные примеры, объясните, когда и почему возникли сочетания согласных с *й* (*j*) и почему эти сочетания не могли существовать до падения редуцированных гласных.

Объяснить, семья, братья, бровью, судья, съесть, пью, бельё, ручьи, колосья, счастье, соловьи, подъём, здоровье.

18\*. Докажите, что данные слова исторически являются однокоренными.

Плоский – площадь, водить – вождь, погодить – ждать, рука – обруч, могу – вельможа, дать – дача, как – качество, тяга – состязание, рубить – рубль, подвизаться – подвиг, закрома – кремль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глущенко В. А. Историко-фонетический комментарий в школьном курсе русского языка : пособие для учителей и студентов / Владимир Андреевич Глущенко / отв. ред. Е. С. Отин. – Донецк : Лебідь, 2002. – 98 с.
2. Иванов В. В. Историческая грамматика русского языка : учеб. для студентов филол. спец. фак. ун-тов и пед. ин-тов. – 2-е изд. / Валерий Васильевич Иванов. – М. : Просвещение, 1983. – 399 с.
3. Иванов В. В. Исторический комментарий к занятиям по русскому языку в средней школе : пособие для учителей / Иванов Валерий Васильевич, Потиха Зиновий Аронович. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
4. Фортунатов Ф. Ф. О преподавании грамматики русского языка в средней школе / Фортунатов Ф. Ф. // Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды : в 2 т. – М. : Учпедгиз, 1957. – Т. 2. – С. 427–462.
5. Шахматов А. А. К вопросу об историческом преподавании русского языка в средних учебных заведениях / Шахматов А. А. // Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях (22–31 декабря 1903 г.). – СПб., 1904. – С. 405–424.

*Глущенко В. А., Шевченко В. В.*

**ПЕРШІ ПРЕДСТАВНИКИ ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО  
МЕТОДУ В УКРАЇНІ: М. О. МАКСИМОВИЧ**

Михайло Олександрович Максимович (1804–1873), видатний український учений, вирізнявся різнобічністю інтересів та багатогранністю талантів. Він був біологом, лінгвістом, істориком, філософом, фольклористом, етнографом, педагогом, літературним критиком, літературознавцем, видавцем, перекладачем, мемуаристом, поетом. Як перший ректор Київського університету він зробив чималий внесок у становлення вищої школи в Україні [10, с. 5].

Філологічна діяльність Максимовича була надзвичайно плодотворною. Проблемам східнослов'янської філології він присвятив понад 50 праць. Максимович досліджував питання походження східнослов'янських мов та літератур, вивчав давні писемні пам'ятки й усну народну творчість, з'ясовував історичні основи книгодрукування, описував одиниці основних рівнів української мови, взаємозв'язки слов'янських мов. Дослідження «Начатки русской филологии» (1848), присвячене визначенню «системи слов'янських наріч», ступеню їхньої спорідненості, рис, якими східнослов'янські мови відрізняються від західно- й південнослов'янських (серед них – повноголосся), і рис, якими українська мова відрізняється від російської та білоруської, було добре відоме в наукових колах 40-х – 80-х рр. ХІХ ст. Відгуки й рецензії на цю роботу надрукували Ф. І. Буслаєв, П. О. Лавровський, О. О. Потебня, О. О. Котляревський та інші вчені [1, с. 162–163].

У науковій спадщині Максимовича значне місце посідає українська лінгвістична проблематика. Його цікавили походження української мови, відношення староукраїнської писемності до давньоруської, мовні

особливості давньоруських пам'яток, пов'язані з формуванням української мови, зародження книгодрукування в Україні, словниковий склад, звукова та граматична будова, правопис сучасної української літературної мови, мовно-стилістичні риси української народної творчості, українська ономастика й інші питання лінгвістичної україністики [там же, с. 164–165].

Максимович – поряд з П. О. Лавровським і Я. Ф. Головацьким – став одним з перших представників порівняльно-історичного методу в Україні. Як вважає більшість дослідників, засновниками порівняльно-історичного методу в європейському й світовому мовознавстві виступили німці Ф. Бопп і Я. Грімм, данець Р. Раск, російський лінгвіст О. Х. Востоков. Їхні ідеї розвивали компаративісти 20-х – 60-х рр. XIX ст.: німецькі дослідники А. Ф. Потт, Г. Курціус, А. Шлейхер та ін., слов'янські вчені, мовознавці Росії та України. У Росії це Ф. І. Буслаєв, І. І. Срезневський, М. І. Греч, М. Н. Катков, Г. П. Павський [3, с. 23–31], в Україні – Максимович, Лавровський і Головацький [там же].

Твердження про те, що історизм і є тим принципом, який викликав до життя порівняльно-історичне мовознавство, у методологічному аспекті є найважливішим [там же, с. 23].

Головним надбанням мовознавства в цей період стало відкриття змінюваності мови. Виникає ідея нерівномірності розвитку мовних елементів різних рівнів. У російському мовознавстві це твердження плідно розробляв Срезневський, якого підтримував Буслаєв [там же, с. 23–24]. Теза про нерівномірність розвитку елементів мови поширюється й серед українських лінгвістів. Її прихильниками стають Максимович, Лавровський, Головацький.

У практиці порівняльно-історичних досліджень цих мовознавців процес розвитку мови постає як безперервний, наступний і поступовий. Зміни в мові, на думку компаративістів, відбуваються у формі повільної еволюції.

Характерною особливістю компаративістики 20-х – 60-х рр. XIX ст. стало прагнення мовознавців зв'язати історію мови з історією народу (Греч, Буслаєв, Срезневський, Лавровський) [там же, с. 25–26]. Це яскраво виявилось в науковій творчості Максимовича.

Широко відоме листування Максимовича з російським істориком М. П. Погодіним. У листах до Погодіна та інших роботах Максимович показав лінгвістичну та історичну неспроможність так званої гіпотези Погодіна (пізніше вона отримала назву гіпотези Погодіна – Соболевського) [2, с. 169–174]. Відповідно до цієї гіпотези, населення Середньої Наддніпрянщини в епоху Київської Русі було великоруським, а українці прийшли на ці землі пізніше, після того, як Середня Наддніпрянщина після монголо-татарської навали була спустошена (її населення нібито мігрувало в Ростово-Суздальську Русь); згідно з

Погодіним, українці є вихідцями з Карпат. Максимович довів, що ніякого «спустошення» не було; в мові пам'яток давньокиївської епохи (літописи, «Слово о полку Ігоревім») відбилися українські мовні особливості [9].

Лавровський заперечував Максимовичу, який відносив утворення української та російської мов до часів раніше впровадження християнства на Русі [7]. Проте Лавровський стверджував, що на півдні Русі в XI – XII ст. «ще домінувало не наріччя малоруське, а також великоруське, яке ми знаходимо й у пам'ятках півночі, крім, звичайно, ознак новгородського наріччя» [6, с. 73]. Це означало прийняття гіпотези Погодіна. Прагнучи знайти лінгвістичні аргументи на її користь, Лавровський зблизив українську мову із сербською.

З погляду Лавровського, наявність в українській мові багатьох явищ, спільних із сербською, робить «малоруське наріччя перехідним від північного, великоруського, до південних слов'янських» [5, с. 264]. До таких явищ учений відніс, зокрема, *γ* (**h**) фрикативний.

Ці міркування викликали опір з боку П. Г. Житецького, який вважав, що Лавровський розглядає неістотні ознаки української та сербської мов, лишаючи поза увагою істотні. Користуючись такою методикою, можна значно збільшити кількість спільних українсько-сербських явищ, довести таку саму близькість української мови, наприклад, до чеської.

У плані застосування прийомів і процедур порівняльно-історичного методу для цього часу було характерним переважання прийому генетичного ототожнення фактів над процедурою лінгвістичної реконструкції [3, с. 27].

Проте на застосуванні цього прийому відбилася й певна обмеженість історичного підходу до мовних явищ. Так, Максимович розглядав редуковані **ѣ** і **ь** як специфічну старослов'янську рису, не властиву іншим давнім слов'янським мовам [8, с. 71, 76].

В аспекті лінгвістичної реконструкції архетипу та фонетичного закону принцип історизму реалізувався, зокрема, у трактуванні історії мови як дивергенції, тобто процесу розпаду, розщеплення; такий підхід, характерний для компаративістів 20-х – 60-х рр. XIX ст., у тому числі для мовознавців України та Росії, був узагальнений А. Шлейхером у моделі «родовідного дерева» [3, с. 28].

Проте реконструкція фонетичних законів у ряді випадків була обмеженою. Так, Максимович реконструював перехід *o, e* > **ѣ, ь**, причому він вважав *o, e* праслов'янськими архетипами, а **ѣ, ь** – специфічною інновацією македонського діалекту, що ліг в основу старослов'янської мови [8, с. 71, 76].

Реконструкція в працях компаративістів 20-х – 60-х рр. XIX ст. мала субстанціональний характер: учені реконструювали *субстанцію, матерію* мови. У фонетиці це означає виявлення артикуляційних ознак звуків-

архетипів (наприклад, редукованих голосних) [3, с. 36].

Як і інші історики східнослов'янських мов, Максимович вважав, що прасхіднослов'янська (давньоруська) мова споконвічно (у момент виділення з праслов'янської) не мала діалектного членування, але з часом у ній з'являються певні фонетичні діалектні особливості. Пізніше це спричиняється до виникнення української, російської та білоруської мов. Отже, прасхіднослов'янська мова виступає як проміжна між праслов'янською та окремими східнослов'янськими мовами [там же].

Проте прасхіднослов'янську мову дослідники значною мірою ототожнювали з мовою давньоруської писемності. Найважливіші ознаки прасхіднослов'янської мови (архетипи, фонетичні закони) було встановлено в основному шляхом зіставлення з літературною мовою – старослов'янською. Матеріал інших слов'янських мов учені, у тому числі й Максимович, використовували значно менше [там же, с. 29].

Реконструкції архетипів і фонетичних законів прасхіднослов'янської мови була притаманна статичність. З цим слід пов'язати незначну глибину реконструкції: нижньою хронологічною межею є епоха, що безпосередньо передувала виникненню писемності на Русі [там же].

Як показує аналіз праць Максимовича, Лавровського, Головацького, лінгвістична реконструкція в них мала перспективний характер.

Безумовним досягненням порівняльно-історичного мовознавства зазначеного періоду стало намагання вчених визначати часові межі виникнення та існування того або іншого фонетичного явища. Вивчення праць українських істориків мови свідчить, що хронологізація архетипів і фонетичних законів у них мала абсолютний характер. При тому варто враховувати, що вчені часто лише вказували на перші фіксації тих або інших фонетичних явищ і процесів у давніх писемних пам'ятках, не висвітлюючи питання про час їхньої появи в самій мові (діалекті). Так, «змішання **въ** з **у**» (тут, власне, ідеться про літери, а не про звуки – В. Г., В. Ш.) відбито в південноруських пам'ятках починаючи з XI ст. [9, с. 285]. У низці випадків було встановлено приблизну хронологію: перехід **ě** > **e** відбувся в «давній руській мові» до XIII ст. [4, с. 46], а якщо уточнити цю дату – не пізніше XII ст. [там же, с. 115]; такі особливості «наріччя новгородського», як «взаємозаміна **ц** і **ч**», «втрата твердості **г** і **к**», перехід **ě** > **i**, виникли «раніше XII ст.» [там же, с. 136].

Було зроблено спроби встановити й відносну хронологію мовних, зокрема фонетичних, явищ за «колінами» родовідного дерева, причому специфічні риси більш значних мовно-територіальних одиниць було інтерпретовано як більш давні [3, с. 30–31].

Певна обмеженість принципу історизму виявилася й у надмірній архаїзації деяких явищ: Максимович розглядав східнослов'янське повноголосся як праслов'янську **i**, більш того, праїндоевропейську за походженням мовну особливість [8, с. 66–67, 82, 104].

Отже, дослідження Максимовича стали важливим внеском у порівняльно-історичне мовознавство. Не всі твердження українського лінгвіста були прийняті мовознавцями наступних поколінь, проте ідеї Максимовича, навіть помилкові, стимулювали розвиток лінгвістичної думки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Булахов М. Г. Максимович Михаил Александрович / Булахов Михаил Гапеевич // Булахов М. Г. Восточнославянские языковеды : библиографический словарь. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – С. 161–166.
2. Глущенко В. А. Гіпотеза М. П. Погодіна – О. І. Соболевського в мовознавстві XIX ст. – 20 – 30-х рр. XX ст. / Глущенко В. А., Жихарева О. Л. // Филологические исследования : сб. науч. работ / отв. ред. Е. С. Отин. – Донецк : Юго-Восток, 2006. – Вып. 8. – С. 169–181.
3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / В. А. Глущенко ; відп. ред. О. Б. Ткаченко ; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Донецьк, 1998. – 222 с.
4. Лавровский П. А. О языке северных русских летописей / Лавровский П. А. – СПб., 1852. – 160 с.
5. Лавровский П. А. Обзор замечательных особенностей наречия малорусского сравнительно с великорусским и другими славянскими наречиями / Лавровский П. А. // Журн. м-ва нар. просвещения. – 1859. – Ч. 102. – С. 225–266.
6. Лавровский П. А. Описание семи рукописей императорской Санкт-Петербургской публичной библиотеки / Лавровский П. А. // Чтения в императорском об-ве истории и древностей российских при Московском ун-те. – 1858. – Кн. 4. – С. 67–73.
7. Лавровский П. А. Ответ на письма г. Максимовича к г. Погодину о наречии малорусском / Лавровский П. А. // Основа. – 1861. – Август. – С. 16–37.
8. Максимович М. А. Начатки русской филологии : об отношении русской речи к западнославянской / Максимович М. А. // Максимович М. А. Собр. соч. – К., 1880. – Т. 3. – С. 25–155.
9. Максимович М. А. Новые письма к М. П. Погодину : о старобытности малороссийского наречия / Максимович М. А. // Максимович М. А. Собр. соч. – К., 1880. – Т. 3. – С. 273–311.
10. Фризман Л. Г. М. А. Максимович – литератор / Леонид Генрихович Фризман, Светлана Николаевна Лахно. – Харьков, 2003. – 491 с.

*Голуб Е. В., Маторин Б. И.*

#### **ЕЩЁ РАЗ О СИНОНИМАХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

Русский язык – это язык, владеющий различными средствами, которые делают речь насыщенной, яркой. Одним из таких средств является синонимия языка. Именно появление синонимов отображает стремление говорящих разнообразить речь, открыть новые грани в уже давно известных явлениях, усовершенствовать передачу того или иного образа.

Изучение синонимов началось еще в древности: «Может быть, ни об одной лексической категории не говорили и не говорят так много, как о синонимах» [2, с. 122]. Еще античные философы обратили внимание на то,

что одна вещь может иметь несколько имен. Особенно много внимания соотношению имени с вещью уделяется Платоном в диалоге «Кратил» [4]. Здесь отмечается, что человек находится в постоянном поиске, в постоянном сравнении и сопоставлении одного с другим и что именно постоянное размышление над тем, что увидел, стало основным отличием человека от животных: «Имя «человек» означает, что, тогда как остальные животные не наблюдают того, что видят, не производят сравнений, ничего не сопоставляют, человек, как только увидит что-то, а можно также сказать «уловит очами», тотчас начинает приглядываться и размышлять над тем, что уловил. Поэтому-то он один из всех животных правильно называется «человеком», ведь он как бы «очеловец» того, что видит».

В XVII–XIX веках ученые продолжают работать над вопросом определения синонимии, ее особенностей. Собирается материал, появляются первые словари синонимов. Этот период связан с именами таких ученых, как И. И. Давыдов, Д. П. Калайдович, М. В. Ломоносов, Д. И. Фонвизин и др.

Для филологов первой половины XIX века основой в характеристике синонимов стали различия между ними, оправдывавшие их наличие в языке, ведь синонимы однозначные затрудняли бы их запоминание, их наличие становилось бы нецелесообразным.

XX век становится наиболее плодотворным в плане изучения синонимов: Н. Абрамов, З. Е. Александрова, Ю. Д. Апресян, С. Г. Бережан, В. А. Гречко, А. П. Евгеньева, В. К. Фаворин и др. активно изучают и собирают синонимические ресурсы языка. Ученые стремятся классифицировать и определить место синонимии в системе языка, исследуя ее на всех уровнях. Появляется самостоятельное научное направление в лингвистике – синонимика.

В XXI веке вопрос синонимии изучают Ю. О. Князева, С. В. Лебедева, О. В. Покровская, Ю. В. Чепель, В. Д. Черняк и др., через синонимию исследуются речемыслительные механизмы, а также психологические особенности личности и лингвокультурологические факторы.

Слово *синонимы* образовалось от греческого слова *sinonimos* – «одинаковый, одноимённый». Во вступительной статье к академическому «Словарю синонимов русского языка» А. П. Евгеньева дает содержательную характеристику синонимов: «В качестве синонимов рассматриваются слова, которые в современном русском литературном языке употребляются для обозначения одного и того же понятия (следовательно, получившие в толковых словарях совпадающие или очень близкие толкования) <...> Синонимом в полном смысле слова следует считать такое слово, которое определилось по отношению к своему эквиваленту (к другому слову с тождественным или предельно близким



значением) и может быть противопоставлено ему по какой-либо линии: по тонкому оттенку в значении, по выражаемой экспрессии, по эмоциональной окраске, по стилистической принадлежности, а следовательно, занимает свое место в лексико-семантической системе литературного общенационального языка» (Словарь синонимов русского языка, 1970, с. 10–11).

Возникновение синонимов в языке происходит постоянно. Это не только стремление человека найти в уже известных предметах и явлениях новые черты, углубить и развить понятия об окружающей действительности, но и своего рода индикатор богатства языка, его развития.

Новый дополнительный признак понятия называется новым словом, сходным или тождественным по значению с уже имеющимися наименованиями. Например, в «Диалогах Платона» находим: «Слова «владыка» и «держитель» значат почти одно и то же, имена эти – царские. Ведь над чем кто владыка, того же он и держатель. Ясно ведь, что он вместе и властвует, и обладает, и держит» [4].

Синонимы, совершенствуя, обогащая язык, употребляются для:

- 1) уточнения мысли;
- 2) выделения наиболее важных смысловых оттенков;
- 3) повышения образности и художественной изобразительности речи;
- 4) исключения в речи повторов, неточностей, смешения слов из разных стилей, языковых штампов и других стилистических ошибок.

И здесь на помощь как школьнику, абитуриенту, студенту, так и писателю, преподавателю, учителю приходят словари синонимов.

Словари синонимов – это словари, указывающие на смысловые, стилистические и сочетаемостные различия между словами, составляющими тот или иной синонимический ряд. В русском языке, начиная с XVIII века, со словаря Д. И. Фонвизина «Опыт российского сословника» (32 группы синонимов), насчитывается около 30 известных словарей, не считая переизданий: Н. Абрамов «Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений»; З. Е. Александрова «Словарь синонимов русского языка», насчитывающий 11 изданий; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова «Словарь фразеологических синонимов русского языка»; А. П. Евгеньева «Словарь синонимов русского языка»; А. Ю. Кожевников «Словарь синонимов современного русского языка. Речевые эквиваленты: практический справочник» и др.

Данные словари эффективны в любых литературных, научных начинаниях, а также в работе в школе. Сегодняшние постоянные обновления гаджетов, переизбыток технологических новинок и коротких SMS-сообщений, с частым использованием графических изображений,

приводят к тому, что речь нового поколения теряет свою связность, не говоря уже о ее разнообразии, насыщенности. Поэтому сейчас, как никогда, очень важно привлекать внимание учащихся к словарям. Раскрывать перед детьми всю глубину возможностей языка, который сейчас, в их повседневной речи, стремительно упрощается.

Так, Словарь синонимов Александровой З. Е. (М., 1989; 6-е изд.) содержит около 11 тысяч синонимических рядов, которые состоят из слов и словосочетаний, тождественных или близких по значению. Здесь помещена как общелитературная лексика современного русского языка, так и разговорные, просторечные слова и выражения, устарелые слова и поэтизмы.

Автор в предисловии указывает, что «в словаре нет примеров, которые показывали бы слово в контексте, нет и развернутых толкований, уточняющих значения или оттенки значений. Эту роль в данном словаре выполняет сам синонимический ряд и прежде всего его доминанта (заглавное, опорное слово)».

Для детей, если правильно подать материал, заинтересовать, достаточно любопытно будет просто узнать о различных синонимах к словам, которые они используют повседневно. Учащиеся могут как самостоятельно выбрать интересующее их слово, так и поискать предложенное учителем.

Например. Урок в пятом–шестом классе можно начать со стихотворения Б. Бобылевой:

Гиппопотама бегемот однажды повстречал:

– Вы кто? – спросил.

– Я бегемот, – Гиппопотам сказал.

Тут возмутился бегемот: – Кто ж я тогда такой?!

– А вы, – ему ответил тот, – Гиппопотам простой.

Гиппопотаму бегемот сказал: «Вы просто лжец!»

С гиппопотамом бегемот рассорился вконец.

Они уже который год и здесь шумят и там –

Все не решат: кто бегемот, а кто гиппопотам.

Подобное начало заинтересует детей, улучшит запоминание темы.

Далее можно предложить задание по выбору синонимов из текста, предложенного учителем.

Для старших классов уместными будут задания, основанные на подборе из ряда синонимов более точно подходящего по смыслу.

Уместными будут задания по составлению сочинений-миниатюр, в которых бы использовалось как можно больше синонимов. Для этого, конечно, нужно ориентировать детей на работу со словарем.

Знание русского языка не заканчивается на умении правильно излагать свои мысли, важное место занимает обладание определенным

словарним запасом. И чем он шире, тем больше простая речь переходит в сферу настоящего творчества, искусства. Ведь использование одинаковых слов делает речь скудной, однообразной. Поэтому синонимы по праву занимают очень важное место в системе русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка : Практический справочник: около 11 000 синонимических рядов. – 6-е изд., перераб. и доп. / З. Е. Александрова. – М. : Рус. яз., 1989. – 495 с.
2. Брагина А. А. Синонимы в литературном языке / А. А. Брагина. – М. : Наука, 1986. – 126 с.
3. Евгеньева А. П. Синонимические и парадигматические отношения в русистике / А. П. Евгеньева // Синонимы русского языка и их особенности. – Л., 1972. – С. 5–23.
4. Платон. Диалоги / Платон. – М. : Мысль, 1986. – 589 с.
5. Платон. Собрание сочинений в четырех томах / Платон. – М. : Мысль, 1990. – Т. 1. – 856 с.

Голуб О. М., Хоменко С. Ю.

#### ОСОБОВІ ІМЕНА В ПРАГЕРМАНСЬКІЙ МОВІ

Традиційна категоризація іменників в англійській мові передбачає їх поділ на два великих класи – власні та загальні назви. Власні назви вивчає ономастика. Ономастика (ономатологія) – 1. Розділ мовознавства, який вивчає власні імена (імена, по батькові, прізвища, прізвиська людей і тварин). 2. Сукупність (система) особових імен як особливий предмет лінгвістичного вивчення. 3. Розділ мовознавства, який вивчає власні імена [2, с. 277].

Дослідники відзначають, що власні імена залишаються недостатньо вивченими лінгвістами, зокрема й тому, що їхнє лексичне значення складно дослідити [1, с. 33]. Філософи і лінгвісти не мають спільної думки стосовно семантики власних назв. З погляду філософії, порівняно із загальними назвами, власні імена не мають лексичного значення. Загальний іменник можна застосовувати з певною регулярністю, залежно від його лексичного значення, тоді як для власної назви не характерна передбачувана регулярність. Незважаючи на цей доволі переконливий аргумент, повне відкидання можливості виділення лексичного значення у власних іменах видається необґрунтованим. Радше, можна погодитися, що лексичне значення для загальних і власних назв буде різним. Наприклад, власні імена *Andrew*, *Andreas*, *Андрій* несуть інформацію стосовно національностей цих людей, а власні імена *Peter* та *Sarah* маркують стать людини [1, с. 34].

Історики мови зазначають, що сучасні власні імена виконують номінативну функцію, тобто позначають одиночний предмет для того, щоб відрізнити його від інших, і не мають сигніфікативного значення (не виражають поняття) [4, с. 470]. Але спочатку всі власні імена мали чітко

виражену семантичну вмотивованість за семантикою компонентів, з яких склалися. Давні германські імена за своєю морфологічною структурою були композитами, що складаються із двох компонентів. Спочатку обидва компоненти утворювали семантично прозоре ціле, наприклад, *Siegfried* означало “той, хто приносить мир через перемогу”. Однак згодом компоненти складного імені могли підбиратися таким чином, щоб один з них входив до складу імені матері, а інший – батька. В такому разі семантично цільного найменування не було [4, с. 471].

В. В. Левицький виділяє фонетичні, морфологічні й семантичні моделі складання компонентів германських власних імен. Фонетичні моделі, а саме початкова рима (початкові приголосні), за дослідженнями вченого, трапляється рідко, наприклад *Mann + Mut*. Однак у більшості імен фонетична подібність між компонентами відсутня. Слова з початковими голосними можуть бути тільки першим компонентом імені; другий компонент завжди починається із приголосного, наприклад, *Eber-har*, *Ot-fried*. Якщо в деяких іменах другий компонент починається з голосної, то це є наслідком випадання початкового звука, наприклад, *Ortolf* (*ort* “вістря”) + *wolf* “вовк”) [4, с. 472].

Дослідження В. В. Левицького підтверджують існування таких морфологічних моделей утворення германських власних імен: іменник + іменник, прикметник + прикметник, іменник + прикметник, прикметник + іменник [так само].

Семантичні моделі утворення складних власних імен у прагерманський період найчастіше включали компоненти, що належали до сфер позначення війни, битви, зброї, слави, сили, хоробрості й відваги, рідше – любові й дружби.

Компоненти **bad-**, **gunþ-** (**gund-**), **hild-** й інші, що означали “війна”, “битва”, “бій” входили до складу таких власних імен: *Gunnhildr* (*gunn* “війна” + *hildr* “битва”), *Günt(h)er* (*gunt* + *heri* “військо”), *Guntfrid* (*gunt* + *fridu* “мир”), *Gustav* (*gunt* + *stav* “опора”) *Hildebrand* (“битва + меч”).

Компонентом, що часто трапляється у германських власних іменах, була назва вовка й кабана, наприклад, *Adolf* (*adal-* “шляхетний” + *wolf*), *Hildisvin* (“битва” + “кабан”). Зустрічалась також назва орла, наприклад, *Arnold* (*arn-* “орел” + *walt* “влада”).

Назви зброї входять до складу таких імен: *Eckehard* (*ecka* “меч” + *hart* “сміливий, сильний”), *Eilhard* (*agil* “меч” + *hart*), *Eginhard* (*agin* “гострий” + *hart*), *Agilbert* (*agil* “меч” + *beraht* “блискучий, знаменитий”), *Roger* (*hrōd-* “слава” + *gēr* “спис”).

Семантичні компоненти [слава], [влада] творять такі власні імена: *Chlōdwig*, давньонімецьке *Hluodowic* (*hlōd-* “слава” + *wig* “битва”). Після відпадання початкового **h** у сполученні **hl** це ім'я набуло форми *Ludwig* – Людвіг, Людовик. З коренем *mār-* (від *maiz-* “великий”) “слава,

знаменитий” пов’язані *Dietmar* (*diot* “народ” + *mār-* “знаменитий”), *Reinmar* (*ragin* “порада долі” + *mār-*), *Waldemaar* (*wald-* “сила, влада” + *mār*). Корінь *wald-* “сила, влада” служить складеним компонентом в іменах: *Gerald* (*gēr-* “спис” + *wald*), *Ronald*, *Reynold* (*regin* “порада” + *wald*), *Harold* (*har-* “військо” + *wald*), *Walter* (*walt* “влада” + *heri* “військо”). Цікаво дізнатися, що слов’янське ім’я *Володимир* складається з подібних компонентів [влада] й [мир].

Поняття “**сила**” покладене в основу імен *Meinhard* (*magen* “сила” + *hart* “сміливий”), *Meinrad* (*magen* “сила” + *rat* “рада”).

Сема [друг], [любов] входить до складу імен: *Winfried* (*wini* – “друг”), *Erwin* (*ēra* “милість, дарунок” + *wini* “друг”), *Eirīkr* (*eir* “милість” + *rīk-* “правитель”), *Gertrude* (*gēr-* “спис” + *trūt-* “дорогий, улюблений”).

З іменами богів або з поняттям “**святий**”, “**цілий, здоровий**” пов’язані такі власні імена: *Heiland* (“рятівник”), *Helwig*, *Heilwig* (*heil-* “здоровий” + *wig* “битва”), *Heilmut*, *Helmut*, *Helgi*, *Helga* (слов’янські *Олег*, *Ольга*), *Gottfrid* (*gott-* “бог” + *fridu-* “мир”).

Оскільки з’єднання компонентів в одне слово не було обмежено сполучними можливостями сем, що складають ім’я, з одного боку, а з іншого боку, існувала тенденція до того, щоб ім’я кожної людини відрізнялося від імені іншої, кількість давніх германських імен постійно росла. До VIII–IX століть налічувалося до 2000 таких складань [4, с. 473].

Після завоювання територій сучасної Франції у V столітті представники германських племен запозичили латинську мову, з якої розвинулася французька, у результаті чого багато германських слів потрапили у цю мову, зокрема, власні імена. Так, наприклад, германське ім’я *Karl* змінилося на *Charles*, *Gaufrid* › *Geoffrey*, *Hlodwig* › *Louis*, *Rikhard* › *Richard*, *Heinrik* › *Henri*, *Wilihelm* › *Willaume*, *Guillaume*, *Hroþgair* › *Rogier*, *Hroþland* › *Roland*, *Rolland* [3, с. 154].

О. А. Леонович відзначає, що у давньоанглійський період більшість власних імен не відрізнялися від апелятивної лексики і прізвиськ, наприклад *Brūn* функціонувало як ім’я, прізвисько та прикметник. Вчений виділяє групу однотемних імен (*Daene*, *Wulf*, *Beald*) і двутемні імена (*Ethelberg*, *Leowin*, *Wigfrith*, *Frithuwulf*). В похідних власних іменах окремо виділяється спільногерманський суфікс **-ing**, який передусім вживався як антропонімічний, що вказував на те, що носій є нащадком того, хто позначений темою, наприклад, *Bruning* (син Бруна) [5, с. 7].

Таким чином, англосакси мали одне ім’я, яке за своєю структурою могло бути простим (*Frōda* – “мудрий”, “старий”, *Hwīta* – “білий”, “світлий”) і складними (*Aethlbeald* – “благородний” + “сміливий”). Прості імена були витіснені двокомпонентними до XIII століття. Серед англосаксонських складних імен були, наприклад, *Ēadgār* (“власність” + “спис”), *Māerwine* (“відомий” + “друг”). Англосакси вірили, що імена

дарують носіям захист, багатство, здоров'я, відвагу, тому популярними елементами складних імен були такі давньоанглійські слова: *aelf* – ельф, *beorht* – яскравий, *gifu* – дар, *māere* – відомий, славетний, *rīce* – могутній, високого звання, багатий тощо. Оскільки жіночі імена не відрізнялися від чоловічих, то другий компонент часто виступав показником роду, наприклад, *gār* – спис, *hafoc* – яструб, *mann* – чоловік, *rāed* – порада, розум, *weard* – страж, охоронець – для чоловічих імен; *burg* – фортеця, *frithu* – мир, *gifu* – дар, *gūt* – бій, війна, *gūp* – тайна, секрет, руна – для жіночих імен [6, с. 11].

У середньоанглійський період традиційні англійські імена *Aelfric*, *Athelstan*, *Dunstan*, *Sigeward*, *Wilburg* були витіснені французькими іменами, такими як: *Hugo*, *Ralph*, *Richard*, *Robert*, *Roger*, *William*, *Simon*, *Steven* тощо.

У сучасній англійській мові лише 8% складають імена давньоанглійського періоду [5, с. 7]. Пов'язано це, імовірно, з тим, що на англійську мову в цілому та на англійські власні імена зокрема значний вплив здійснили: християнізація, наукові, освітянські, культурні контакти з іншими країнами, чисельні завоювання, і, як наслідок, вплив латинської, датської, французької мов тощо.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева І. О. Курс теоретичної граматики сучасної англійської мови / І. О. Алексеева. – Вінниця : Нова Книга, 2007. – 328 с.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
3. Ильиш Б. А. История английского языка / Б. А. Ильиш. – М. : Научная мысль, 1973. – 335 с.
4. Левицький В. В. Основи германістики / В. В. Левицький. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 528 с.
5. Леонович О. А. В мире английских имен / О. А. Леонович. – М. : Астрель, 2002. – 160 с.
6. Рыбакин А. И. Словарь английских личных имен: 4000 имен / А. И. Рыбакин. – М. : Русский язык, 1989. – 224 с.

*Горбачук Д. В., Щербиніна Г. О.*

### СТИЛІСТИЧНІ ДОМІНАНТИ В МОВЛЕННІ ОЛЕГА ЛЯШКА ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА РЕЦИПІЄНТІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

В умовах розвитку інформаційного простору виросло бажання людини брати участь чи не в усіх сферах людського буття, занурюватися та аналізувати культурні, політичні, соціальні явища суспільства. У непростий для країни час увага людей прикута до політичної діяльності лідерів країни, аналізується чи не кожне їх слово, жест та рух.

Безумовно, політик має безпосередній вплив на глядача: негативний чи позитивний, але в будь-якому разі цей вплив відбувається і залишає свій

«відбиток» на свідомості людини. Основним джерелом цього «відбитку» є слово, мова політика, яка здатна не тільки інформувати глядача, а й впливати на його почуття, волевиявлення та емоції.

Вивчення політичного дискурсу в цілому та його аспектів знайшло своє відображення в наукових розвідках Ю. Лебеденко, П. Селігея, Н. Базиляк, М. Корнівської, М. Діденка, А. Чудінова, О. Шейгал, А. Баранова, Е. Казакевича, Р. Блакара та ін.

Попри те, що політична лінгвістика як наукова галузь бурхливо розвивається, в українському мовознавстві практично відсутні наукові дослідження, спрямовані на вивчення мовленнєвої специфіки окремих політиків. Актуальність пропонованого дослідження зумовлена суспільною значимістю і науковою затребуваністю лінгвістичної мовної характеристики окремого політика.

Мета пропонованої розвідки – проаналізувати мовлення лідера Радикальної партії Олега Ляшка з точки зору використання домінантних мовних явищ як фактору впливу на реципієнта.

Олег Ляшко, лідер Радикальної партії, є досить експресивним, емоційним політиком, якого супроводжують скандали та гучні заяви. Сам Олег Валерійович позиціонує себе як виходця з народу, оскільки його минуле пов'язане із сільськогосподарською діяльністю: *«Чого тільки в житті не було – працював і скотником, і трактористом, і журналістом, і редактором, і радіоведучим...»* (12) — написав Ляшко на своїй сторінці у мережі Facebook.

Те, що Олег Ляшко володіє мистецтвом слова, не викликає ні в кого сумнівів, оскільки кожний його виступ перетворюється на міні-спектакль з використанням різноманітних метафор, епітетів та афоризмів. Та і сам він про це каже під час передвиборчої агітації: *«У Біблії сказано: «спочатку було слово...», і Бог дав мені можливість володіти цим словом, донести його до людей, і це слово замінє будь-які гроші, будь-які фальсифікації...»* (11).

Політик набув досить скандальної репутації, яка, з одного боку, заважає йому сприйматися українцями більш серйозно, а з іншого – навпаки, допомагає бути «своїм» для народу, адже він ніколи не цурається гострого слова, правди, і називає речі своїми іменами, що так характерно для звичайного громадянина України з усією його емоційністю.

Створений Олегом Ляшком образ підкреслює його приналежність до народу, від імені якого він виступає: *«У передвиборчих перегонах він постав перед загалом з вилами в руках, що, за словами політолога Володимира Фесенка, є образом не тільки сільськогосподарським, але й протестним»* [3]. Іміджевою особливістю Олега Ляшка також є вишиванка, яку він часто надягає для публічних виступів. Крім того, сам політик підкреслює свою «народність» автобіографічними фактами: *«Хто б міг*

*подумати, що цей хлопець з дитбудинку, інтернату на президентських виборах третє місце посяде?! Стане одним із лідерів Парламенту?! Та ніхто, крім мене самого!» (1).*

«Народний» образ політика яскраво проступає в його мовленні: «коли слухаєш Олега Ляшка, виникає відчуття, що говорить хлопець з глибинки, як кажуть у народі, «свій» хлопець. Зважаючи на імідж Ляшка в цілому, можна сказати, що особливість мови, яка зазвичай є мінусом для політика, стала його козирем» [5].

Варто зазначити, що мовлення О. Ляшка створює ніби лінгвальне тло народного образу. У цьому контексті важко виділити окремі стилістичні домінанти, котрі найбільш яскраво характеризують його «народність». Весь ідеостиль політика виражає його приналежність до простого народу: це і просторічна лексика, і народна фразеологія, і діалектні (розмовні) граматичні форми.

Так, його мовлення рясніє просторічними лексичними одиницями, які характерні для спілкування «на кухні» і яких сучасні політики уникають при публічних виступах: *двісті кубів газу, договоряки, реформатори мої дороженькі, зреліща, надо зняти, політична тусовка, бабки відмити, должность получить, рішить питання, приміняти бюджет, зробити марафет, гривню валите* тощо. При чому ці та подібні слова звучать з уст політика цілком органічно, без умислу. Це – внутрішній світ політика, звична для нього манера говоріння. І намагатись стежити за культурою мовлення, підлаштовуватись під норми літературної мови Олег Ляшко не намагається: так він розмовляє з дитинства, так, очевидно, розмовляють його виборці, і ніяка освіта (чи навіть робота в газеті) його ставлення до свого мовлення не змінить.

Народний характер мовлення О.Ляшка підкреслюють також народні фразеологізми, які він уміло використовує в політичному дискурсі, незважаючи на стилістичний дисонанс: *«Падіння росту ВВП усі списують на війну, усі списують на Путіна. Та не кивайте на дзеркало, коли рожка крива»* (6); *«Коли в Парламенті ламаються ліфти, то це вже країна до ручки дожила»* (12); *«Довели країну до ручки і людей жебраками перетворили, а вони з мене корупціонера роблять»* (12); *«У нас немає незалежної судової системи. І тому кров з носа, якщо хочемо подолати корупцію, якщо хочемо підняти країну, кров з носа, треба розігнати всіх до одного суддів і прокурорів»* (10); *«А що назвали «договоряками», то, як казала моя бабуся, хай називають хоч горшком, аби в піч не поставили»* (1); *«Децентралізація – це питання друге, а перше питання – це коли у нас Президент, уряд і Парламент як лебідь, рак і щука перетягують між собою повноваження»* (10); *«Хай вони отих кандидатів засунуть в одне місце»* (12); *«На одному гектарі ми з ними не сядемо і нічого варить не будемо»* (12); *«У мене питання: або у мене не всі вдома, або воно щось не*



сходиться: *дебіт з кредитом*» (12). Образність фразеологічної одиниці дозволяє не тільки яскраво змалювати ситуацію, а й «знижує» високий політичний стиль до розуміння простої людини, опосередковано підкреслюючи зв'язок між тим, хто говорить, і тим, хто слухає, на лінгвальному рівні.

Привернути увагу пересічного українця, зробити політика більш наближеним до людей, покликане також часте апелювання до Бога, цитування Біблії: *«Я не виключаю жодного розвитку подій, одному **Богу** відомо, з ким буде, і коли буде, і що буде»* (5); *«Поки виріс – на стало КПРС. І слава **Богу**»* (1); *«Просто втратили ті можливості, які давав **Господь**»* (10); *«У **Біблії** написано: «по ділах судить»; і от наші голосування в парламенті краще за все показують, чий ми проект»* (5); *«У **Біблії** сказано: «спочатку було слово...», і **Бог** дав мені можливість володіти цим словом, донести його до людей, і це слово замінє будь-які гроші, будь-які фальсифікації... Кого я боюсь? **Господа Бога!** Більше нікого!»* (11). Український народ, попри намагання радянського атеїзму, залишається досить побожним, тож така мовна поведінка має досить великий прагмалінгвістичний ефект, оскільки орієнтована на святість, чистоту, духовну щирість людини. Реципієнти сприймають спікера як носія християнської моралі, якому не властиві жадібність, обман, несправедливість, інші гріховні риси.

На граматичному рівні народність мовлення О.Ляшка, перш за все, характеризується використанням діалектних (= народних), невластивих літературній мові форм дієслова: *ставе умови, звільне Мосійчука, домовляться не буду, говоре правду, слово замінє будь-які гроші, звільнять не буде, якщо ви **крадете*** і под.

На синтаксичному рівні Олег Ляшко нерідко використовує питальні речення (як риторичні запитання, так і ті, що мають однозначну відповідь), що створює ефект діалогу, притаманного розмовному стилю: *«При чом тут Путін, якщо ви крадете?... А потім звіти подають. На чорта мені ваші звіти?!»* (6); *«Я питаю, чому люди по 7300 повинні платити? Я питаю, якщо у нас ціна газу 227 доларів за 1000 кубів, чому втричі більше повинні платити?»* (2); *«Слухайте, реформатори ви мої дорогенькі, а куди українців дівати?»* (12); *«А хто тоді відповідає за результати цього року, який минув, коли не було антикорупційного бюро?.. Хіба не Шокін відповідає? Безумовно він!»* (10); *«... я вважаю, що Абрамовичус і весь уряд мають піти у відставку, адже ніяких реформ немає, а хто сумнівається в результаті їхніх реформ – пошупайте свої кишені. Ви багато там грошей найдете? Хіба краще інвестклімат став? Ні!»* (12) *«І кого вони пропонують на міністра охорони здоров'я? Шлепера якогось одеського, який не знає, що таке медицина сільська»* (6).

Опозиційність до влади і представництво виборців виявляється

також у використанні форм III особи множини для позначення абстрактного опонента. Такий прийом допомагає політикові певним чином зробити акцент не на об'єкті дії, а на самій дії, і водночас, не називаючи конкретного адресата, зняти з себе відповідальність за сказане: «**Вони вже роздерибанили цю землю**» (11); «**Вони себе хочуть при владі зберегти, вони корупцію хочуть зберегти, вони хочуть злочинство своє зберегти при владі**» (3); «...а потім наслідок – високі тарифи, бо **крадуть і брешуть, брешуть і крадуть**» (8); «**Жодних реформ: продовжують служити як служили минулій владі, продовжують грабувати, продовжують брати хабарі, продовжують займатися корупцією, наживати незаконно статки**» (10).

Водночас, народність мовлення політика аж ніяк не асоціюється з неосвіченістю: він цитує відомих людей, вдало проводить історичні паралелі, уміло аналізує юридичні тонкощі законів тощо.

На такому «народному» тлі яскраво контрастує категорично протестна поведінка політика. То він з вилами в руках закликає виборців з біг-бордів, то з коровою на налігачі під стінами Верховної Ради захищає аграріїв, то з гарбузом виступає з трибуни Парламенту, обіцяючи вручити його Кабінету Міністрів від імені народу. Така ж радикальна категоричність, яка подекуди переходить межі пристойності, виявляється і в мовленні політика.

Якщо «народність» мовлення О.Ляшка, як ми вже зазначали, не має яскраво виражених доміант, то стилістичною доміантою «радикальності» вважаємо використання пейоративної лексики, яка підкреслює образ політика як нестерпимого бунтаря: «**Та ви хлів побудувать не можете, скотиняки такі**» (12); «**Сидить цей старий маразматик прохиндей Шокін, який імітує діяльність...**» (12); «**І чому та Лукашка, с\*а, мовчала, коли людей на Майдані убивали?**» (10); «**Сидить цей підрахуй охендовський Бог знає скільки, дев'ятий рік**» (12); «**Їхнє наближення крадуть: Кононенки, Мартиненки – вся їхня б\*дота...**» (12). Такими і подібними висловлюваннями політик експліцитно підкреслює своє негативне ставлення до характеризованих осіб, навішує їм ярлики, створюючи тим самим у слухача негативний образ опонента.

Негативну характеристику опоненту надають також образливі слова *дармоїди, паразити, аферистка, банда, недоробок* (про закон), *маруда* тощо: «**Шановна українська громадо, якщо ви бачите, що ці дармоїди не працюють, на вилах їх, паразитів, виносити**» (11); «**Це не нормально, коли банда Януковича, яка фальсифікувала вибори Януковичу, сьогодні сидить і продовжує фальсифікувати вибори, тільки на користь цієї влади**» (12); «**Вимоги тарифного майдану однозначні: це прийняття законів в Парламенті, які дадуть можливість на рентну плату, створити незалежну національну комісію з питань регулювання ринку комунальних**

послуг, а не той **недоробок**, який створений Указом Президента всупереч Конституції» (7); «Ті, хто покриває цю **аферистку**, називаючи її найкращим банкіром всіх часів і народів, мають разом з нею розділити відповідальність за обвал гривні» (12); «Ми згаяли 24 роки. Згаяли у чварах, у популізмі... а виявилось, що **пігмеї, дураки, слабаки**» (10). Ці одиниці належать до загальноживаної лексики з негативною семантикою. Пересічні українці саме так називають владу у приватних (підкреслюємо – приватних) розмовах. Використовуючи їх, Олег Ляшко позиціонує себе голосом народу: «Це не я кажу, це народ каже (а значить, я – і є народ)».

Ще однією стилістичною домінантою мовлення О.Ляшка можемо назвати створені ним метафоричні звороти, які набувають у його устах особливої негативної образності: **Як круки ненажерливі обсіли цей владний Олімп і грабують цю нещасну країну, що вже не знаєш, як тут прожити**» (12); «**І слава Богу, що Україна не бере російського газу: нарешті на 25-му році незалежності злізли з цієї наркоманської голки**» (10); «**Для того і потрібна правда, щоб отакі жирні карасі, як ви не дримали. І я тут в ролі щуки**» (11); «**І обидва міністра юстиції служили банді Януковича, і тепер щурі повилазили і дають свої коментарі**» (10); «**За ці двісті кубів можна тільки собачу будку обігріти**» (9); «**Кожен по своїй кишені може пощупати цю економіку**» (12).

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що Олег Ляшко своєю поведінкою ніби репрезентує ментальні риси українського народу: доброта, щирість, християнська терпимість і водночас готовність до радикальних зрушень, перетворень.

Мовлення лідера Радикальної партії гармонійно доповнює цей образ: мовні явища народного характеру перемежуються конструкціями категорично радикального типу. При цьому лексичні домінанти (образлива і пейоративна лексика, специфічна метафорика) негативно-радикального характеру яскраво контрастують на уміло створеному «народному» лінгвальному тлі.

#### ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА

1. Артамощенко Ю. День з політиком: Знаки Олега Ляшка [Електронний ресурс] / Юлія Артамощенко // Аналітична служба новин. – 2015. – 23 листопада. – Режим доступу : <http://asn.in.ua/ua/news/publishing/22529-den-s-politikom-znaki-olega-ljashko.html>

2. Ляшко О. Влада збільшує залежність України від подачок із-за кордону [Електронний ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=55stZHJOAyM>

3. Ляшко О. Влада хоче зберегти не мир, а свої статки [Електронний ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступу : <https://www.youtube.com/watch?v=XbbLNCJFmJQ>

4. Ляшко О. Гість Остапа Дроздова – Олег Ляшко [Електронний ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=KOWDRn6II1M>

5. Ляшко О. Петро, я з тобою і твоєю бандою домовлятися не буду [Електронний ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступу :

<https://www.youtube.com/watch?v=CGHckmJl3gw>

6. Ляшко О. При чем здесь Путин, если власть ворует и обманывает людей [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=BXaWlC8gyuM>

7. Ляшко О. Приберіть цей хлам з Верховної Ради [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=2EJBguRnF1U>

8. Ляшко О. Шустер LIVE 23-10-2015 [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=CpKvj2КуTGM>

9. Ляшко О. Якщо влада не знизить тарифи – винесемо на вилах [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : [https://www.youtube.com/watch?v=p9L6B4iQ\\_NY](https://www.youtube.com/watch?v=p9L6B4iQ_NY)

10. Олег Ляшко в программе «День. Made in Ukraine». Выпуск от 19.01.2016 [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=ykXVCvXERKo>

11. Передвиборна агітація Олега Ляшка [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : <https://www.youtube.com/watch?v=oNGPuAJi6kA>

12. Фейсбук Олега Ляшка [Электронный ресурс] / Олег Ляшко // Режим доступа : <https://www.facebook.com/O.Liashko>

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бойко О. Д. Політичне маніпулювання : навч. посіб. / О. Д. Бойко – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.

2. Левічева О. Іntenційно-прагматичне навантаження і реалізація структивів (на матеріалі тексту політичного дискурсу) / Ольга Левічева // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. – Донецьк : Український культурологічний центр, Східний видавничий дім, 2013. – Т. 35. Мовознавство. – С. 175–186.

3. Марченко Ю. П. З усіх вил: звідки взявся та до чого дійшов Олег Ляшко [Электронный ресурс] / Ю. П. Марченко // Українська правда. – 2015. – П'ятниця, 18 вересня. – Режим доступа : <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/09/18/7081809/>

4. Романюк А. Б. Аналіз досліджень політичного дискурсу / А. Б. Романюк, А. В. Заяць // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – 2012. – № 743 : Інформаційні системи та мережі. – С. 200–209.

5. Черниш О. Аналіз голосів українських політиків: Тимошенко «хрипить», Ляшко «довбить», а Порошенко «хвилюється» [Электронный ресурс] / Ольга Черниш // depo.ua – 2015. – 26 серпня. – Режим доступа : <http://www.depo.ua/ukr/life/yak-zvuchat-ukrayinski-politiki-lyashko-skripit-i-dovbit--17082015170700>

*Гохберг О. С.*

### **СТИЛЕВАЯ ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ТЕКСТА**

#### **(лингвистические заметки)**

Чтобы избежать ошибок в определении стилевой принадлежности текста, необходимо ответить на ряд вопросов. Они помогут выявить экстралингвистические (внеязыковые) и собственно лингвистические (языковые) специфические черты стиля. Данные вопросы (вместе с ответами) мы представляем в виде памятки:

1. Сфера общения [где распространен данный стиль: быт – разговорный стиль; научная деятельность – научный стиль; официальная сфера (законодательство, делопроизводство) – официально-деловой стиль;

массовая коммуникация (газета, радио, телевидение и т. д.) – публицистический стиль; эстетическая сфера (художественная литература) – художественный стиль].

2. Функция речи [информативная (сообщение объективных обобщенных знаний) – в научном стиле; предписующе-констатирующая – в официально-деловом; информативно-воздействующая – в публицистическом; эстетическая (создание художественного образа) – в художественном].

3. Специфические черты стиля [логичность, доказательность, бесстрастность, точность (однозначность), безобразность, скрытая эмоциональность – в научном стиле; официальность, точность, однозначность, стандартизованность – в официально-деловом; информативность, доказательность, точность, «открытая оценочность речи», стандартизованность, экспрессивность – в публицистическом; образность, конкретизация (перевод слова-понятия в слово-образ), эмоциональность, экспрессивность, динамизм, недопустимость стандарта, ярко выраженная авторская индивидуальность – в художественном].

На основании анализа текста по предложенным вопросам можно определить, к какому стилю речи он принадлежит. Кроме того, определить стиль текста поможет характеристика способа изложения, избранного автором. Для характеристики способа изложения в качестве опорных могут быть использованы следующие вопросы:

– Какие черты присущи способу изложения: объективность, «сухость», строгость, подчеркнутая логичность; официальность, стандартизованность;

эмоциональность, ярко выраженная авторская индивидуальность; ярко выраженная авторская оценочность речи, экспрессивность, стандартизованность.

– Кому адресован текст: широкому кругу читателей газеты, художественной литературы; узкому кругу специалистов; тем, кто связан с оформлением документов (делопроизводство), изданием указов, законов (законодательство) и т. д.

– Какой характер носит изложение: личный, отвлеченный, сочетающий обобщенность с авторской индивидуальностью.

– Использованием каких средств достигается: а) личный способ изложения (использованием личных местоимений и личных форм глаголов, личных синтаксических конструкций и т. д.); б) безличный способ изложения (исключением использования форм 1-го и 2-го лица глагола и соответствующих личных местоимений, употреблением безличных синтаксических конструкций и конструкций с ослабленным значением синтаксического лица); в) сочетание обобщенности и авторской индивидуальности (использованием личных местоимений и личных форм

глаголов в обобщенном значении).

– Присутствует ли в тексте авторская оценка излагаемого, в чем она проявляется (в бесстрастности или открытой оценочности изложения).

– Каков эмоциональный план изложения.

– Чем обусловлен выбор способа изложения (специфическими чертами стиля речи).

Специфические черты стиля и способ изложения определяют выбор языковых средств в тексте, поэтому следующим пунктом стилистического анализа является характеристика языковых средств стиля, речевой системности стиля, которая проявляется в частоте употребления тех или иных лексических, морфологических и синтаксических средств. Поскольку наиболее яркими лингвистическими признаками стиля являются лексические и синтаксические, более подробно необходимо остановиться на характеристике лексических и синтаксических средств стиля, а также на образных средствах языка (тропах и стилистических фигурах).

Приведем образец рассуждения на конкретном языковом материале. Текст вызывает определенные трудности в его квалификации: одни могут отнести его к научному стилю, другие – к публицистическому, третьи – к художественному, четвертые – к разговорному. К какому же стилю речи относится этот текст?

*На мой взгляд, крапива – одно из самых любопытных растений. Во-первых, зачем ей жалиться? А между тем природа ничего напрасно не делает... Пчелиное жало объяснено, змеиный яд понятен, ядовитые колючки некоторых рыб не вызывают никаких кривотолков. Но зачем жжется крапива? Защищая себя? От кого? Почему другие соседние травы обходятся без такой защиты и процветают? Да и какой вред крапиве, если ее съест какое-нибудь травоядное существо? Чтобы ее извести, нужны не благодушная корова, не лось, не коза, а железо, огонь, терпенье и многие годы...*

*Как только появляется признак какой-нибудь человеческой деятельности, как только человеческое жилище, крапива уж тут как тут. Выкопайте колодец среди чистой поляны, вокруг которой на километр не росло ни одной крапивинки, тотчас ваш колодец окружит зеленой толпой неизвестно откуда взявшаяся крапива. Поставьте сруб, соорудите погреб, поднимите забор, сложите поленницу дров, высыпьте корзину щепок или другого мусора, крапива уж тут как тут!*

*Может быть, она знает, что где есть человек, там возможны и разные человеческие бедствия: пожар, война, голод, болезнь? Может быть, она заранее предлагает себя на выручку, как весьма питательная и целебная трава (во много раз питательнее капуста)? Ведь она особенно буйствует там, где действительно замечается человеческое бедствие, неблагополучие. О, раздолье крапиве от края и до края России на месте*

*исчезающих домов, деревень и сел!.. Ну, положим, крестьяне-то многие... уезжают в города... но крапива, конечно, не может разобраться во всех социологических тонкостях. Она видит, что исчезают дома, оставляя после себя ямы и кирпичные трубы, она думает, что тут бедствие, неблагополучие, и набрасывается и растет, и жиреет на покинутых пепелищах, в то время как бывшие хозяева домов благополучно работают на заводах, ходят в кино... потягивают пиво у фанерных киосков.*

*Или, может быть, крапива набрасывается на следы человеческой деятельности из других побуждений? Может быть, природа велит ей: «Иди и все исправь. Сделай как было». И вот на брошенных местах... крапива будет расти десятки лет, пока всякий след человека не переработает в себе так, что будет здесь опять... безмусорное место. Зарубцуются раны. Сотрется след... (По В. Солоухину)*

#### Образец рассуждения

1. Сфера общения. Поскольку перед нами лишь фрагмент текста и неизвестно, из какого источника он взят, сферу общения определить трудно. Мы знаем, что автор текста – известный писатель, поэтому можем сделать ошибку, предположив, что сфера общения – художественная литература. Лучше начать работу над характеристикой стиля текста с определения его функции.

2. Функция (задача) речи. Анализируемый текст выполняет следующие функции: информативную (сообщение информации широкому кругу читателей), воздействующую (пробудить у читателей интерес к одному «из самых любопытных растений» – крапиве). Сообщая интересную информацию, автор заставляет нас задуматься, почему крапива растет всюду, где появляется признак человеческой деятельности? Информация излагается в популярной форме (доступной читателям с разным уровнем образования). Следовательно, можно назвать еще одну функцию – популяризаторскую. Информативная, воздействующая и популяризаторская функции характерны для **публицистического стиля речи**.

3. Специфические черты стиля. Какие специфические черты присущи тексту? Информативность, доказательность, «открытая оценочность речи», стандартизованность, экспрессивность. В чем проявляются эти черты? Информативность – в содержательном плане текста. Доказательность – в наличии системы доказательств, примеров, фактов (кроме того, автор прибегает к рассуждению как функционально-смысловому типу речи, предполагающему обоснование выдвинутого тезиса с помощью необходимых аргументов). «Открытая оценочность речи» проявляется в авторской оценке выдвинутой им проблемы, рассматриваемого вопроса и т. д. Наиболее ярко авторская оценка дается в первом предложении текста (*На мой взгляд, крапива – одно из самых любопытных растений*). Стандартизованность речи связана с

использованием говорящим стандартных (часто употребляемых, устойчивых, воспроизводимых в готовом виде) оборотов речи, например газетных штампов. В данном тексте их достаточно много: *не вызывают кривотолков, травоядное существо, появляется признак, человеческая деятельность, человеческие бедствия, социологические тонкости и т. д.* Экспрессивность – усиление эмоционального воздействия с помощью стилистически окрашенной лексики и средств метафоризации. В тексте широко используются книжные и разговорные слова и обороты. *Существо, деятельность, взявшаяся, весьма, бедствие, исчезающие, социологические* – книжные; *да и, тут как тут, крапивинка, крестьяне-то, потягивать пиво* – разговорные. Таким образом, характерные черты анализируемого текста – информативность, доказательность, «открытая оценочность речи», стандартизованность, экспрессивность. Это признаки **публицистического стиля речи.**

4. Способ изложения. Мы уже отметили ярко выраженную авторскую оценочность речи, экспрессивность, стандартизованность. Кому адресован текст? Широкому кругу читателей. Какой характер носит изложение? Обобщенно-личный. Использованием каких средств достигается обобщенно-личный способ изложения? Личных местоимений и личных форм глаголов в обобщенном значении, сочетанием синтаксических конструкций с обобщенным значением и личных синтаксических конструкций (*На мой взгляд...; А между тем в природе ничего напрасно не делается*). Присутствует ли в тексте авторская оценка излагаемого, в чем она проявляется? Присутствует. Она проявляется в открытой оценочности изложения. Каков эмоциональный план изложения? Текст излагается эмоционально, образно, благодаря широкому употреблению автором изобразительно-выразительных средств языка. Наиболее употребительны: олицетворение (*крапива знает... , не может разобратся... , видит... , думает*), градация (*...на месте исчезающих домов, деревень и сел...*), синтаксический параллелизм (*Пчелиное жало объяснено, змеиный яд понятен, ядовитые колючки некоторых рыб не вызывают никаких кривотолков*), риторические вопросы (*Но зачем жжется крапива? Почему другие соседние травы, обходятся без такой защиты и процветают? Да и какой вред крапиве, если ее съест какое-нибудь травоядное существо?*). Чем обусловлен выбор способа изложения? Специфическими чертами стиля речи и коммуникативным намерением автора текста. Какому стилю речи свойствен охарактеризованный нами способ изложения? **Публицистическому стилю речи.**

5. Языковые признаки. Анализируя текст, мы уже выявили его языковые особенности: сочетание книжной лексики с нейтральной и разговорной, наличие штампов газетной речи, частотность



изобразительно-выразительных средств. Можно добавить лишь несколько слов о синтаксисе. В данном тексте сложные предложения преобладают над простыми, а простые осложненные предложения (с однородными членами, вводными словами) над неосложненными. Синтаксис текста свидетельствует о его принадлежности к книжному стилю речи, а все языковые средства – к **публицистическому**, который относится к книжным стилям речи.

6. Вывод. На основании всего вышесказанного мы можем сделать вывод, что данный текст относится к **публицистическому стилю речи**.

*Гохберг О. С., Болотова О. С.*

### **ЭКСПРЕССИВНОСТЬ СЛОВ-ОЦЕНОК В РЕЧИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ**

В процессе общения говорящие постоянно стремятся не только называть явления объективной действительности, но и выражать свое отношение к ним, давать им свою оценку. В речи молодежи потребность в выражении оценки носит регулярный характер, а поэтому оценочность свойственна всем специфическим молодежным словам, хотя возможности слов в этом отношении различны. Наибольшей оценочной значимостью обладают лексические единицы, значение которых исчерпывается или почти исчерпывается выражением оценки. Их мы называем словами-оценками.

Лексический состав слов-оценок в речи молодежи весьма обширен и неоднороден как по диапазону их оценочной значимости и качеству даваемой оценки, так и по их экспрессивности. Исследователи обычно отмечают, что в речи молодежи имеется большое количество оценочных слов с одинаковым или близким значением. И это действительно так, хотя известно, что язык в любом его направлении, как правило, не терпит слов-дублетов. Дело в том, что слова-оценки в большей степени, чем любые другие семантические группы лексики, подвержены речевой моде. Быстро распространяясь в молодежной среде, а иногда и не только в молодежной, они в результате большой частотности употребления утрачивают свою образность и экспрессивность и превращаются в своеобразные речевые штампы. Вследствие этого в речи всегда существует потребность все в новых и новых оценочных словах, а раз есть потребность, такие слова возникают.

Важно выяснить, за счет чего происходит обновление экспрессивных средств выражения оценочности.

Материалом исследования являются тексты художественной литературы, реже публицистики, а также записи устной речи.

Много резких, обличительных строк посвящено таким оценочным словам молодежной речи, как *железно, железный, законно, законный,*

клево, лажа, лабуда, мощь, потрясно, сила. Но на смену *железно* и *железный* появились *железобетонно* и *железобетонный*, которые, однако, не получили столь широкого распространения и вышли из употребления, хотя последнее слово в оценочном значении зафиксировано в словаре-справочнике «Новые слова и значения» под ред. Н. З. Котеловой и Ю. С. Сорокина. *Законно, классно, клево, мирово, потрясно* и некоторые другие стали вытесняться такими словами, как *колоссально, пирамидально, шедеврально, эпохально*. Активизировались в своем употреблении и такие слова-оценки, как *класс, первый класс, экстракласс, прима, шедевр, люкс, супер*. Думается, что появление новых оценочных слов, восходящих к книжной лексике, является результатом той острой критики, которой были подвергнуты слова типа *железно, клево, потрясно* в целом ряде статей, фельетонов, в сатирических стихотворениях. Однако «старые» оценочные слова бесследно не исчезли. Некоторые из них (*железно, блеск, сила, мировой*) закрепились в живой разговорной речи и уже зафиксированы в лексикографической литературе с пометами «просторечное» (см.: С. И. Ожегов. Словарь русского языка, 9-е изд.; под ред. Н. Ю. Шведовой). Другие продолжают употребляться в жаргонизированной речи, но мода на них прошла.

К числу новейших или не утративших пока своей экспрессивности оценочных слов можно отнести такие слова, как *люкс, модерн, молоток, закачаешься, экстазно, попсо, февралик* и др. Некоторые из них можно рассматривать как немаркированные лексические единицы (*люкс, модерн, закачаешься*), которые в оценочном значении отмечены в выше названном словаре-справочнике, другие как маркированные или индивидуальные образования, не получившие распространения даже в определенной социально-возрастной среде. Например:

– Вот отлично! Я тебя познакомлю с такими девочками! Модерн, закачаешься! – говорит Лиля весело. (Е. Шатько, Пятеро на леднике).

Сопоставление семантически близких слов показывает, что в текстах одни оценочные слова используются редко, другие характеризуются определенной частотностью. Так, например, слово *молоток* встречается чаще, чем синонимичные слова *гвоздь, парень-гвоздь*. Слово *молоток* привлекает своей образностью, меткостью, экспрессивной свежестью. Примечательно и то, что оценка, содержащаяся в слове *молоток*, может быть отнесена к лицам как мужского, так и женского пола, тогда как сопоставляемые слова используются только при оценке лиц мужского пола.

А взял он здорово! *Молоток!* (В. Аксенов, Звездный билет);

– Ты молоток, Линда, – так сказал он... (Там же);

– Красивая работа... Не хочу тебя захваливать, но ты *молоток!* (И. Гофф, Юноша с перчаткой).

Интересным представляется и слово *экстазно*. Впервые оно было

зафіксовано в усній речі як вираження високої похвали: «*Екстазно*, старик. Одобряю! Координати известны – звони». Можно было предположить, что это индивидуальное новообразование от слова *экстаз*. Но появилась повесть И. Гофф «Юноша с перчаткой» («Юность», 1972, № 5), и в речи одного из персонажей, студентки медицинского института, это слово неоднократно употребляется в качестве оценочного:

– *Экстазно*, – говорит она, разглядывая плакат, «Лес – твой друг» или «Муха – твой враг»: – Честное слово, *экстазно*...

Чувствуется, что автор через посредство рассказчика иронизирует по поводу употребления этого слова, но вместе с тем отмечает: «Это у них на факультете высшая похвала».

Наконец, на страницах газет мы вновь встречаемся с этим словом:

... Один юноша, например, стоял на месте, не шевеля ни ногами, ни руками, а лишь покачивая головой из стороны в сторону. Знатоки за моей спиной шептали: «*Экстазно* танцует».

Такие примеры употребления говорят уже о распространенности этого слова в определенной среде, а ироническое отношение авторов подчеркивает его социальную маркированность. Возникло это слово по аналогии с другими оценочными словами типа *железно*, *классно*, так как однокоренное прилагательное не зафиксировано ни в словарях, ни в усной речи (ср. шедевр – шедеврально).

Оценочное слово *февралик*, встретившееся только в романе С. Залыгина «Южно-американский вариант» («Наш современник», 1973, № 1–2), становится в один синонимический ряд с такими словами, как *псих*, *шизик*, *чокнутый*, с приветом:

Кому-то нужна издерганная, сама собою зачумленная баба? Кому-то нужен стопроцентный псих! Шизик! *Февралик*?

И автор далее раскрывает смысл новообразования: «Это ведь в феврале до нормального месяца всегда не хватает нескольких дней».

Частое употребление ранее известных синонимичных слов стирает, сглаживает их особую эмоционально-экспрессивную окрашенность (слова *псих* и *чокнутый* зафиксированы в словаре Ожегова с пометой «просторечное»), а слово *февралик* выделяется своей новизной, неповторяемостью, но пока оно воспринимается как индивидуальное новообразование. Только время может показать, какова будет судьба этого слова, но скорее всего оно пройдет незамеченным.

Таким образом, появление всех новых и новых слов с оценочным значением – это основной источник обновления экспрессии лексических оценочных средств.

Одновременно с этим процессом происходит и своеобразное экспрессивное обновление «старых» слов. Это обновление может осуществляться разными способами:

1. Усиление экспрессии может происходить путем присоединения

суффиксов, имеющих эмоционально-оценочное значение: *модерн* – *модерняга*, *мощь* – *мощага*, *молодец* – *молодчага*, *сила* – *силища*, *красота* – *красотища*.

Существительные с суффиксом -аг(а) являются стилистически сниженными синонимами мотивирующих слов. Они характеризуются разговорностью, фамильярностью, более сильной оценочной экспрессией.

2. Усиление экспрессии может происходить в результате присоединения к мотивирующим словам префиксов, частей сложных слов, отдельных слов: *модерн* – *сверхмодерн*, *супер-модерн*, *шик-модерн*.

Существительные с префиксом *сверх-* и первой частью *супер-* обозначают высшую степень того, что названо мотивирующим словом. В «Грамматике современного русского литературного языка» отмечена продуктивность образований данного типа в живой разговорной речи. Аналогичную роль выполняет и слово *шик*, только оно обычно придает слову жаргонизированную окраску. Например:

Что за девочки! С обложки журнала. *Супермодерн!* (Из устной речи);  
Купили костюмчик. *Шик-модерн!* (Из устной речи).

3. Наконец, усиление экспрессии может происходить в результате сочетания оценочных слов с определениями, характеризующими степень проявления того или иного качества, эмоциональное состояние говорящего: *бодяга* – *страшная бодяга*, *фрукт* – *изрядный фрукт*, *хмырь* – *чертов хмырь*.

... мастер наш – тоже *фрукт* (А. Гладилин, История одной компании);

... а моторист у нас – Юрочка, *фрукт изрядный* (Г. Владимов, Три минуты молчания).

Итак, в результате частого употребления образность и экспрессивность оценочных слов тускнеет, сглаживается, а затем и совсем исчезает, поэтому в речи всегда существует потребность в более сильных экспрессивных средствах для выражения оценочности. Появление синонимичных слов-оценок – основной путь обновления их экспрессивности.

*Гохберг О. С., Двинанина А. Э.*

#### **ТОЛКОВАНИЕ ПОМЕТ «РАЗГ.» И «ПРОСТ.» В СЛОВАРЯХ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА**

Помета «*прост.*» существует в лексикографии с XVIII века. В дореволюционной лексикографии (Словарь Академии Российской 1805–1822. Словарь церковнославянского и русского языка 1847, Словарь Грота) просторечие отождествлялось с разговорной речью и термином «просторечное» обозначалось любое разговорное слово, в отличие от книжного, высокого.

Так, в Словаре Академии Российской 1805–1822 гг. приводятся

фонетические параллели книжных и просторечных форм.

Книжные: жестко, божий, оспа, клирос

Просторечные: жостко, божей, воспа, крылос

Слова же, свойственные разговорной речи социальных низов, сопровождалась пометой «простонародное», т.е. с этого периода уже дифференцируют явления разговорной речи, причем в основу дифференциации положен социальный признак.

В Словаре Академии Российской «простонародными» признаются: *покамест*, *колодец* (вместо *колодезь*); «просторечными»: *пороть* (в значении «больно наказывать», *пороть лозами*); *набить карман* («нажиться») и другие.

Однако в применении этих помет в дореволюционных словарях наблюдалась непоследовательность и смешение (см. об этом Ю. С. Сорокин. «Разговорная и народная речь в Словаре Академии») [2, с. 146].

Например, *предел* (в значении: *участь, жребий, судьбина счастливая или злополучная*), *добродетель* (в значении: «*благодаяние*») отнесены в Словаре Академии Российской (1805–1822) к «просторечию», слова *кляуза, крючоктворец, корпеть* названы «простонародными». Такое смешение объясняется тем, что элементы «простонародного языка» широко употреблялись в разговорной речи образованного общества.

С момента издания «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (М., 1935) в русской лексикографии появляется новая помета «разговорное», широко вошедшая в дальнейшем в лексикографическую практику. В Словаре Ушакова помета «разговорное» означает, что слово свойственно преимущественно разговорной речи, не нарушает норм литературного употребления, но, употребленное в книжном языке, придает данному контексту не книжный, разговорный характер. Помета «просторечное» означает, что слово свойственно простой, непринужденной или даже грубоватой устной речи, не связанной нормами литературного языка, и стоит на границе литературного употребления. Помета носит запретительный характер в тех случаях, когда при посредстве ее слова или формы ненормативные противопоставляются другим, вполне литературным, нормативным.

Но, кроме помет «разг.» и «простореч.», в Словаре Ушакова мы находим и другие пометы, указывающие на сферу применения и закреплённости его за тем или иным стилистическим единством: «*фам.*» (фамильярное), «*вульг.*» (вульгарное), «*арго*», «*обл.*» (областное), «*бран.*» (бранное), «*ирон.*» (ироническое), «*неодобр.*» (неодобрительное), «*шутл.*» (шутливое), «*презрит.*» (презрительное), «*пренебр.*» (пренебрежительное), «*укор.*» (укорительное) и другие. Пометы «*фам.*» и «*вульг.*» соединяются не только с пометой «*прост.*», но и с пометой «*разг.*». Влипнуть («*разг.*»,

«вульг.»): *запахать* («простореч.», «вульг.»). В этом проявляется явное противоречие. Слова с пометой «вульг.» определенно нельзя отнести к нормам литературного употребления.

Наблюдается смешение и в применении самих помет «разг.» и «простореч.»:

*плюгавый* – «разг.»; *плюгавец* – «простореч.»

*лезть на стену* – «разг.»; *лезть в голову* – «простореч.».

В I-ом томе Словаря современного русского литературного языка (в I т.) АН СССР к просторечию отнесена лексика, которая «не имеет общелитературного употребления», однако в IV томе это определение существенно изменено: просторечная лексика ставится в один ряд с разговорной по эмоциональной окраске и широте употребления и отличается от последней свойством «грубовато понижать форму выражения».

Несколько иначе разграничена «разговорная» и «просторечная» лексика в Словаре русского языка (в 4-х томах) АН СССР. Разговорная лексика отнесена к литературной речи (наряду с книжным, высоким, народно-поэтическим), просторечие же поставлено частично на границе литературного языка, частично вынесено за его пределы (грубо-просторечное).

Таким образом, основными критериями в разграничении разговорной и просторечной лексики в словарях современного русского литературного языка являются: 1) отношение к норме; 2) степень экспрессии. Однако встречаются случаи, когда стилистически однородные элементы квалифицируются по-разному: то, что один словарь называет просторечием, другой иногда определяет как разговорное или даже как нейтральное. Например:

*Бацнуть* – «издать резкий звук». Словарь С. И. Ожегова – («прост.»), МАС – («разг.»), БАС – пометы нет.

Расхождения в квалификации одних и тех же слов в словарях объясняются несколькими причинами: 1. Стилистическим развитием современной разговорной речи. (См. Т. Г. Винокур. Стилистическое развитие современной русской разговорной речи); 2. Трудно уловимой мерой стилистической сниженности, присущей отдельным словам; 3. Определенным субъективизмом в оценке отдельных слов; 4. Близостью этих лексических групп.

В последнее время в лингвистической литературе не раз высказывалось мнение, что с точки зрения способа наименования тех или иных предметов, действий и проч., с точки зрения структуры слов между «разговорными» и «просторечными» словами нет серьезных различий (П. Т. Черемисин, Л. Н. Рахманова, Т. Н. Скляревская). Так, анализируя типы стилистической соотносительности синонимов, П. Т. Черемисин

приходит к выводу, что в языке существует два основных типа соотносительности: «нейтральное — книжное» и «нейтральное — разговорное». Соотносительность «нейтральное — просторечное» рассматривается как разновидность второй пары, т. е., с точки зрения автора, просторечные слова (за исключением вульгарных) по своим стилистическим свойствам не отличаются от разговорных [3, с. 26–27].

Анализ лексического материала, представленного в словарях современного русского языка, подтверждает эту мысль. Между «разговорной» и «просторечной» лексикой действительно много общего. А именно: 1) Сфера употребления. 2) Бытовая конкретность семантики, намеренная сниженность образа. 3) Оценочность. 4) Емкость лексического значения, компрессия. 5) Метафоричность словоупотребления. 6) Словообразовательные модели, отличные от нейтральных. 7) Способность вступать в один синонимический ряд.

Известно, что термин «разговорная речь» употребляется для названия непринужденной речи носителей литературного языка (Е. А. Земская) и в значении «живая разговорная речь» (Е. Г. Ковалевская), поэтому помета «разговорное» может иметь более широкое значение.

Принимая во внимание все вышесказанное, можно предположить, что в дальнейшем в словарях останется только помета «разг.», но при ней будут употребляться другие пометы, определяющие место слова в современном словоупотреблении, отражающие стилистическую и социальную дифференциацию элементов разговорной речи: «разг.», «разг.-сниж.», «разг.-ненорм.», «разг., проф.» «разг.-обл.» и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур Т. Г. Стилистическое развитие современной русской разговорной речи / Т. Г. Винокур // Развитие функциональных стилей русского языка советской эпохи. – М. : Наука, 1968. – 425 с.
2. Сорокин Ю. С. Разговорная и народная речь в Словаре Академии: материалы и исследования по истории русского литературного языка / Ю. С. Сорокин. – М. : Просвещение, 1949. – Т. 1. – 425 с.
3. Черемисин П. Т. Опыт исследования стилистической синонимии / П. Т. Черемисин. – Орёл : Наука, 1966. – 250 с.

*Гохберг О. С., Лобовик Н. В.*

#### СОЦИАЛЬНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ОБРАЩЕНИЙ

Надежным источником для исследования особенностей и специфики разговорной речи служит художественная литература и записи живой разговорной речи. В художественных произведениях писатели передают язык представителей определенной эпохи, различных слоев общества, отражая в речи персонажей их общественные взгляды, социальные отношения, образовательный уровень, индивидуальные языковые особенности. В классовом обществе язык, как и всякое общественное явление, отражает процессы классовой дифференциации. Изменения,

происходящие в социальной жизни общества находят отклик и в языке.

Изучение разговорной речи определяется самой ее сутью, ибо известно, что «разговорная речь – это прежде всего речь ситуации» [1, с. 92]. Ситуация играет дополняющую и уточняющую роль в процессе языкового общения. Именно поэтому конструкции разговорной речи, являющиеся объектом настоящего исследования, классифицируются по принципу деления на определенные коммуникативные ситуации. Выделяются такие категории разговорной речи, как формы обращения, приветствия, благодарности, извинения, поздравления, пожелания, приглашения, просьбы. Повторяющиеся слова, словосочетания и предложения, прикрепленные к определенным бытовым положениям и шаблонным темам разговора, постоянно встречаются в бытовом общении и отражаются в языке художественной литературы.

Цель данной статьи – показать некоторые способы выражения обращений и их употребление в речи персонажей пьесы А. П. Чехова «Иванов», шуток-сценок «Медведь» и «Предложение».

А. П. Чехов – один из крупнейших художников слова, владевший точным и живым языком. Он считал, что художественная литература должна рисовать жизнь такую, какова она есть на самом деле, так как назначение литературы – правда, безусловная и честная. Результатом кропотливого наблюдения и изучения жизни был язык чеховских произведений. По свидетельству А. И. Куприна, Чехов «неустанно работал над собой, обогащал свой прелестный разнообразный язык отовсюду: из разговоров, из словарей, из каталогов, из ученых сочинений и священных книг» [3, с. 519]. Нередко прямо из жизни брал он «свои чеховские словечки и эти изумительные по своей сжатости и меткости черточки» [3, с. 515]. Чехов рисует дворянско-помещичью Россию, с ее бытом, нравами, социальными отношениями между людьми. Перед нами проходит галерея действующих лиц: образованный дворянин Иванов, честный, но узкий и прямолинейный доктор Львов, граф Шабельский, председатель земской управы Лебедев, его дочь Саша – девица новейшей формации, помещица Бабакина, лакеи («Иванов»), помещики Смирнов и Попова, лакей Лука («Медведь»), помещик Чубуков, его дочь Наталья Степановна, помещик Ломов («Предложение»).

В системе обращений, принятой в обществе, проявляются официальные отношения, установившиеся между людьми, принадлежащими к определенной общественной группе. В этом четко обнаруживается социальное функционирование языка, его непосредственная связь с общественной жизнью. В дореволюционной России человека называли в соответствии с чином и титулом. В обществе помещиков, дворян, интеллигенции, чиновников употреблялись обращения «господа», «милостивый государь», «сударь», «сударыня». Самым распространенным было обращение «господа»: *Саша* (молодым



людям). Положительно удивляюсь вашему терпению, господа! Неужели вам не скучно так сидеть? В официальном общении и в быту употреблялось обращение «милостивый государь»: *Боркин* (Львову). **Милостивый государь, это низко!** Обращение «сударь», «сударыня» использовалось не только при общении помещиков между собой (обращение помещика Чубукова к Ломову, Смирнова – к Поповой), но при обращении слуг к господам (Лука – к Поповой): *Чубуков. Да-с! Ненавистники все! И вы, сударь, не без греха! Смирнов. Сударыня, на своем веку я видел женщин гораздо больше, чем воробьев. Лука* (входит, встревоженно). **Сударыня, там кто-то спрашивает вас.** Как отмечал академик Шахматов, обращение «сударь», восходящее к «государь», сокращаясь, редуцируясь, перешло в «су», а отсюда в «с». Эта форма также была распространенной в дворянско-помещичьей России обычно при обращении нижестоящих к вышестоящим по служебной лестнице. Наряду с этими обращениями в обществе употреблялись обращения по имени и отчеству, по имени, если это были близкие люди, иногда имя произносилось на иностранный лад; к младшим по возрасту и в семье обращались по имени. Примеры встречаются очень часто.

В царской России было распространено обращение крестьян, слуг к помещикам: «барыня», «барин», «барышня». Иногда обращение «барыня» употреблялось с приложением «матушка»: *Лука. Нехорошо, барыня... Лука. Эх, барыня-матушка! Молодая, красивая, кровь с молоком, – только бы и жить в свое удовольствие.*

В качестве обращения возможно употребление и слова «батюшка»: *Лука. Батюшка, уйди!* Помещики, обращаясь к слугам, называли их по имени или просто «человек», невзирая на возраст: *Попова* (вздыхая, Луке). **Так ты же, Лука, не забудь приказать, чтобы дали Тоби лишнюю осьмушку овса. Смирнов. Водки выпить, что ли? Пожалуй, выпью.** (Кричит). **Человек!** Князей и графов в царской России называли «ваше сиятельство», «ваша светлость», иногда просто «князь», «граф». *Авдотья Назаровна* (графу). **Дело вас касающее, ваше сиятельство. Анна Петровна. Не шутя, граф, вы очень злы. Скажите мне, граф, откровенно: говорили ли вы когда-нибудь о ком хорошо?**

А. А. Шахматов отмечал, что выражения «ваше сиятельство», «ваша светлость», «ваше высочество» представляют особую группу обращений, являющуюся заменой названия лица, мыслимого в единственном числе, и в мужском роде могут требовать в сказуемом единственного числа мужского рода [4, с. 264]. Были приняты и обращения, служащие наименованием человека по его профессии. Широко употреблялось слово «доктор» по отношению к врачу. «Доктором» называют Львова и Иванов, и Анна Петровна, и Боркин, и др. («Иванов»). Но в тоже время к нему обращаются и по имени и отчеству, Иванов называет его «милый друг», Анна Петровна – «душа моя».

Профессор М. К. Милых справедливо замечает, что в кругу обращений есть слова, утратившие свой первоначальный смысл и получившие почти универсальное значение названия собеседника. Это слова «батюшка», «матушка», «мать моя», «брат», употребляющиеся по отношению к посторонним людям [2, с. 157]. Например: *Авдотья Назаровна* (кланяется). **Здравствуйте, батюшка; Лебедев. Нам, брат, не время с тобою о мировоззрениях думать.** Интересно отметить, что в словах «мамочка», «голубушка» при употреблении их в роли обращения также нивелируется основное значение и обращение может быть адресовано мужчине. Так обращается помещик Чубуков к помещику Ломову, приехавшему просить руки его дочери. *Чубуков. Голубушка, кого вижу! Иван Васильевич! Весьма рад! Вот именно сюрприз, мамочка...*

Итак, формы обращений как категории разговорной речи отражают социальные отношения, установившиеся в обществе в определенную эпоху. Обращения интересны как средство характеристики говорящего и выражения его отношения к собеседнику. С изменением социальной структуры общества изменяются и некоторые формы обращения. Исчезли официальные обращения, принятые в царской России: господа, сударь, ваша светлость и др. Иногда их можно встретить в разговорной речи в ироническом, шутливом употреблении. На смену им пришли новые обращения – товарищ, гражданин. Сохранились обращения по имени, степени родства, создаются новые обращения, связанные с развитием науки, техники. Художественная литература сохраняет для нас речь людей прошедших эпох и отражает процесс развития языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили / Р. А. Будагов. – М. : Просвещение, 1967. – 325 с.
2. Милых К. С. Синтаксические особенности прямой речи в художественной прозе / К. С. Милых. – Харьков : ХГУ, 1956. – 252 с.
3. Чехов в воспоминаниях современников. – М. : Художественная литература, 1954. – 550 с.
4. Шахматов А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – Л. : Просвещение, 1941. – 305 с.

*Гохберг О. С., Милько О. С.*

### ОСОБЕННОСТИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В. ЛУГОВСКОГО

#### (лингвистические заметки)

Каждый, кто познакомился с творчеством В. Луговского, не мог не обратить внимания на чрезвычайно высокую степень экспрессивности его поэтического языка. И действительно, Владимир Луговской – поэт очень интересный и своеобразный. Его поэзия – «попытка осмыслить время» [1, с. 366], а «время» Луговского – это гражданская война, борьба за Советскую власть в Средней Азии, первые пятилетки, Великая Отечественная, радость послевоенного труда. Стремительное движение к

новому, радостная неуспокоенность, бодрая сила – все это, взволнованно переживаемое поэтом, и определило напряженную образность, приподнятость тона, повышенность и торжественность эмоций, «барабанный бой стиха».

Какими же языковыми средствами создается В. Луговским эта напряженность его поэзии? Немаловажное место в этом отношении следует отвести эпитетам Луговского, которые поражают читателя силой своей экспрессии, эмоционального заряда авторского переживания. Ср., например: ошалевшее сердце, стопудовый звон, невыговоренная тоска, свирепое имя родины, отчаянный дробот копыта, громopodobный напор, яростная тень, буреподобное гудение подков, свинцовая злость, буранящий бред, сумасшедшая мощь Врубеля, буранный ад ночей и т.п. Эти и подобные им эпитеты-прилагательные выражают сильную, часто гиперболизированную характеристику предметов и явлений.

Лишь в более поздних стихах, особенно лирического содержания, появились и более спокойные эпитеты: молодая весна, веселый ветер, медленные века, звездная река, прохладное журчанье ручья, зеленый вальс.

Динамичны, экспрессивны и глаголы В. Луговского, делающие действие более активным, живым, увлекающим: ветер голосит, взвивается сталь, ветер завыл от размаха клинков, песня рычит, вьюга намыливает, ветер бреет, выли сабли в ладонях.

Многие глаголы употреблены в форме повелительного наклонения и выражают резкий приказ, призыв, команду: пусти, иди, лети, пролетай, пропадай, ударь, шатайся, не плакать, не хныкать, не бояться.

Растущее напряжение действия часто создается путем употребления (нагнетания) рядом глаголов, близких по значению, но вносящих все новые экспрессивно-смысловые оттенки в поэтическую речь: «Громыхало, катилось, гремело боевое «ура» всей земли»... («Наступленье»); «Верить, вставать, вырастать, жизнь строчить пулеметной лентой!» («Фронты»); «Поднимается, падает, плещет волна» («Катер»). Такие авторские синонимические ряды очень характерны для Луговского.

Подавляющее большинство стихов и поэм В. Луговского включает необычные сравнения, что всякий раз придает сравниваемому предмету, явлению, какое-то новое освещение, семантический и эмоциональный эффект. Ср.: «Маяк пылал, как лампа Алладина, и шла луна монетой голубой» («Шторм»); «Я грустен, как колокол на полустанке» («Тиф»); «Зияют глаза, как двери, сбитые с петель» («Пепел»). Чаще всего поэт использует сравнительные обороты с союзом *как*, широко употребительным в разговорной практике.

Большую эмоциональность стиху Луговского придает также частое употребление слов в переносном значении и прежде всего созданные развернутые метафоры, построенные на сходстве, казалось бы, разных между собой предметов, явлений действительности. Часто они строятся с

участием олицетворения. Примерами таких метафор могут быть следующие: «Своих коней в горах седлали тучи, огромной кучей сваливаясь с гор» («Шторм»); «Но хохлится ночь, распеваётся лес» («Дозор»).

Иногда В. Луговской стремится соединить, поставить рядом логически несоединимые вещи, понятия, чтобы заострить внимание читающего на более ярко подчеркиваемых поэтом мысли или образе. Строки, включающие оксюморон, действительно поражают своей силой, необычностью логического мышления. Например: «смертельная нежность века» («Стамбул»), «беззвучный оркестр» («Молчание»), «горький ветер мира» («Красные чашки»), «сердце мое разбито самое меньшее – навсегда» («Весна»), «трагически – прекрасно было время» («Юность»).

Умело пользуется В. Луговской и таким приемом переноса наименования, как синекдоха, когда название целого переносится на часть и название части на целое. Этот прием оживляет повествование, делая его более необычным и эмоциональным. Например: «Опять примчались бешеные косы» («Мельник»); «Сибирь взята в охапку. Штыки молчат. Заячьими шапками разбит Колчак» («Песня о ветре»).

Нередко речь поэта звучит афористически: в сжатой словесной форме он умеет высказывать глубокие философские мысли, которые считает очень важными для выражения общей идеи стихотворения. Например: «Жизнь – не книга, и мне не перечеть ее» («Смерть»); «Повсюду в мире торжествует слово, а слово – это воля!» («Город снов»).

Стихи Луговского создаются и подбором возвышенной, патетической лексики. Поэт очень часто употребляет слова: мир, молодость, время, эпоха, песня, ветер. Сам Луговской объясняет это так: «Слово «ветер» в моих стихах стало для меня синонимом вечного движения вперед, неуспокоенности, бодрой и радостной силы» [1, с. 400].

Многим предметам, понятиям поэт предпослал эпитет – производное от слова ветер прилагательное ветровой: ветровой посвист флейт, ветровая бесприютность, ветровое сердце и ветровые поцелуи.

Своеобразен и синтаксис стихов В. Луговского. И одной из его характерных особенностей является отмеченная нами напряженность, приподнятость, что создается обилием восклицательных и вопросительных, а также коротких назывных предложений. Ср.: «Проснуться – но где?! Рвануться – куда?!.. А жизнь – во сто крат проще!» («Повесть»); «Мыслимо ли спать в такую ночь? Многие ли ровно дышат груди» («Эта ночь проходит не напрасно...»).

А вот некоторые примеры назывных предложений: «Ледяная ночь. Крутые волны. Полный ход – четырнадцать узлов» («Шторм»); «Плавный фантастически полет. Конькобежцы. Свист холодной стали. Молодость. И алый отсвет щек...» («Зима»).

Приподнятость тона, экспрессивность поэтического языка

достигается В. Луговским и с помощью такого синтаксического средства, как употребление противительных союзов *но* и *а*, делящих сюжет стиха или четверостишия на две части, резко противопоставленные друг другу. В стихотворении «Посевная», например, картина напряженной работы («Это через ночь проходит посевная – радостный сгусток рабочих сил», «Бессонно пашет страна молодых», «Ночью и днем в одном ритме люди кипят на двойном огне»; «Двадцать гектаров кончено!», «Отставших нет!...») вдруг сменяется лирическим описанием: «А ночь пересыпана соловьями...лежит или свет, или тень луны».

Эмоционально-экспрессивной и смысловой напряженности стиха служат и авторские неологизмы В. Луговского. Все они звучат ново, необычно, свежо, делают язык поэта более образным, иногда более полемически острым. Например: «И залит был серой, стоверстною грязью зеленый гвардейский мундир» («Вестник»); «А шар земной – он выкруглен для счастья» («Юность»). Особенно большое место занимают в стихах В. Луговского сложные по своей морфемной структуре авторские образования. Например: «Ветры. Варшава. Стоход.» («Краски»); «... буреподобное гудение подков» («Атака»), «... в семисезонном пальто» («Матрос Люси»); «краснокафтаный детина» («Пудинг безработных»); «доброотрядцы, козлодранье, пятизубье скал» («Дангара»).

Все языковые приемы, отмеченные нами в стихах и поэмах В. Луговского, помогли ему выразить «стук дружелюбного сердца, радостный гул бытия» [1, с. 401]. Он – сын своего времени, своего века, а потому он поэт, «который славит время, живое, уплотненное до взрыва, великое для жизни всей земли» («Середина века», вступление) [1, с. 402]. И для этого он нашел свои слова, свой поэтический язык, «свободный в своем размахе», ту напряженную образность, по которой мы узнаем автора.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Луговской В. Собрание сочинений: в 3-х т. / В. Луговской. – М. : Художественная литература, 1971. – Т. 3. – 410 с.

*Гохберг О. С., Проскурин И. А.*

### ТОЛКОВАНИЕ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ, ДИДАКТИКЕ И МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Как известно, важнейшие закономерности процесса обучения получают своё выражение в общих положениях, которые называются принципами обучения. Все дидактические принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены, «только в единстве, в определённой системе, каждый в отдельности и все вместе они являются принципами обучения, служат основой для правильного решения важнейших вопросов теории и практики обучения» [2, с. 176]. В педагогической, психологической и методической литературе подчёркивается связь таких дидактических принципов, как

системность, последовательность, преемственность и перспективность. На наш взгляд, не менее важно подчеркнуть тесную взаимосвязь принципа преемственности с научностью. От осознания этой взаимосвязи во многом зависят результаты обучения и воспитания в школе. Значительный вклад в разработку указанной проблемы сделан проф. Б. Г. Ананьевым. В статье «О преемственности в обучении» он пишет: «Для педагогической науки проблема преемственности не является новой. С этой проблемой обычно сталкиваются при составлении и пересмотре программ для смежных ступеней обучения, а также вообще при разрешении основных проблем содержания обучения» [1, с. 25]. Проф. Б. Г. Ананьев ставит принцип преемственности в один ряд с принципом научности, так как современная дидактика при пересмотре системы обучения в отборе знаний и разработке путей их усвоения исходит прежде всего из требований принципа научности. Преемственность и научность в обучении в их взаимосвязи как раз и означают, что в основах школьных курсов не должно быть противоречия с современными данными той или иной науки. На любой ступени обучения должны предлагаться такие сведения, которые на следующих этапах обучения не отбрасывались бы, не требовали бы последующей ломки или коренной перестройки, а включались бы в систему более полных и более точных знаний. Эту же точку зрения на проблему преемственности в обучении разделяют Ю. А. Самарин, А. А. Люблинская, А. М. Орлова, Ш. И. Ганелин, Л. С. Славина, Н. А. Менчинская и другие ученые.

Соблюдение преемственности, по их мнению, предполагает:

- а) дальнейшее развитие старых знаний и навыков на основе повышения их качества, их углубления, упрочения и разносторонности обобщения;
- б) перенос старых знаний на смежные области школьного образования, их «практикование» в новых условиях и в новых связях;
- в) перенос имеющихся знаний, умений и навыков в более отдалённые области школьного образования на основе межпредметных связей;
- г) обеспечение посильных требований к ученикам на каждой ступени обучения.

Такое понимание взаимосвязи принципов преемственности и научности психологами и дидактами разделяется и специалистами в области методики преподавания русского языка. Так, в учебнике А. В. Текучёва при определении принципа преемственности учтены такие его стороны, как обеспечение посильных требований к учащимся на отдельных этапах обучения, осуществление опоры на предыдущий опыт учеников и обеспечение их дальнейшего развития, указание на связи, направленные в будущее, и подчеркивание необходимости подготовки к нему учащихся. Таким образом учтена необходимость взаимосвязи принципа преемственности не только с принципом научности, но и с принципом перспективности в обучении русскому языку [6, гл. 5].

Особенно интенсивная работа по реализации требований принципа преемственности во взаимосвязи с научностью и перспективностью ведется учеными-методистами при рассмотрении вопросов изучения синтаксиса в средней школе.

Необходимость осуществления требований указанных принципов дидактики при формировании синтаксических понятий подчёркивает А. В. Дудников. В средней школе, по его мнению, «вполне очевидна необходимость иметь для отобранного минимума синтаксических понятий такие определения, которые не противоречили бы принципу научности и в то же время были бы доступны пониманию учащихся» [3, с. 114].

О взаимообусловленности общедидактических и специфических для методики преподавания русского языка принципов говорится в исследованиях А. Ф. Ломизова. В его работах рассматриваются вопросы создания системы пропедевтических занятий по обучению пунктуации при изучении курса русского языка и литературы и «строжайшей целенаправленности» такого рода занятий; вопрос о преемственности в работе по формированию пунктуационных навыков в связи с изучением синтаксиса и при изучении морфологии; о последовательности в работе над пунктуационным правилом; о ликвидации разрыва между начальными и средними классами в изучении элементов синтаксиса и пунктуации.

Этот же аспект проблемы преемственности исследуется и Фирсовым Г. П. На основе обобщения большого экспериментального материала Г. П. Фирсов приходит к выводу, что пропедевтические занятия по синтаксису и пунктуации – самый эффективный путь борьбы со слабой синтаксической и пунктуационной грамотностью учащихся средней школы.

Правильное решение вопроса о содержании пропедевтического курса (что изучать) и его формах (как построить обучение в курсе пропедевтики), по замечанию Г. П. Фирсова, облегчит в дальнейшем усвоение учащимися систематического курса синтаксиса и пунктуации в школе, так как дальнейшее развитие и совершенствование старых знаний и навыков будет осуществляться на основе повышения их качества, то есть будет реализовано одно из основных требований принципа преемственности.

Система и характер работы над синтаксическими понятиями в 6-7-х классах изложены в книге В. И. Лебедева «Первые уроки синтаксиса русского языка». В данном исследовании учителю дается материал, продуманный и с точки зрения требований лингвистической науки и с точки зрения требований общедидактических принципов преемственности и перспективности. Автором поставлены вопросы о самом трудном в обучении синтаксису: как научить видеть тесную связь и различие между морфологией и синтаксисом, видеть специфику синтаксиса как учения о предложении, о его основных признаках, о системе в изучении

синтаксического материала. «Только система уроков, – указывает В. И. Лебедев, – может обеспечить более или менее полное усвоение изучаемой категории. Это объясняется тем, что, во-первых, из урока в урок накапливаются однотипные языковые формы, которые сами по себе вызывают обобщение, так что остаётся только обозначить состоявшееся обобщение тем или иным термином; во-вторых, на каждом уроке раскрывается какая-нибудь новая сторона одного и того же грамматического понятия как дополнение или уточнение уже изученного на предыдущем уроке и в тесном взаимодействии с ним; в-третьих, постоянное установление связи нового со старым даёт возможность основательно продумать изучаемый вопрос и закрепить знания в процессе разнообразных упражнений» [4, с. 22, 23].

Система уроков, предложенная В. И. Лебедевым, является прекрасной иллюстрацией положения психологов и дидактов о том, что «преемственность есть... развитие во времени системы знаний учащихся в процессе обучения их основам наук» [1, с. 25].

Таким образом, анализ психологической, педагогической и методической литературы по указанной проблеме позволяет сделать вывод о том, что преемственность во взаимосвязи с научностью по своей роли и значимости для педагогического процесса является важнейшим дидактическим принципом.

В психологии, дидактике и методике преподавания русского языка преемственность в учебно-воспитательной работе школы вообще и в обучении русскому языку, в частности, всегда рассматривается как актуальная проблема, от правильности понимания и решения которой во многом зависит совершенствование всей системы школьного обучения и воспитания.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ананьев Б. Г. О преемственности в обучении / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–28.
2. Ганелин Ш. И. Принципы обучения / Ш. И. Ганелин // Педагогика. Курс лекций / под общ. ред. Щукиной Г. И., Голанта Е. Я., Родиной К. Д. – М. : Просвещение, 1966. – 525 с.
3. Дудников А. В. Методика синтаксиса и пунктуации в восьмилетней школе / А. В. Дудников. – М. : Учпедгиз, 1963. – 250 с.
4. Лебедев В. И. Первые уроки синтаксиса русского языка / В. И. Лебедев. – М. : Просвещение, 1964. – 250 с.
5. Ломизов А. Ф. Методика пунктуации в связи с изучением синтаксиса / А. Ф. Ломизов. – М. : Просвещение, 1964. – 258 с.
6. Текучёв А. В. Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучёв. – М. : Просвещение, 1970. – 625 с.
7. Фирсов Г. П. Значение работы над интонацией для усвоения синтаксиса и пунктуации в школе / Г. П. Фирсов. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 205 с.



Гохберг О. С., Семяникова М. И.

## АКТИВИЗАЦИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ПОВТОРЕНИЯ В СРЕДНИХ КЛАССАХ

Поддержание активности учащихся на уроках русского языка – очень трудная задача, и от того, как она выполняется, зависит эффективность урока в целом.

Цель данной статьи: показать, какие приемы активизации учащихся использовали мы в процессе преподавания.

Но прежде чем активизировать класс, самому учителю нужно быть максимально активным. Учитель обязан так построить урок, чтобы все учащиеся участвовали в работе и стремились самостоятельно делать выводы из предложенных примеров и наблюдений.

Цель урока должна быть сформулирована четко, определенно, чтобы, достигнув ее, учащиеся унесли с урока конкретные знания, а не расплывчатые представления о каком-либо грамматическом правиле или определении.

Не все учащиеся одинаково помнят то, что проходило в предыдущих классах, поэтому и новый материал они воспринимают по-разному: одни быстро схватывают объяснение, а другие воспринимают его с трудом. Поэтому у них постепенно образуется отставание, увеличивающееся от урока к уроку. Такие учащиеся теряют веру в себя, становятся безразличными. Учитель должен следить за тем, чтобы в его классе не возникало таких явлений. Чтобы добиться у учащихся прочных знаний по русскому языку, необходимо активизировать их внимание на всех этапах урока.

Повторение пройденного – одно из важнейших средств борьбы за прочные знания.

Уроки повторения мы старались делать интересными и строить так, чтобы они развивали логическое мышление учащихся: в каждый урок по возможности вводили новые приемы, стремились разнообразить вопросы. Приведем некоторые из них.

- Чем отличается неопределенная форма глагола от других форм?
- Определить вид глаголов: *шагать, строить, видеть*.
- Что общего и различного в способах образования действительных и страдательных причастий прошедшего времени?
- Чем отличается прилагательное от существительного?

Для развития мышления мы применяли и такой вид работы: записывала на доске слова *бег, бегать, беготня* и предлагала над каждым словом написать, какая это часть речи, и объяснить, почему *бег* и *беготня* – существительные, а *бегать* – глагол.

Не следует ограничиваться только таким формальным ответом: «Это имя существительное, потому что отвечает на вопрос **что?**» Желательно,

чтобы учащиеся отвечали, что *бег* и *беготня* являются существительными потому, что отвечают на вопрос **что это?** Кроме того, имя существительное определяется прилагательным (*бег быстрый*), имеет род, изменяется по падежам.

При повторении собственных и нарицательных существительных я писала на доске слова *Киев*, *самолет* и предлагала учащимся определить, что имеется общего между ними с грамматической точки зрения и в чем они различны. Сопоставляя слова, ученики приходили к выводу, что существительное *Киев* называет один предмет в отличие от других однородных предметов, следовательно, это существительное собственное; существительное *самолет* обозначает название многих однородных предметов, следовательно, это существительное нарицательное.

При повторении причастия и деепричастия мы предлагали учащимся выполнить задание по карточке, на которой написаны вперемешку и причастия, и деепричастия. Вызванный к доске ученик в один столбик выписывал все причастия, определял залог, вид и время; в другой столбик – деепричастия и определял вид. В следующий раз учащиеся сами придумывали причастия и деепричастия, писали их на доске и сопоставляли.

На следующем уроке я давала новые слова: *пестрый*, *пестреющий* – и просила учащихся сопоставить их, найти сходство и различие.

При повторении правописания отрицательных местоимений учащиеся от вопросительных местоимений *кого? чего? кому? чему? кем? чем?* с помощью частиц *не* и *ни* образовывали отрицательные местоимения и записывали их на доске. Затем предлагалось вставить между частицей и местоимением предлоги: *ни у кого* и т. д.

Использовался нами и такой прием, как выборка из текста повторяющихся частей речи с определенными орфограммами.

При повторении правописания частиц *не* и *ни* до урока соответствующий текст записывался на доске. Затем на уроке этот текст читался, сопоставлялось написание частиц *не* и *ни* с разными частями речи. Примеры записывались в тетради.

При повторении правописания наречий учащимся предлагался текст, насыщенный ими. Учащиеся выписывали из текста наречия, распределяя их по группам в зависимости от правописания:

Справа	сплошь	вверху	вовремя
сначала	навзничь	внизу	понемногу
слева	наотмашь	вперед	

Потом вспоминали правила правописания наречий.

Часто мы практиковали самостоятельное составление и подбор предложений на то или иное правило. Лучшие предложения записывались в тетради. Иногда давали задание подобрать предложения на изучаемые

правила из художественных текстов.

Много интересных видов работы было использовано и при повторении синтаксиса.

Учащиеся сложносочиненные предложения изменяли в сложноподчиненные, прямую речь – в косвенную и т.д. Часто практиковалось повторение по карточкам. Эта работа повышает ответственность учащихся за свои ошибки, так как в карточки включаются предложения и задания из предыдущих работ, в которых были допущены ошибки.

Опрос учащихся на уроке планировался точно, давались вопросы для подготовки. При проверке тетрадей учитывались ошибки каждого ученика, затем в поурочном плане отмечалось, правописание каких слов надо повторить со всем классом, а каких с отдельными учениками, на какие правила постановки знаков препинания следует дать еще упражнения.

После проведения контрольной работы выписывались ошибки каждого ученика, такую же запись вели учащиеся. При опросе предлагалось записать на доске слова, в которых были сделаны ошибки, вспомнить нужное правило.

Большую роль в повышении активности учащихся на уроках русского языка играет умелое использование индуктивного метода преподавания при объяснении нового материала (от известного к неизвестному). От начальной стадии изложения учителем новых сведений зависит глубина и прочность знаний учащихся, их интерес к новому материалу. Как известно, на этом этапе следует исходить из важного правила дидактики о связи нового с пройденным. Многие на практике сводят это правило к самому общему воспроизведению материала предыдущего урока. Это как раз и не обеспечивает подготовки учащихся к активному восприятию новых знаний. Нужно возбудить у них исследовательский интерес. Это и достигается установлением связи нового материала с пройденным: известный материал сочетается с новыми фактами таким образом, чтобы учащиеся убедились, что ранее приобретенные знания недостаточны для полного усвоения определенной темы, для грамотного письма.

При изучении темы об установлении спряжения глаголов по неопределенной форме связь нового материала с пройденным была организована так. При проверке домашнего задания один из опрашиваемых учеников спрягал письменно на доске глаголы *петь* и *кричать* в настоящем времени. Учитель предлагал подчеркнуть все личные окончания и определить спряжение глаголов.

Затем учитель предлагал поставить ударение во всех глаголах и проспрягать устно глагол *дышать*. Ученик спрягает, ставя ударение на

основу. Тогда учитель делает вывод, что по безударному личному окончанию трудно определить, к какому спряжению относится глагол.

Все перечисленные приемы воспитания активности рассчитаны на класс в целом. Многие учащиеся на уроках активны. Но в классе могут быть и такие дети, которые из-за запущенности учебного материала потеряли всякий интерес к учебе. В таких случаях подготовка слабых учащихся к очередной теме очень повышает их активность. На уроке они становятся более внимательными и бывают довольны, когда правильно ответят. С такими учащимися мы систематически вели индивидуальную работу. Для дополнительных занятий готовили тексты заданий каждому отстающему.

Преподавателю русского языка нужно проявить очень большую гибкость в подборе методов проведения уроков, чтобы эти уроки стали по-настоящему живыми и интересными, чтобы весь класс работал с подъемом и как можно лучше усваивал материал.

*Гохберг О. С., Стрилец М. В.*

### **СТИЛЬ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Изучение функциональных стилей – важная задача современного языкознания, решение которой будет способствовать полному функциональному описанию русского языка. Академик В. В. Виноградов указывал на необходимость лингвистического исследования языковых средств с точки зрения их функциональной значимости.

Уже сейчас значительны успехи в изучении научного и художественно-беллетристического стилей, которые в первую очередь привлекают к себе внимание исследователей, однако проблема изучения указанных и других стилей остается актуальной.

Формирование функциональных стилей обусловлено неязыковыми факторами. Языковые средства, используемые в каждом стиле, не принадлежат ему одному, не имеют строгого прикрепления, так как все стили формируются на базе единого литературного языка, постоянно взаимодействуют и взаимопроникают. Отличительные признаки, составляющие специфику стиля, проявляются в особенностях отбора, использования, организации, преломления определенных языковых средств в каждом стиле.

В существующей системе функциональных стилей является обоснованным и необходимым выделение и всестороннее изучение стиля научно-популярной литературы, который вначале выступал как особая жанровая, «стилевая разновидность» в системе стиля научной литературы, а в настоящее время оформился в самостоятельный, имеющий свои особенности, стиль, обслуживающий сферу популяризации науки и выполняющий функции сообщения и воздействия (в соответствии с

выделяемыми В. В. Виноградовым функциями языка в различных стилях). Хотя в настоящее время существование нескольких функциональных стилей в русском языке – неоспоримо и общепризнанно, до сих пор нет полного единства в их выделении. Стиль научно-популярной литературы выделяют лишь некоторые языковеды (А. Н. Гвоздев, М. К. Милых, О. Н. Лимаренко, А. В. Степанов, В. Н. Пестунова, Н. Я. Сердобинцев, Е. В. Мусницкая). Многие рассматривают его не как самостоятельный функциональный стиль, а как жанровую разновидность в системе научного стиля, однако отмечают существенные различия между ними (например, А. И. Ефимов, И. Р. Гальперин, Э. Д. Ризель, Н. В. Черемисина и др.).

Стиль научно-популярной литературы возник и сформировался в результате межстилевой контаминации – органического слияния нескольких функциональных стилей: вследствие объединения различных языковых средств, принадлежащих научному, художественно-беллетристическому, публицистическому и разговорному стилям, что обусловлено экстралингвистическими факторами, особыми задачами и целями, назначением, содержанием научно-популярной литературы, спецификой сферы ее распространения. Органическое слияние разностилевых элементов языка, выступающих уже в новом качестве, и составляет основу функционирования, проявления научно-популярного стиля, призванного увлекательно, образно, в доступной форме знакомить широкий круг читателей с достоверным материалом науки, с ее развитием, не только сообщая при этом определенный объем научных сведений, но и воздействуя на читателя, формируя у него определенные взгляды и убеждения, определенное отношение и интерес к сообщаемому.

Очевидно, что научно-популярный стиль в значительной степени противостоит стилю научному, который обслуживает рассчитанную на специалистов научную литературу, а также другим функциональным стилям.

Для языковедов, занимающихся изучением научно-популярного стиля, представляет значительный интерес вопрос о литературе научно-популярной и научно-художественной, как сфере проявления этого стиля и источнике его исследования. В настоящее время существуют две точки зрения по данному вопросу. Ряд исследователей, популяризаторов считают, что противопоставление понятий «научно-популярная» или «научно-художественная» до некоторой степени искусственно, и даже категорически утверждают, что никаких существенных различий в указанной литературе нет (Э. Лазаревич, В. Иваницкий, С. Блинкин). Другие склонны выделять литературу научно-художественную и научно-популярную, отмечая при этом, что, выполняя одну задачу, произведения научно-популярные и научно-художественные опираются на различные литературные методы (М. Ильин, Н. Михайлов, К. Андреев,

О. Писаржевский, А. Ивич).

Различия во мнениях возникли именно в связи с объективным существованием и научно-художественных произведений (например, книги Б. Житкова, М. Ильина, Н. Михайлова, А. Ферсмана и др.), и научно-популярных (это в большинстве произведения, написанные учеными-популяризаторами). И те и другие произведения, включая в себе научное содержание, неодинаково включают и используют принадлежащие художественному стилю элементы, в первую очередь, художественно-изобразительные средства. Любое научно-художественное произведение популярно, но не всякое научно-популярное произведение художественно. Научно-художественная литература – это своеобразная жанровая форма, разновидность в литературе научно-популярной. Научно-художественные произведения – это лучшие образцы литературы научно-популярной, в которых наиболее полно и органично соединились научный и художественный литературные методы, научный и художественный функциональные стили. Нужно говорить не о противопоставлении, а о сопоставлении понятий «научно-популярная» и «научно-художественная». Более широкое понятие «научно-популярная» включает в себя качественно своеобразное понятие «научно-художественная». Это качественное своеобразие создается в результате наиболее полного и эффективного использования художественных средств, что делает научно-художественные произведения самой действенной формой популяризации (поэтому детская литература, посвященная науке, как правило, научно-художественная). Утверждение, что научно-популярная и научно-художественная литература используют различные литературные методы, как видно, очень категорично. Мы говорим о качественно новой развивающейся литературе в фазе ее становления и утверждения (поэтому о ней так много спорят). Она формируется на стыке литературы научной и художественной, действительно основанной на разных литературных методах, в основе которых лежат два различных способа познания действительности. В литературе научно-популярной и научно-художественной эти методы соединяются, что проявляется в слиянии различных языковых средств, приемов научного и художественного построения повествования. Но различны особенности отбора, полнота использования этих средств, их организация, что и приводит к качественным различиям таких произведений.

Это дает основание выделять один функциональный стиль, обслуживающий научно-популярную и научно-художественную литературу, – научно-популярный стиль. Научный стиль тоже один обслуживает своеобразные жанровые формы научной литературы: собственно научную литературу, литературу учебную, научно-

техническую и т. д. Говоря о литературе научной, можно ставить вопрос о жанрах разных наук. Говоря о функциональных стилях, можно в них соответственно выделять стилевые разновидности, жанровые формы (например, научно-художественная форма в стиле научно-популярном), которые тем не менее сохраняют в системе одного стиля основные определяющие этот стиль признаки.

Лингвист, изучающий стиль научно-популярной литературы, должен в качестве источников исследования использовать научно-популярные произведения и научно-художественные, что позволит охватить всю сферу популяризации, в которой призван функционировать данный стиль.

Литературоведов, писателей, ученых-популяризаторов, работающих в области научно-популярной литературы, интересуют в основном принципы и методы популяризации, вопрос о месте и задачах этой литературы на современном этапе развития науки.

Лингвисты проявляют наибольший интерес к языковым особенностям стиля научно-популярной литературы, а также к истории его формирования, к факторам, обуславливающим его функционирование. Уже есть результаты в исследовании данных вопросов (А. Н. Гвоздев, М. К. Милых, О. Н. Лимаренко, А. В. Степанов, В. Н. Пестунова, Н. Я. Сердобинцев, Е. В. Мусницкая).

В задачи изучения и описания функционального стиля научно-популярной литературы входит: 1) определение экстралингвистических факторов, обуславливающих функционирование стиля научно-популярной литературы и его выделение в системе функциональных стилей; 2) выяснение в процессе соотнесения и противопоставления стилей: а) какие разностилевые средства языка соединяются в стиле научно-популярном в результате межстилевой контаминации и каковы способы, приемы их слияния; б) в чем заключается новое качество, специфика разностилевых элементов языка в научно-популярном стиле, в результате чего они выступают как его отличительные, определяющие признаки.

Комплексный подход к изучению научно-популярного стиля позволит дать наиболее полное его описание.

*Гохберг О. С., Швец Н. С.*

### **О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ПУНКТУАЦИОННЫХ ОШИБОК**

Пунктуационные навыки учащихся, оканчивающих среднюю школу, во многом неудовлетворительны. Можно встретить письменную работу без единой орфографической ошибки, но с множеством пунктуационных. Естественно возникает вопрос об их причинах.

Каковы же причины этого явления?

Изучение состояния знаний и навыков пунктуации, выявление трудностей при изучении пунктуации, наблюдения за отдельными

учащимися, индивидуальные беседы с ними и изучение и обобщение опыта передовых учителей помогли установить ряд общих причин, мешающих успешному овладению пунктуацией.

Во-первых, это отсутствие предварительной работы по ознакомлению учащихся с синтаксисом и пунктуацией до их изучения, ограничение срока изучения пунктуации систематическим курсом синтаксиса.

Во-вторых, это недостаточно хорошее усвоение грамматики (синтаксиса).

Некоторые разделы синтаксиса из-за недостатка времени проходятся поспешно, а на некоторые (особенно последние программные темы, такие как "Обособление" и "Прямая речь") совсем не остается времени. Кроме того, методика преподавания этого раздела грамматики не обеспечивает полного его усвоения. Обычно весь процесс преподавания сводится к объяснению учителя, заучиванию учащимися соответствующих правил и выполнению по учебнику нескольких упражнений. В результате такой работы учащиеся получают некоторые знания, но прочных навыков они не приобретают. Синтаксис органически связан с пунктуацией, неотделим от нее, поэтому отсутствие прочных знаний этого раздела грамматики является одной из причин многочисленных пунктуационных ошибок.

В-третьих, это отсутствие обучения пунктуации при самостоятельных письменных работах, проведение обучения только на готовых текстах.

В школьной практике усвоение грамматической теории и правил пунктуации проходит в основном на двух видах упражнений: 1) объяснение уже расставленных знаков и 2) постановка знаков препинания в готовом тексте. Иногда работа над пунктуацией проводится в форме объяснительных диктантов с записью примеров на доске. Примеры обычно подбираются и диктуются учителем, учащиеся воспринимают их пассивно, а иногда просто механически. В результате учащиеся часто оказываются совершенно беспомощными в области пунктуации, когда им приходится излагать свои мысли или самостоятельно строить предложения различной степени сложности.

В-четвертых, недооценивается роль наблюдений над интонацией и работа над выразительным чтением.

Все эти общие причины проявляются в самых различных конкретных случаях. Так, например, один ученик может смешать одно грамматическое явление с другим; другой - неправильно осмыслить и заучить правило; третий - забыть правило; четвертый - не разобраться в смысловых отношениях между отдельными частями предложения или предложениями; пятый - механически руководствоваться интонацией; шестой - не увидеть того или другого грамматического признака; седьмой -



допустить ошибку по небрежности, а иногда одна пунктуационная ошибка закономерно порождает вторую и т. д. Причем одна и та же пунктуационная ошибка у разных учеников может появляться вследствие ряда разных причин.

Так, например, в предложении: *О том, что я болен, всем было известно, и однако меня не навестили.* Почти все ученики не поставили запятой перед союзом *и*, так как не разобрались в конструкции предложения, приняли его за простое, и ошибочно выделили запятыми слово *однако*. Таким образом, одна ошибка закономерно породила вторую, так как отсутствие запятой поставило слово *однако* в середину предложения, а в этом случае оно всегда обособляется.

Мы встретились и с такими фактами, когда ученики правильно определяли синтаксическую конструкцию, но допускали пунктуационные ошибки, правильно расставляли знаки, но неправильно их обосновывали, знали правила, но не умели их применить.

Так, например, в предложении: *Раньше Ваня не обращал внимания на воронки, попадавшие ему на пути, он их просто не замечал.* Большинство учащихся правильно расставили знаки, и вот такие дали обоснование: а) 67% учащихся написали, что это предложение сложное, две запятые выделяют причастный оборот; б) 32% уч-ся писали, что это предложение сложное, в первом предложении причастный оборот; в) 34% уч-ся дали неточные объяснения и не указали, что это предложение сложное. Они написали: "Предложение с причастным оборот".

С классификацией пунктуационных знаков на отделяющие и выделяющие школа учащихся не знакомит, поэтому они не понимают, что употребление знака препинания может вызываться сразу двумя основаниями. В таком случае происходит поглощение знаков меньшего значения знаками большего значения. Неумение различать многообразия функций запятой приводит и к пунктуационным ошибкам.

В предложении: *Учись, мой сын: наука сокращает нам опыты быстротекущей жизни,* – большее кол-во учеников вместо двоеточия поставили запятую. Из этого числа учащихся многие ученики правильно определили синтаксическую конструкцию данного предложения. Они отмечали: "Предложение сложное, бессоюзное. Две запятые выделяют в первом простом предложении обращение".

Данный пример показывает, что некоторые учащиеся допускают ошибки не потому, что не разбираются в синтаксической структуре предложения или не знают пунктуационных правил, а потому, что не понимают, какие функции выполняет тот или иной знак препинания. Особенно это относится к таким явлениям, когда один из знаков поглощается в предложении другим, более сильным по своему значению. Таким знаком оказалось двоеточие.

Трудность состояла еще и в том, что учащиеся не смогли определить смысловых взаимоотношений между простыми предложениями, входящими в состав сложного, так как выделение элемента совпало с границей второго предложения.

Для поднятия общей пунктуационной грамотности необходимо регулярно планировать и методически разрабатывать систему предварительного ознакомления учащихся с некоторыми разделами пунктуации, которые будут изучаться впоследствии в систематическом курсе синтаксиса.

Так, например, в V классе и в первом полугодии VI класса на основе знаний, полученных учащимися в начальных классах, можно закрепить и углубить следующие разделы синтаксиса: 1) Однородные члены в простом предложении при бессоюзной их связи и с союзами *и, а, но*; 2) Обращение; 3) Сложные предложения с бессоюзным и союзным соединением (союзы те же, что и при однородных членах предложения); 4) Сложноподчиненные предложения с союзами *что, чтобы, потому что, когда*; 5) Прямая речь в двух ее положениях по отношению к авторским словам (после слов автора и перед ними).

Мы считаем, что для поднятия общей пунктуационной грамотности необходимо спланировать и методически разработать систематическое повторение синтаксиса и пунктуации до их изучения; предусмотреть в каждом разделе программы при изучении морфологии и орфографии преимущественно в практическом плане предварительное ознакомление учащихся со всем тем, что должно будет изучаться в систематическом курсе синтаксиса и пунктуации; упражнения учебника этого периода должны быть рассчитаны на выработку не только орфографических навыков, но и навыков пунктуации.

При изучении основного курса синтаксиса и пунктуации необходимо особо уделять внимание логико-структурному анализу предложения и сопоставлению одних конструкций с другими; систематически проводить наблюдения над интонацией, требуя правильного чтения предложений; учитывая трудности, встречающиеся при заучивании пунктуационных правил, разнообразить виды упражнений. Для этой цели можно использовать: 1) подбор учащимися примеров на определенное правило; 2) видоизменения синтаксических конструкций; 3) составление предложений на все случаи употребления того или другого знака препинания; 4) составления учащимися сводных таблиц на употребление тех или иных знаков; 5) воспроизведение связного текста (изложение) с использованием определенных синтаксических конструкций; 6) сочинение с употреблением изученных пунктуационных правил; 7) письмо выученного наизусть; 8) устное объяснение знаков препинания в связном литературном тексте.

При повторении пунктуации необходимо больше давать самостоятельных творческих работ.

*Двинянина А. Э., Маторина Н. М.*

### **ТЕСТЫ КАК СПОСОБ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Использование тестов в последнее время приобретает всё больше сторонников среди ученых-методистов и учителей-практиков. Метод тестового контроля предоставляет учащимся возможность самостоятельного выбора правильного решения, способствует акцентированию внимания на сознательном изучении учебного материала. Однако, осознавая важность тестирования, приходится констатировать определенную недостаточность методической литературы по применению тестов в учебном процессе по русскому языку и литературе.

Следует отметить, что выполнение тестовых заданий оживляет процесс урока, заинтересовывает учащихся возможностью быстрого получения оценки своих знаний. Ученики должны владеть определенным кругом интеллектуальных умений. В первую очередь, это умение работать с предложенной информацией (выделять главные признаки, вести поиск правильного решения), анализировать информацию, логически мыслить и делать выводы.

Таким образом, для грамотного использования тестового контроля во время опроса требуется значительная подготовка учащихся, которая осуществляется в целостной системе обучения в школе. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно и систематически, начиная с 5 класса.

Педагогическим тестом называется система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, служащая для объективной оценки структуры и изменения уровня знаний учащихся.

Дидактическим тестом называется совокупность заданий, которые составлены в собирательной форме, предназначены для сравнительной оценки знаний, умений, навыков, способностей, умственного развития и удовлетворяют заданным требованиям надежности и валидности.

Применение тестового контроля способствует рассмотрению достижений учащихся в процессе продвижения от одного уровня усвоения материала к другому.

Разработка тестового контроля включает следующие этапы: 1) определение целей тестирования; 2) отбор и упорядочивание заданий; 3) компоновку тестов по блокам; 4) апробацию; 5) проведение тестовых испытаний.

Требования к тестам:

1. Надежность контрольного задания – это способность с

достаточной для практики одинаковостью характеризовать исследуемый в дидактических экспериментах показатель, как задания в целом, так и его частей.

2. Валидность (или адекватность целям проверки):

а) содержательная валидность теста, т. е. задание теста; построено на основе только технических учебных элементов, которые изучались учащимися, и на той степени абстракции, на которой они излагались. По содержанию тест должен соответствовать образовательному стандарту;

б) функциональная валидность теста, т. е. задания теста соответствуют выявленному уровню усвоения – уровню, заданному образовательным стандартом. Существенные признаки закладываются в эталонный ответ. Другими словами, валидностью контрольного задания называется степень соответствия своему назначению.

3. Определённость. После прочтения задания каждый учащийся понимает, какие действия он должен выполнить, какие знания продемонстрировать. Если учащийся после прочтения задания правильно действует и отвечает менее чем на 70% задания, то тест необходимо проверить на определённость.

4. Простота. Формулировка заданий и ответы должны быть четкими и краткими. Показателями простоты является скорость выполнения задания.

5. Однозначность. Задание должно иметь единственно правильный ответ – эталон.

6. Равнотрудность. При составлении тестов в нескольких вариантах равнотрудность определяется стабильностью результатов по вопросам во всех вариантах одного и того же задания.

Общедидактические требования к контролю знаний включают: систематичность, углубленность, всесторонность, объективность, индивидуализацию, гласность, дифференцируемость. Язык теста, инструкции должны соответствовать языку, инструкциям учебника.

При выборе критериев оценки тестов также учитываются мыслительные навыки, которые должны быть получены учащимися в процессе обучения: 1) информационные навыки (узнает, вспоминает); 2) понимания (объясняет, показывает); 3) применения (демонстрирует); 4) анализа (обдумывает, рассуждает); 5) синтеза (комбинирует, моделирует); 6) сравнительной оценки (сравнивает).

При составлении тестов должны учитываться следующие стандарты, не менее 3-х вариантов предлагаемых ответов: 1) ответ не должен быть «ловушкой»; 2) нельзя указывать неверные формулировки; 3) должно быть минимальное количество ответов, содержащих слова «да» – «нет»; 4) задание должно иметь, по мере возможности, единственный и правильный ответ – эталон.

В зависимости от времени обучения тестовый контроль принято делить на текущий, тематический, рубежный и итоговый, в котором выявляется степень усвоения учащимися учебного материала, умения применять полученные знания при решении задач и упражнений.

Тесты должны обеспечивать проверку знаний, умений и навыков учащихся на трёх уровнях:

- узнавания и воспроизведения;
- применения в знакомой ситуации;
- применения в новой ситуации или творческого применения.

Такая дифференциация требований к учащимся на основе достижения обязательного уровня подготовки поможет создать основу для разгрузки слабых учащихся, обеспечивая их посильной работой, формируя положительное отношение к учёбе.

Выполнение тестовых заданий способствует повышению качества знания учебного материала, расширению кругозора учащихся.

Ниже предлагаем тестовые задания для тематического оценивания по теме «Деепричастие» (возможно использование компьютера).

1. Признаки каких частей речи совмещает в себе деепричастие:

- а) глагола и прилагательного;
- б) прилагательного и наречия;
- в) глагола и наречия?

2. Какими грамматическими признаками обладает деепричастие:

- а) вид, возвратность/невозвратность, неизменяемость;
- б) переходность/непереходность, лицо, число;
- в) наклонение, время, спряжение?

3. Какими суффиксами обладают деепричастия как особая форма глагола:

- а) -енн-, -ённ-, -нн-, -т-;
- б) -ущ-, -ющ-, -ащ-, -ящ-;
- в) -а, -я, -вши, -ши, -в?

4. Какой морфологической характеристике соответствует приведённое в предложении деепричастие: *И, преклонясь к лавровому кусту, дышала роза ароматом?*

а) совершенный вид; возвратное; неизменяемое слово, зависящее от глагола *дышала*; выполняющее роль обстоятельства в составе деепричастного оборота;

б) несовершенный вид; возвратное; неизменяемое слово, зависящее от глагола *дышала*; одиночное деепричастие, выполняющее роль обстоятельства;

в) несовершенный вид; невозвратное; изменяемое слово, зависящее от глагола *дышала*; выполняющее роль определения в составе причастного оборота.

5. Что называется деепричастным оборотом:
- а) деепричастие с глаголом, который оно поясняет;
  - б) деепричастие с зависимыми от него словами;
  - в) любое деепричастие, употреблённое в предложении?
6. В каком предложении есть деепричастный оборот?
- а) Он смутился и сел, краснея, как девушка.
  - б) Опираясь на гранит, он стоял и смотрел на тяжёлые воды реки.
  - в) Потрескивая, горел костёр.
7. В каком предложении употреблено деепричастие в составе деепричастного оборота? Расставьте знаки препинания.
- а) Ключка вырвавшаяся из рук игрока покати́лась по льду.
  - б) Ключка вырвавшись из рук игрока покати́лась по льду.
  - в) Ключка вырвалась из рук игрока и покати́лась по льду.
8. Как пишется НЕ с деепричастиями:
- а) согласно правилам употребления НЕ с существительными;
  - б) согласно правилам употребления НЕ с причастиями;
  - в) согласно правилам употребления НЕ с глаголами?
9. В каком ряду НЕ с деепричастиями пишется слитно? Раскройте скобки.
- а) (не) вернувшись, (не) понимая, (не) написав, (не) отыскав, (не) раскрывая;
  - б) (не) годую, (не) навидя, (не) доумевая, (не) истовствуя, (не) доходя;
  - в) (не) веря, (не) работая, (не) сучая, (не) спросив, (не) выполнив.
10. В каком предложении допущена ошибка в употреблении деепричастия? Исправьте её. Расставьте знаки препинания.
- а) Открыв окно я залюбовался видом города.
  - б) Брат склонив голову что-то писал.
  - в) Возвращаясь домой шёл дождь.
11. Замените глаголы, заключённые в скобки, деепричастиями. В каком предложении нужно употребить деепричастие совершенного вида? Расставьте запятые.
- а) От реки шёл туман (окутывать) прибрежные кусты.
  - б) Тропинка (извиваться) змейкой вела к камышовым зарослям.
  - в) Тетерев тяжело (взмахнуть) крыльями поднялся и полетел.
12. В каком ряду даны только фразеологические обороты, в отличие от других, где есть и деепричастные обороты:
- а) наклонив голову, потупя голову, потеряв голову;
  - б) положив зубы на полку, (работать) спустя рукава, (слушать) разинув рот;
  - в) перемахнув через забор, глядя в глаза, положив учебники в сумку?

*Дмитрієва О. В., Годунова Н. Б.*

**ЗНАЧЕННЯ КУРСУ «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО АНГЛІЇ  
ТА США» В ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ  
З НАПРЯМКУ «ІНОЗЕМНА МОВА»**

У наш час знати іноземні мови важливо й необхідно не лише для механічної передачі інформації за допомогою знання граматичних конструкцій, а й для вільного повноцінного спілкування й культурного обміну, для розуміння й пізнання, які неможливі без знання культури, політичного та соціального устрою народу, мова якого вивчається. У межах програм з підготовки викладачів іноземних мов і перекладачів важливе значення займає курс «Лінгвокраїнознавство», який забезпечує вивчення іноземної мови паралельно з вивченням культур країн, мова яких вивчається.

І. І. Морозова вказує на те, що лінгвокраїнознавство є однією з гілок багатоаспектної науки про мову та суспільство – соціолінгвістики [4]. Лінгвокраїнознавство Англії та США об'єднує в собі велику кількість дисциплін (історія, географія, топоніміка, література, історія іноземної мови, релігія тощо) та досліджує основні соціальні, історичні, політичні аспекти розвитку даних країн. Як зазначають В. М. Заритовська, О. О. Будник, І. А. Бедретдинова [2], курс «Лінгвокраїнознавство Англії та США» у вищих навчальних закладах України спрямований на ознайомлення з культурою, традиціями та звичаями, історією, географічним положенням Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії та Сполучених Штатів Америки. На думку Л. Коваленко та Н. Шевченко [3], однією з основних задач курсу є прагнення навчити студентів мовних спеціальностей сприймати навколишній світ так, як він сприймається народом-носієм іноземної мови.

Лінгвокраїнознавство – розділ науки про мову, який включає в себе навчання мови та подає певні відомості про країну, де вона є засобом спілкування [4]. Курс лінгвокраїнознавства дуже важливий для студентів філологічного напрямку, адже в умовах інтеграції України в Європейський союз та міжнародне співтовариство, зростає потреба в тісній співпраці українців з різними міжнародними організаціями в галузі культури, освіти, науки, охорони здоров'я тощо. Курс сприяє вихованню взаєморозуміння і терпимості, поваги до особистості і до культурних відмінностей шляхом міжнародної співпраці. В наш час стає очевидним те, що лінгвокраїнознавство допомагає не тільки формувати інтелект та ерудованість майбутніх вчителів і перекладачів, а й допомагає стати «провідниками» по культурі та історії країни, мову якої вони вивчають.

Вперше курс «Лінгвокраїнознавство англійськомовних країн» було запроваджено у вигляді окремої дисципліни на факультеті іноземної філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка у

вересні 1995 року [2]. Зараз «Лінгвокраїнознавство» викладається як окрема дисципліна у всіх ВНЗ України на філологічних факультетах, особливо на факультетах та відділеннях іноземних мов. Цей предмет удосконалює рівень володіння студентами іноземною мовою і робить внесок у широку гуманітарну освіту фахівців, що є важливим для подальшого професійного працевлаштування, адже роботодавці віддають перевагу фахівцям, обізнаним у багатьох сферах суспільного життя. Тому важко переоцінити значення таких розділів, як «Національна символіка», «Географія», «Населення», «Історія», «Мова», «Система уряду», «Система освіти», «Право», «Релігія», «Засоби масової інформації», «Спорт», «Культура та мистецтво», «Традиції, свята та їжа», «Видатні особистості», з яких складається курс «Лінгвокраїнознавство Англії та США».

В основі лінгвокраїнознавства лежать п'ять методологічних принципів [6]:

– перший принцип – суспільна природа мови. Єдність культури й мови розкривається через низку функцій. Для країнознавства важливі такі функції, як комунікативна, культуроносна та накопичувальна [5];

– другий принцип – засвоєння студентом норм і цінностей культури країн, мову яких вони вивчають. Адже людина, яка вивчає мову, виросла в умовах однієї (своєї рідної) національної культури, але їй необхідно перейняти культурні цінності іншої країни, сформувані позитивне ставлення до них;

– третій принцип – формування позитивного ставлення до народу-носія мови. Адже для того, щоб спілкуватися з представниками народу-носія іноземної мови необхідно поважати цей народ;

– четвертий принцип полягає у цілісності навчального процесу. Студенти мають отримувати інформацію країнознавчого характеру з природних форм мови і навчальних текстів;

– п'ятий принцип тісно переплітається з уточненням специфіки країнознавства. Країнознавчий аспект викладання іноземної мови має бути реалізованим через філологічний спосіб вторинного пізнання дійсності.

Лінгвістичний аспект дисципліни проявляється через ряд питань, пов'язаних з формуванням британського та американського варіантів англійської мови. Протягом курсу студенти мають закріпити вміння перекладу культурно-специфічної лексики з англійської мови рідною і навпаки. Одним із основних завдань лінгвістичного аспекту курсу є прагнення навчити студентів правильно перекладати лексику, пов'язану з явищем політкоректності. Наприклад, важливо правильно перекладати слова на позначення расово-етнічних груп, або малозабезпечених верств населення. Прикладами таких слів можуть слугувати лексичні одиниці “black people”, “African Americans”, “the disadvantaged”, “the unprivileged”, “the socially deprived”. Зрозуміти причину виникнення цих термінів



допомагає вивчення таких тем, як «Населення», «Історія», «Рівень життя» тощо.

Крім того, курс «Лінгвокраїнознавство» допомагає студентам опанувати технічні засоби навчання, набувати навичок, які допоможуть їм у написанні рефератів, курсових, дипломних робіт та інших наукових праць. Готуючись до практичних занять, студенти аналізують теоретичну і спеціальну літературу з країнознавства; самостійно пишуть доповіді та реферати іноземною мовою; аналізують інформацію (отриману з різних ЗМІ, мережі Інтернет) про сучасні політичні та економічні процеси в англійських країнах світу. За останні два десятиліття змінилися технічні можливості організації занять з іноземних мов, зокрема з лінгвокраїнознавства. Завдяки Інтернету, проекторам, відео- та аудіосистемам викладач може наочно продемонструвати пам'ятки культури та архітектури, природні ландшафти, показати традиції та свята в англійських країнах. Наявна в освітніх закладах техніка відкриває нові можливості засвоєння знань з лінгвокраїнознавства та викликає у студентів інтерес до практичного оволодіння мовою.

Важливою складовою вивчення мови й культури країни є спілкування з носієм мови. Тому, за наявності такої можливості, викладач може організувати зустрічі або Skype-розмови з природними мовцями англійської мови. Такі зустрічі дають студентам змогу потренувати свою англійську, задати питання людині, яка є безпосереднім носієм культури. Варто зазначити, що таке спілкування заохочує студентів до вивчення англійської мови та культури англійських країн.

Про необхідність викладання «Лінгвокраїнознавства Англії та США» свідчать дані багатьох опитувань серед студентів ВНЗ України. Студентам, які вивчають англійську як основну або другу іноземну мову, був поставлений ряд запитань про значення курсу у фаховій освіті, про зміст та загальне враження від курсу, про стиль і манеру викладача. Вражає те, що схвальне відношення до дисципліни висловлює 100 % респондентів [3]. Єдиним недоліком курсу, на думку студентів, є дуже мала кількість лекцій і практичних занять з даної дисципліни. Схвальним є відношення студентів до письмових проектів, які вони готують на практичні заняття. Студенти зазначають, що завдяки підготовці таких завдань, вони мають змогу відчувати себе в ролі викладача й отримати навички виступу перед аудиторією.

Лінгвокраїнознавство – відносно нова дисципліна, яка швидко розвивається. Без цієї навчальної дисципліни неможливо уявити процес повноцінного вивчення іноземної мови й підготовку компетентного викладача іноземної мови або перекладача. Перед лінгвокраїнознавством ставиться все більше задач. Ця дисципліна відіграє величезну роль в оволодінні практичними навиками іноземної мови. Викладання

лінгвокраїнознавства спирається на знання, що студенти отримують з різних дисциплін, але одночасно з цим значно допомагає студентам у вивченні інших предметів навчального плану.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гапонів А. Б. Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни : підручник [для студентів та викладачів вищих навчальних закладів] / А. Б. Гапонів, М. О. Возна. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2005. – 464 с.

2. Зарытовская В. Н. Взгляд на историю и перспективы лингвострановедения как учебной дисциплины / В. Н. Зарытовская, Е. А. Будник, И. А. Бедретдинова // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – № 2 (Том 7). – 9 с.

3. Коваленко Л. Роль та місце курсу «Лінгвокраїнознавство» в підготовці фахівців з іноземних мов / Л. Коваленко, Н. Шевченко // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2006. – № 40. – С. 46–48.

4. Морозова І. І. Використання автентичного матеріалу на лекції з лінгвокраїнознавства / І. І. Морозова // Вісник ХНУ. – 2009. – № 848. – С. 268–272.

5. Томахин Г. Д. Теоретические основы лингвострановедения / Г. Д. Томахин. – М. : Высшая школа, 1991. – 116 с.

6. Шикер Т. Лінгвокраїнознавство як сучасний напрям мовознавчої науки / Т. Шикер // Студентські наукові записки. Серія «Філологічна». – 2012. – № 5. – С. 242–244.

*Ісаєва О. В.*

### **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ**

На сучасному етапі розвитку вищої школи особливу актуальність набуває її інтегрування в міжнародну систему освіти, у тому числі у сфері навчання іноземних мов. Знання іноземних мов є важливою умовою для особистих, культурних, професійних та економічних контактів людини, особливо в умовах зростаючих потреб у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями.

Ідея необхідності всебічного розвитку особистості, її творчого потенціалу дістала відображення в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Державному стандарті базової і повної середньої освіти, де зокрема зазначено, що зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності. Пріоритетним стає питання формування мовленнєвої та комунікативної компетентності як провідного компонента структури загальної підготовки й розвитку особистості.

Опанування іноземною мовою має розглядатися як надбання комунікативної компетенції. Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування.

Головною метою навчання іноземній мові у вищих неможливих закладах є підготовка спеціалістів до практичного володіння іноземною

мовою з професійно орієтованим спрямуванням. Тобто як набуття студентами мовленнєвих компетенцій для практичного користування іноземною мовою: працювати з відповідною іншомовною літературою з фаху, брати участь у міжособистісному спілкуванні, листуватися з іноземними партнерами.

При мінімальній кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови в технічному ВНЗ (одне, максимум 2 заняття на тиждень протягом чотирьох семестрів), аудиторні заняття доводиться присвячувати в основному вивченню відібраного граматичного та лексичного матеріалу, тобто формуванню в першу чергу лінгвістичної компетенції, а також навчанню професійного читання. Дуже важко розвинути достатню усномовленнєву комунікативну компетенцію студентів у неможливому ВНЗ, тим більше, що рівень володіння мовним матеріалом студентів, як правило, низький. Тому в неможливому ВНЗ при вивченні іноземної мови викладачеві необхідно перш за все залучити студентів до спільної співпраці, та на основі порівняльного аналізу рідної й іноземної (англійської) мов (фонетичні, лексичні, граматичні особливості) сприяти розвитку зацікавленості в навчанні, тобто вмотивованості, та впевненості у свої сили.

При викладанні іноземної мови необхідно чітко розрізняти мовленнєві (уміння монологічного мовлення, діалогічного мовлення, читання і писемного мовлення) і мовні компетенції (фонетичні, лексичні, граматичні, техніки читання і техніки письма).

Мовна компетенція передбачає опанування теоретичними знаннями з лексики, граматики, фонетики, орфографії та формування відповідних навичок, а також засвоєння особливостей написання (орфографічні, графічні та каліграфічні). Без системного аналізу явищ в іноземній мові в порівнянні з рідною та їх завчання опанувати мовною компетенцією неможливо. Це і є перша велика складність у вивченні іноземної мови для більшості студентів, оскільки рівень володіння не тільки англійською, але й рідною мовою часто невисокий.

Мовленнєва компетенція передбачає оволодіння студентами чотирма видами умінь – аудіювання, говоріння, читання та письмо. Мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності високої вмотивованості учнів, знань особливостей граматики, лексики та фонетики рідної та іноземної (англійської) мов. І це є другою серйозною перешкодою для більшості студентів при вивченні англійської мови, тому що вміння слухати іноземну мову та висловлювати свою думку цією мовою – дуже нестійкі, значні складності виникають через мовний бар'єр.

Ускладнює ситуацію низька вмотивованість – студенти не бачать

перспективи використання англійської мови у професійній діяльності та у повсякденному житті. До того ж оволодіти мовленнєвою компетенцією без надбання теоретичних знань, тобто мовної компетенції, дуже складно, і, мабуть, неможливо.

Тому головним для викладача у немовному ВНЗ я вважаю необхідно вирішити ці проблеми: підвищувати зацікавленість у вивченні мов взагалі, надавати необхідну інформацію з граматики рідної мови перед навчанням теоретичного матеріалу з граматики та лексичного мінімуму англійської мови, за допомогою комунікативних вправ допомогти студентам здолати мовні перешкоди в усно- та письмово-мовленнєвій діяльності.

За час роботи викладачем у немовному ВНЗ I–II рівня акредитації я прийшла до висновку, що використання тільки однієї з методик викладання іноземної (англійської) мови не дає змоги вирішити всі задачі, які поставлені перед сучасним викладачем. Тому для себе я підбрала, на мій погляд, найбільш сполучвані та доповнюючі одна одну методики: класичну та комунікативну. Кожна з них має свої переваги та недоліки, але в комбінації вони надають значні результати.

В основі класичного підходу лежить розуміння мови як реального й повноцінного засобу спілкування. Класичний курс орієнтований й найчастіше припускає вивчення мови «з нуля». До завдань викладача входять традиційні, але важливі аспекти постановки вимови, формування граматичної бази, ліквідації психологічного і мовного бар'єру, що перешкоджають спілкуванню. Мета впровадження даного методу – полегшити розуміння співрозмовника, формувати сприйняття на інтуїтивному рівні. Але тут необхідно бути готовими до копіткого завчання лексичного та граматичного матеріалу та намагання використовувати його на практиці.

Комунікативна методика спрямована саме на можливість спілкування. З чотирьох «китів», на яких тримається будь-який мовний тренінг (читання, письмо, говоріння й аудіювання) підвищена увага приділяється саме двом останнім. Комунікативний метод покликаний, у першу чергу, зняти страх перед спілкуванням. Людина, яка має набір граматичних конструкцій і словниковий запас в 600-1000 слів, легко знайде загальну мову в незнайомій країні. Однак є й зворотний бік медалі: клішованість фраз і небагатий лексикон і, головне, граматичні помилки, які можуть ускладнити спілкування.

Тому можна зробити висновок, що поєднання навчання особливостей граматики, лексики та фонетики рідної та іноземної (англійської) мов, тобто класичної методики, та руйнування мовного бар'єру, розвинення вмінь спілкування іноземною (англійською) мовою, тобто комунікативної методики, дає мені (як і іншим викладачам, які

використовують у своїй практиці ці дві методики) змогу формувати у студентів стійкі мовленнєві компетенції для практичного користування іноземною мовою.

*Коротяєва І. Б.*

## **ПРАКТИКА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

Серед сучасних методів навчання іноземних мов, що виникли переважно в англomовних країнах, в останні роки все більшого поширення набувають методи, які об'єднують у собі комунікативні та пізнавальні (академічні) цілі. Їх основними принципами є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук. Існування різних варіантів цього напрямку в сучасній методиці, які мають різні назви – «Whole Language Content Approach», «Cognitive Approach», «Content-Based ESL Program», «Cognitive Academic Language Approach» – свідчить про зростаючий інтерес до навчання іноземних мов і прагнення методистів переосмислити їх роль та місце у світі [1; 4].

Сучасна освітня ситуація в Україні характеризується становленням гуманістичної парадигми, яка має інші, відмінні від традиційних, підходи до організації навчального процесу, засновані на концепції особистісно-орієнтованого навчання. Його основною метою є забезпечення розвитку та саморозвитку особистості на основі виявлення її індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та результатів її предметної діяльності [3].

Технологія особистісно-орієнтованого навчання проектується для роботи зі свідомістю учня та процесами його індивідуально-особистісного розвитку. Основні цілі цієї технології – розвиток особистісних структур свідомості (здатності робити вибір, рефлексія), суб'єктних якостей (автономності, самостійності, відповідальності) та індивідуальності учнів.

Особистісний розвиток учня є однією із найвагоміших проблем сучасної школи. Тому сьогодні потрібні такі вчителі іноземної мови, які поєднують передачу знань, умінь і навичок з особистісним розвитком учнів. Більшість вчителів, на жаль, зорієнтовані лише на поглиблення предметної спеціалізації в режимі репродукції постійно збільшуваного об'єму знань, які передаються у готовому вигляді. Традиційні педагогічні технології знижують педагогічну культуру вчителя лише до рівня ретрансляції знань у навчанні та менторства у вихованні [3, с. 9]. В практиці особистісно-орієнтованого навчання ролі та функції вчителя іноземної мови суттєво змінюються: він стає, перш за все, фасілітатором та

модератором навчально-виховного процесу, а також медіатором у діалозі культур (рідної та іншомовної).

Алгоритм гуманістичної парадигми, на якій будується особистісно-орієнтований підхід, є наступним:

- кого вчити;
- як вчити;
- для чого вчити;
- чого вчити.

У контексті даної парадигми вкрай необхідним є створення умов для всебічного розвитку потенційних можливостей учнів. Увесь процес навчання гуманізується за допомогою нових форм і видів педагогічної взаємодії, в основі яких лежить діалог. Застосовуються форми і методи спілкування, які сприяють створенню комфортної атмосфери, де панують довіра, підтримка, схвалення, допомога, впевненість у власних силах, віра в учня з боку вчителя [6]. Саме на такому діалозі будуються сучасні уроки іноземної (англійської) мови у загальноосвітніх навчальних закладах, де головна мета навчання полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетенції (лінгвістичної, соціолінгвістичної, соціокультурної та прагматичної). Оволодіння учнями іноземною мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізації сучасного світу, вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і політкультурного світового простору. Іноземна мова є суттєвим елементом культури народу – носія цієї мови і засобом передачі її іншим; вона допомагає учням пізнавати духовне багатство іншого народу, краще розуміти власну культуру, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту [2].

Особистісно-орієнтований підхід при навчанні іноземної мови дозволяє створити нові моделі педагогічної взаємодії, які стимулюють до активного пізнання і самореалізації, до розвитку позитивних мотивів навчання, бажання до подальшого самовдосконалення у галузі володіння іноземною (англійською) мовою. Переважають варіативні форми навчання, колективні форми вдало поєднуються із груповими та індивідуальними. На уроках англійської мови це, перш за все, діалоги, дискусії, рольові ігри, драматизація, моделювання і захист навчальних проєктів, конференції та круглі столи, віртуальні екскурсії тощо. В такій педагогічній моделі учень стає суб'єктом пізнання, діяльності та спілкування [5, с. 49]. Максимальний ефект навчання досягається за рахунок технологічних рішень у його організації та управління на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вводяться нові параметри і новий інструментарій оцінювання діяльності учня, а саме:

1. Європейський Мовний Портфель;

2. Стандартизовані та нестандартизовані лінгводидактичні тести;
3. Анкети, журнали та щоденники учнів;
4. Індивідуальні інтерв'ю;
5. Бланки для самоконтролю та звітні листи (can-do technique, need-to / want-to objectives);
6. Бланки для взаємоконтролю тощо.

Рівень професіоналізму вчителя іноземної мови у виборі технології взаємодії та її моделювання визначається рівнем інтелектуального розвитку учнів конкретного класу і етапу навчання, і зумовлюється їх потребою само актуалізації і самореалізації. Оволодіння іноземною мовою (англійською) розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і вмінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. В педагогічній моделі особистісно-орієнтованого навчання зростає доля самостійної роботи учнів основної і старшої школи, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Новітні вітчизняні навчально-методичні комплекси з англійської мови та автентичні підручники англійської мови містять велику кількість найсучаснішого мовного і мовленнєвого матеріалу, що відповідає віковим і пізнавальним інтересам учнів загальноосвітньої школи; сприяє розвитку в них інтелектуальних і креативних здібностей; окреслює широке коло сфер та ситуацій, де іноземна мова (англійська) використовується практично в цілях самореалізації особистості сьогодення та подальших перспектив і викликів саморозвитку.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти наступного висновку. Педагогічні умови використання особистісно-орієнтованого підходу в навчальній діяльності вчителя іноземної мови (англійської) будуть реалізовані найефективніше якщо:

- особистісний підхід буде розглядатися як основний, пріоритетний компонент у стратегії навчальної діяльності вчителя іноземної мови;
- під час освітньої діяльності вчителя іноземної мови буде змодельовано специфічну систему способів реалізації особистісно-орієнтованого підходу;
- особистісно-орієнтований підхід розглядатиметься як засіб творчої самореалізації вчителя іноземної мови ;
- навчальний процес плануватиметься вчителем на основі діагностики особистісного розвитку учнів та власної професійної готовності до реалізації новітніх освітніх технологій.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : 5–9 класи [Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки України, офіційний веб-сайт. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Новини/2016/02/26/5-15-inozemna-5-9new.pdf>

3. Коваленко О. Виклики сучасної освіти або як підготувати учнів до життя у відкритому суспільстві / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2008. – № 1. – С. 8–10.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – 2-е вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

6. Сафарян С. Теорія та практика особистісно орієнтованого навчання / С. Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 2. – С. 2–6.

*Коротяєва І. Б., Пархоменко К. О.*

### **ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ШКІЛЬНІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ**

Модернізація змісту, форм і методів соціокультурної освіти в Європі і в Україні регламентується документами Ради Європи і Болонського процесу [1]. Необхідність формування соціокультурної компетенції як однієї з основних цілей навчання іноземної мови у середніх навчальних закладах України також обумовлює соціальний запит [2]. Сьогодні сучасний школяр має широкий спектр можливостей іншомовного спілкування зі своїми ровесниками з країн, мова яких вивчається. Саме тому іноземна мова як навчальний предмет стає інструментом полікультурного розвитку особистості, сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкта, який вивчає історію людства і свого народу в розвитку, відчуває відповідальність за свої вчинки, за свою країну, за майбутнє всієї людської цивілізації. Отже, вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі повинно бути спрямоване на розвиток самосвідомості учня як культурно-історичного суб'єкта, носія колективних та індивідуальних соціокультурних характеристик і його ролі як суб'єкта діалогу культур, інтегративних загальнокультурних та полікультурних умінь застосовувати іноземну мову як засіб культурного спілкування [3, с. 26].

Сучасні українські та російські вчені і методисти дослідили різні аспекти формування соціокультурної компетенції, які відображені в працях Н. Бориско, І. Воробйової, Н. Ішханян, В. Калініна, Ю. Пассова, Ю. Сафарян, В. Сафонової, Г. Томахіна та ін.

Структура соціокультурної компетенції містить загальнокультурну, країнознавчу, лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та соціальну компетенції особистості. Соціокультурна компетенція дає змогу прогнозувати можливі соціокультурні перешкоди в умовах



міжкультурного спілкування та способи їх усунення; адаптуватися до іншомовного середовища, виявляючи повагу до традицій, ритуалів та стилю життя представників іншої культурної спільноти. Сформована у загальноосвітніх закладах соціокультурна компетенція забезпечує розвиток її різновидів професійно-профільного характеру, а також самостійне дослідження інших країн, народів, культурних спільнот. Соціокультурна компетенція формується як фонові знання, тобто загальнокультурна обізнаність комуні канта із світовою історією, географією, літературою, мистецтвом тощо, знання про предмети, явища, факти суспільно-культурного життя, загальноприйняті у певній мовній громаді норм етикету, або комунікативні моделі поведінки (вербальні та невербальні). Необхідно озброїти учнів певним мінімумом лінгвокраїнознавчих знань, які реалізуються насамперед через лексичні одиниці з національно-культурним компонентом. Основоположники теорії взаємодії мови та культури С. Верещагін та В. Костомаров запропонували класифікувати слова, які мають культурний аспект, за такими групами: 1) безеквівалентна лексика – лексика, яка охоплює лексичні одиниці для вираження понять, що відсутні в іншій культурі і не мають прямих еквівалентів, наприклад: англ. moonlighter – сумісник (той, хто підробляє у вільний час); 2) конотативна лексика – лексика, яка збігається за основним значенням у культурах, що порівнюються, але різняться за культурно-історичними асоціаціями, додатковими значеннями та емоційним забарвленням, наприклад: англ. baker's dozen – чортова дюжина (якщо це словосполучення асоціюється в українців з невдачею, то в американців – навпаки); 3) фонові лексика – лексика, що містить слова та вирази, які мають аналоги в іншій культурі, однак різняться національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів. Наприклад, щодо англ. school та похідних від нього слів і виразів у лінгвістичній літературі зазначено, що вирази «випускники школи» та school leavers не є еквівалентними. В англійському терміні наголошено, що учні залишають школу, а в українському – школа випускає їх у життя [4, с. 238].

Сучасні мовознавці та методисти (зокрема Г. Томахін) запропонували ґрунтовну класифікацію безеквівалентних лексичних одиниць, які вважаються реаліями, тобто назвами предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, іменами національних та фольклорних героїв, міфологічних істот тощо, притаманними тільки певним націям та народам. У них проявляється зв'язок мови та культури, вони не мають точних відповідників у інших мовах [4, с. 239]. Виділяють наступні групи:

– топонімічні реалії (до них належать географічні назви, географічні терміни);

– етнографічні реалії (назви побутових речей, закладів, транспорту, грошових одиниць, традицій, свят, спорту тощо);

– антропонімічні реалії (імена історичних постатей, суспільних діячів, письменників, вчених, діячів культури, популярних спортсменів, персонажів художньої літератури та фольклору);

– реалії культури (твори літератури та мистецтва, історичні факти та події у житті країни, назви державних установ, реалії із світу літератури, кіно, театру, мистецтва);

– суспільно-політичні реалії;

– реалії системи освіти;

– фразеологічні одиниці (прислів'я, приказки, крилаті слова та вирази, цитати, повір'я, що мають національну своєрідність).

Для семантизації цих лексичних одиниць використовують, як правило, лінгвокраїнознавчі коментарі (пояснення) як засоби компенсації прогалин у фонових знаннях учнів.

Формування соціокультурної компетенції має певні особливості на кожному етапі навчання в школі, які проявляються вже при доборі лінгвокраїнознавчого матеріалу. Для формування соціокультурної та лінгвокраїнознавчої компетенції вчителі іноземної мови вдаються до творчих, проектних, групових, інтерактивних форм роботи учнів. Творчими формами роботи є, насамперед, колажування та метод проектів. Колажування є однією з ефективних форм комплексного коментаря, який дає змогу ознайомити учнів з лінгвокраїнознавчою інформацією і семантизувати значення лексичних одиниць. Для виготовлення тематичних колажів можна використовувати друковані матеріали, газети, буклети, дані Інтернету, а також матеріали, виготовлені самими учнями (фотографії, малюнки, схеми). Колажування як процес охоплює добір екстралінгвістичної та мовної наочності, розподіл її у колажі і навчальну роботу з ним.

Ознайомлюючи учнів із країнознавчою інформацією, можна застосовувати такі типи колажів:

1) тип А «Проста сонячна система». У його центрі перебуває ключове поняття – ядро, від якого відходять промені сателітної інформації;

2) тип В «Білі плями». У ньому є пусті місця, учням необхідно визначити, яка інформація повинна їх заповнити;

3) тип С «Сліпе ядро». Учні називають центральне поняття після ознайомлення з усім колажем;

4) тип D «Спалах». За основу береться один текст, з якого учням пропонується вибрати актуальну країнознавчу інформацію.

Для того щоб створити колаж, необхідно дотримуватись таких вимог до його оформлення:

– змістовність (фотографії, картини, схеми повинні точно відображати культурно-країнознавчі поняття);

- естетичність (колаж має бути яскравим, привабливим);
- комунікативність (опора у мовленні).

У формуванні соціокультурної компетенції колаж для вчителя є інструментом пізнавальної діяльності учнів, формування в них культурно-країнознавчих знань, понять, умінь та навичок, для учня – засобом пізнання та опорою в усному мовленні [4, с. 247].

Сьогодні акцент викладання іноземної мови в школі зміщується на розвиток особистості вчителя, який володіє інноваційними технологіями навчання учнів у полікультурних умовах. Саме такий вчитель може підготувати особистість до толерантного сприйняття інших культур і народів, до порівняння з власною соціокультурною специфікою, до критичної рефлексії щодо неї і до системи власних цінностей, розмиття стереотипів і до визнання рівноправності культур та загальнолюдських цінностей. Одним із засобів «озброєння» вчителя є створення у нього так званого соціокультурного портфеля, який як наслідок стане своєрідною методичною «скарбничкою» з соціокультурним змістом [3; 5]. Використання матеріалів соціокультурного портфеля на різних етапах навчання загальноосвітньої школи дозволить значно полегшити роботу щодо формування соціокультурної компетенції учнів, і тим самим дає змогу вчителю здійснити навчання мови та культури у новому соціокультурному аспекті.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : 5–9 класи [Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки України, офіційний веб-сайт. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Новини/2016/02/26/5-15-inozemna-5-9new.pdf>
3. Калініна Л. Навчання мови та культури у соціокультурному аспекті / Л. Калініна // Іноземні мови в навчальних закладах – № 1. – 2008. – С. 27–29.
4. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.
5. Сафарян Ю. Соціокультурна компетенція як складова професійної компетентності вчителя іноземної мови / Ю. Сафарян // Іноземні мови в сучасній школі. – 2015. – № 5. – С. 7–12.

*Коротяєва І. Б., Пефтієва Ю. С.*

### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ**

Розуміння англійської мови як чинника міжнародного спілкування стимулює пошук нових підходів і ідей в організації процесу навчання іноземних мов, який забезпечуватиме пізнання учнями загальноосвітньої школи нової культури. Зміна підходу до організації навчання висуває нові завдання:

- перенесення акценту зі знань на готовність діяти з опорою на них;
- розроблення змісту навчання, котрий є засобом отримання знань, а не самими знаннями, якими необхідно оволодіти;
- позиціонування вчителя як фасилітатора та помічника, а не керівника та джерела знань;
- зміщення відповідальності за процес навчання з учителя на учня [1].

Реформування української освіти у галузі іноземних мов відповідає Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями, сучасні мови виконують такі суспільні функції:

а) готують особистість до зростаючих потреб міжнародної мобільності і співпраці у галузі освіти, культури, науки, торгівлі та промисловості;

б) полегшують спілкування та взаємодію між народами, що розмовляють різними мовами;

в) сприяють взаємному пізнанню, збагаченню та розумінню, а також вихованню терпимості і поваги до особистості та її культурних відмінностей;

г) забезпечують доступ до світового відкритого інформаційного простору [2].

Визнання базових положень зумовлює нове формулювання практичних, освітніх, розвивальних та виховних цілей навчання іноземних мов. Головною метою навчання англійської мови у середній школі є розвиток здатності учнів використовувати її як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу [3]. Основна школа (5–9 кл.) є найважливішим етапом у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетенції. В основній школі розпочинається етап систематичної і послідовної роботи з автентичними матеріалами, значно зростає обсяг навчального матеріалу. Оволодіння іноземною мовою передбачає сформованість навичок та вмінь використовувати її для усного та писемного спілкування. Тематика спілкування охоплює різноманітні галузі знання, з якими учні ознайомлюються і під час вивчення інших шкільних предметів [4].

Процес навчання іноземних мов відбувається одночасно зі змінами у психіці та поведінці підлітків, зумовленими швидким фізіологічним дозріванням. Відчуття дорослості, розширення кола спілкування, поява нових захоплень, часто не пов'язаних із навчанням, спричиняють погіршення ставлення до нього, зниження результативності, ускладнення стосунків із батьками та вчителями. Знання вчителем цих особливостей передбачає «дорослий стиль» спілкування з учнями, обговорення труднощів, негативної поведінки, результатів у навчанні. Слід уважніше

ставитися до підлітків, підтримувати їх, заохочувати та довіряти. Важливу роль у цьому відіграє комунікативний характер організації та проведення занять [5, с. 227].

У підлітковому віці активно розвивається аналітико-синтетична діяльність, зростає прагнення зрозуміти вивчені явища, спиратися на словесно-логічну (сміслову) пам'ять, удаватися до прийомів опосередкованого, довільного запам'ятовування. Це дає змогу формувати в учнів 7–9 класів розуміння мови як системи, складовими якої є фонетика, лексика, граматики. Так, удосконалення навичок вимови відбувається шляхом проведення на кожному уроці тренування фонетичних явищ шляхом промовляння скоромовок, прислів'їв, коротких віршів, читання вголос речень, уривків з текстів тощо.

На цьому ступені навчання учні мають засвоїти репродуктивно та рецептивно весь програмний граматичний матеріал. Ті граматичні явища, які на початковому етапі навчання засвоювались лексично, тобто як типові мовні моделі, тепер вже узагальнюються і подаються як систему правил. Оптимальним способом їх подання є застосування індукції: учитель підводить учнів до самостійного формулювання правил, які вони потім записують у спеціальні зошити. Такий вид навчальної діяльності корисний для усвідомлення учнями форми та функції граматичних структур. Засвоєння граматичних структур на рівні навичок відбувається через тренувальну роботу в умовно-комунікативних та комунікативних вправах із використанням різних опор, при виконанні вправ вдома, у лінгафонному кабінеті, мультимедійному класі. Досить ефективними є також комп'ютерні вправи, забезпечені зразками виконання, опорами та надійним контролем.

Лексичні одиниці для репродуктивного засвоєння переважно вчитель пояснює на уроці. На цьому ступені навчання учні набувають вмінь самостійно зрозуміти значну кількість слів, що включено в тексти для читання. Учителеві слід показати учням, як можна самостійно здогадатись про значення незнайомої лексики з опорою на контекст, словотворчі елементи, інтернаціональні та конвертовані слова, засвоєні раніше співзначення багатозначних слів.

Водночас актуалізується самостійна навчальна робота підлітків. Під час занять слід приділяти увагу виробленню в них умінь користуватися довідковою літературою, словниками, здійснювати пошук інформації в бібліотеці та Інтернеті, виділяти головне, готувати доповіді та презентації в ресурсному центрі, контролювати себе і один одного у процесі навчальної роботи.

Учні мають навчитися читати іноземною мовою різножанрову літературу через впровадження у навчальний процес різних видів читання: вивчаючого, ознайомлювального, переглядового. Навчати аудіювання

можна через використання радіо- і телепрограм доступного рівня складності та різноманітних за стилями та жанра ми: фабульні, публіцистичні, інтерв'ю. Темп звучання текстів зростає, наближується до нормального. У них має бути 2–4 % незнаних слів, про значення яких учні можуть здогадуватись [5, с. 229].

Говоріння учнів дедалі більше наближається до реального спілкування. Згідно з вимогами програми, учні основної школи мають оволодіти вміннями характеризувати людей, їх вчинки, висловлювати власне ставлення до людей, подій, суспільних явищ, розповідати про себе, свої захоплення, уподобання, ідеали, підтримувати розмову, висловлювати згоду та незгоду з предметом обговорення. Діалогічне мовлення повинно охоплювати різноманітні за структурою діалогічні єдності, окремі репліки діалогу мають складатися з декількох речень. Монологічне мовлення збільшується за обсягом (до 18 речень наприкінці 9 кл.), воно має складатися з різноманітних за структурою речень. Зростає значення непідготовленого мовлення, хоч воно ще може ґрунтуватись на елементах підготовленого мовлення, яке учні складають самостійно у домашній роботі.

Тематика для усного мовлення подана в програмі в такий спосіб, щоб теми для говоріння особистісного характеру, публічної та освітньої сфер спілкування від класу до класу розширювались та ускладнювались: 5 клас – «Подорож», «Рідне місто», «Шкільне життя»; 9 клас – «Живопис», «Наука, технічний прогрес», «Освіта в Україні і за кордоном», «Вибір професії». Починаючи з 7 класу, у тематиці для говоріння з'являються країнознавчі теми, які поступово розширюються [3].

Письмо на цьому ступені все більше перетворюється із засобу навчання говоріння на самостійний вид мовленнєвої діяльності. Крім особистого листа, учні мають навчатись писати лист офіційного характеру, лист-запрошення, лист-вираження подяки, також автобіографії, анотації, реферат, статті. Всі ці види завдань в значній мірі ґрунтуються на самостійній роботі учнів, яку вчитель повинен методично правильно спрямовувати через показ зразків, обговорювання алгоритмів виконання, планування етапів роботи, ознайомлення з критеріями та формами контролю.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець 9 класу має відповідати рівню А2+ згідно із «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [3].

Все зазначене вище дає змогу зробити висновок про те, що навчання англійської мови в основній школі необхідно здійснювати з урахуванням всіх сучасних вимог і викликів сьогодення щодо реформування мовної освіти в європейському контексті. Вчитель англійської мови має вільно орієнтуватися у широкому розмаїтті сучасних навчальних методичних

комплексів та альтернативних засобів навчання, обирати найбільш прийнятні, що відповідають пізнавальним та віковим особливостям учнівської аудиторії.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Жебровський Б. Глибинні реформи в освіті: час прискорюватись / Б. Жебровський // Іноземні мови в сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 9–10.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів : 5–9 класи [Електронний ресурс] : Міністерство освіти і науки України, офіційний веб-сайт. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Новини/2016/02/26/5-15-inozemna-5-9new.pdf>
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – 2-е вид., випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с.

*Кочукова Н. І., Власенко І. Ю.*

### **ЕМОЦІЙНО-ЕКСПРЕСИВНІ ЗАСОБИ В РІЗНИХ ЖАНРАХ МОВИ ПРЕСИ**

Експресія – один із найважливіших чинників мови, який є важливим елементом семантики. Різноманіття форм вияву експресії, що охоплює всі значущі одиниці мови й різні способи її утворення, свідчить про активність функціонування цього явища в мовній практиці. Поєднуючи емоційність і оцінність, експресія сприяє створенню особливого аспекту, що визначає додаткову інформацію.

Основними категоріями публіцистичного тексту є категорія стандарту та експресивності, які передбачають певні мовні засоби для їх вираження. На думку мовознавців, у формально-парадигматичному плані кожна мовленнєва одиниця може бути схарактеризована як стандартна чи експресивна. Ці дві характеристики зумовлюють одна одну, бо в основі експресивності – невідповідність певних мовних чи мовленнєвих засобів мовним стандартам. Газетні жанри за ступенем їх стандартизації можна поділити на жанри зі стандартними засобами вираження (повідомлення, замітки, звіти, урядові заяви тощо) та жанри, у яких індивідуально-авторське ставлення до повідомлюваного поєднується зі стандартизованістю викладу або переважає над ним (репортаж, нарис, рецензія, фейлетон). Мовні стандарти автоматизують процес комунікації, а також допомагають швидко, оперативно відгукнутись на ті чи ті події. Хоч мова преси рясніє штампами та безбарвними виразами, аналіз публіцистичних текстів виявив помітне прагнення авторів до експресії.

На сьогодні всі наукові дослідження газетної мови виходять із

функціональної своєрідності газетно-публіцистичного стилю, яка полягає в діалектичній єдності двох функцій – впливу та повідомлення. Водночас, незважаючи на те що в різних жанрах публіцистики логічний та емоційно-експресивний елементи мають бути взаємноврівноважені, на сучасному етапі газетної комунікації посилюється експресивна функція. О. А. Стишов наголошує, що «найважливішою, визначальною рисою мови ЗМІ є постійний пошук і використання нових засобів експресії на тлі раціонального стандарту і штампів» [3, с. 22].

До традиційних засобів створення експресії в мові преси належать різноманітні тропи, фігури мовлення, а також різні стилістичні прийоми. Проаналізуємо найбільш поширені засоби в газетно-журнальній періодиці. Серед них яскраво виділяється метафора, яка містить додаткову семантичну й емоційну інформацію. Напр.: *«Проте, **рецепти антиінфляційної політики** стали однією з найбільш популярних **«страв» політичної «кухні»** (День).*

Епітети в мові преси виступають найяскравішим виражальним засобом. Експресивно забарвлені епітети дають певну оцінку політичному діячеві, явищу, факту. Вони є важливим елементом повідомлення, посилюють виразність мовлення. Напр.: *«Вона йому снилась щоночі **вишневими садами та квітучими чорнобривцями, пшеничними ланами та голубими плесами Чорного моря, щедрими сільськими пасіками та ніжними українськими солосівами»** (Українське слово). Журналісти часто використовують образні означення в нарисах і фейлетонах.*

Одним із важливих виразових засобів, який активно використовують журналісти в статтях, є антоніми та різні стилістичні фігури, в основі яких лежить цей розряд лексики. Антонімія (особлива контекстуальна) дає змогу показати в різкому й несподіваному зіткненні протилежні за змістом образи та явища, відтворити шлях логічних роздумів, увиразнити поняття, розщепивши його на антоніми, тобто давши йому контрастну характеристику. Цим досягають емоційно-оцінної напруги публіцистичного тексту. Напр.: *«Нас **поневолили**, а ми **будемо святкувати?!**» (Вечірній Київ).*

Таке синтаксичне явище, як однорідні члени речення, у мові преси є одним із засобів емоційного впливу на сприймача інформації. Залежно від добору лексичних одиниць в однорідному ряді інформація може бути нейтральна або викликати негативні чи позитивні емоції. Напр.: *«На чужині все є: **і харчів вдосталь, і грошей, і вареники українські та борщ, і писанки, вишиванки, кераміка, і пісня українська, і музика, і танець, і, головне, воля. Та немає там України»** (Українське слово). Однорідні члени речення в поєднанні з іншими прийомами, зокрема з градацією, поширенням означень і додатків, лексичними повторами значно експресивізують текст, посилюють його емоційний вплив на читача.*



Окличні речення й риторичні питання, надаючи особливу експресивно-емоційну насиченість публіцистичним статтям, є засобом вираження авторської позиції. Напр.: «Україні не потрібні політики, ціна яким – *гріш!*» (Українське слово); «Чому ми «пасемо задніх у кіномистецтві?» (Україна молода); «Хто володіє Дніпром? Чому його береги стають усе менш доступними киянам?» (Слово Просвіти).

Експресивні одиниці функціонують на різних мовних рівнях, проте, на думку Н. А. Лук'янової, «основне навантаження вербального вираження емоційно-психічної й кваліфікативної сфери, пов'язаної з суб'єктивними уявленнями мовців про явища реального світу, їх емоційним ставленням до предмета мовлення, соціальними та індивідуальними оцінками, виконують одиниці лексико-семантичного рівня – лексеми й лексико-семантичні варіанти» [2, с. 3].

Джерелом мовної експресії в мові преси є наукова-технічна термінологія й спеціальна лексика, а також іншомовна лексика. Слова *аудит, бартер, ваучер, інвестиція, суборенда, консорціум, субсидія, трани, дистриб'ютор, ліцензія* здатні в певному лексичному оточенні набувати експресивного забарвлення, виражати ту чи ту оцінку предметів, явищ. Напр.: «**Проклятий трани:** чому Україну не вчить історія роботи з МВФ» (biz.liga.net).

Виразного семантичного й стилістичного навантаження набувають номени суб'єктів політики, політичних груп і напрямів, політичних явищ і акцій, пов'язаних, зокрема, з виборами: *опозиціонер, політична тусовка, війна компроматів, брудні технології, чорний піар* тощо.

Мовні засоби експресії чітко залежать від політичної ситуації, що встановлює модус оцінки та співвідношення емоційного, соціального, спонтанно експресивного у засвоєнні інформації. Проблеми національного відродження, революція свідомості, процеси демократизації та оновлення суспільства формують мовні засоби, позначені новими ідеологічними конотаціями, що ґрунтуються на соціально-політичній реальності суперечливого сьогодення. На сучасному публіцистичному тексті позначились такі тенденції розвитку, як демократизація, збагачення виражальними засобами, насичення просторічно-вульгарними, жаргонними елементами, запозиченнями з англійської мови, індивідуальними новоутвореннями, що відображає відповідний стан розвитку суспільства: послаблення цензури, мовний смак епохи, що характеризується настановою на змішання різних одиниць мови, криміналізація суспільства, поляризація суспільства на багатих і бідних, необхідність номінації явищ, нехарактерних для попереднього етапу розвитку суспільства. Сучасна українська преса керується новими принципами відбору та інтерпретації матеріалу в умовах мінімуму правил «заборони», індивідуалізації авторського наміру. Важливо й те, що

емоційно-експресивна насиченість усіма елементами сучасного стилістичного спектру неоднакова для різних видань. Багато залежить від інтелектуальності редакційної команди, свідомої орієнтації на «якісну» чи розважально-комерційну пресу. Але навіть за умови нерівномірного розподілу названих антиподів стандарту по всьому масиву друкованих органів сьогодні можна констатувати про масштабну стильову лібералізацію преси, руйнування традиційних жанрових рамок.

Так, останнім часом значних стилістичних змін зазнала мова передової статті. Тепер вважають, що вона для більшої дієвості й впливу на читача повинна містити більше експресивно-емоційних засобів. У ролі заголовків передової часто використовують фразеологізми, які привертають увагу своєю несподіваною появою: *«Ми затягли паски й вивернули кишені»* (Голос України); *«Бойове хрещення коаліційників»* (Україна молода); *«Гроші не пахнуть. Але щоб настільки?!»* (Україна молода). Отже, схема досягнення експресивного ефекту в хроніці, кореспонденції, у передовій статті може бути такою ж, як у фейлетоні, нарисі або памфлеті, де втілення конструктивного принципу набуває вишукано-ускладненої форми.

Принципи конструктивного конфлікту експресивних й інформативно-стандартизованих одиниць по-різному реалізують у різних газетних жанрах. Так, пошук експресії у фейлетоні або нарисі буде більш результативним, ніж у короткій замітці-хроніці. Проте й у такій замітці експресія має бути (напр., за допомогою вживання певного «особливого» слова – іншомовного, розмовного або термінологічного). Напр.: *«Що буде завтра? Львівський «бєспредел»* (Українське слово).

Перед журналістами відкриті широкі можливості пошуку засобів виразності: усе залежить від їхньої фахової підготовки, винахідливості, знання мови. В умовах газетної специфіки дуже важко кожного разу знаходити свіжу унікальну експресію, тому авторам дозволено вдаватися до оголених прийомів – надуманості експресії, мовного трюкацтва, гри словом, каламбуру.

Умовність газетної експресії доповнює інша її властивість – тяжіння до підвищеної експресивно-емоційної насиченості. Постійне бажання журналіста бути завжди яскравим і виразним у мові, його прагнення постійно підвищувати цінність експресії породжує цікаві явища у слововживанні на шпальтах періодичних видань.

Ця своєрідна «ескалація» експресії зумовлює так звану актуалізацію виражальних засобів, тобто повне або часткове ігнорування їхніх властивостей, унаслідок чого на основі вже наявних у мові виникають фактично нові, свіжіші експресивні одиниці. Це явище типове для різних жанрів мови преси. Дослідники справедливо вважають, що «рух» літературної мови значною мірою зумовлює внутрішня боротьба між її

стильовими компонентами. Напр., експресивності мови преси сприяє широке проникнення на сторінки періодичних видань елементів живого народного мовлення, або розмовної мови. Напр.: *«Як на ласу земельку роззявили пельку»* (Україна молода). Розмовні експресеми виразно оцінні, вони допомагають чіткіше висловити суб'єктивну оцінку, ставлення автора до описуваного. Напр.: *«Україна по-тихому повернула «старі» борги МВФ»* (biz.liga.net); *«Держава не повинна «залазити до кишені» студента й пенсіонера»* (Експрес).

Російський мовознавець В. Г. Костомаров, досліджуючи напрямки розвитку «мовного смаку епохи», наголошує на його значному впливові на стилістику. Стиль сучасного спілкування характеризується розмитістю кордонів між різними комунікативними сферами, нівелюванням типів мовлення. Всюди проникають «фрази дня», різні виверти, натяки, приховані й прямі, перефразовані й цитатні посилання в потоці інформації, які потребують постійного поповнення «фонового знання», без якого ускладнене розуміння її навіть після перерви в кілька днів [1, с. 44].

Для мови мас-медіа характерне вживання жаргонної лексики, яку фахівці вважають одним із найдискусійніших явищ мовленнєвої культури. Такі лексеми є експресивними, лаконічними, здебільшого негативними. Напр.: *«Там, здається, чітко та ясно написано про «бабло» – гроші за політичну рекламу»* (Україна молода); *«У документі містяться поради, як допомогти цивільній владі підтримувати законність і порядок після атаки колорадів і ватників на Сході України»* (Дзеркало тижня).

Журналісти часто вживають різної якості й пристойності жарти, каламбури, макаронізми, okazіональні утворення, нові типи поєднання слів, незвичайні стилістичні сполуки тощо. Усе це серйозно деформує відомі стилістичні співвідношення. Особливо розкріпаченими стали полемічні тексти у сфері політики, міжпартійної боротьби, дискусій про владу. Напр.: *«...А не хочеш повертатися, то тут тобі й судова справа готова. Не даремно ж у народі кажуть – проти влади не «попреш»* (Нація і держава); *«Прикро спостерігати, як така шанована інституція, як Конституційний Суд, що раніше вважався взірцем розсудливості і компромісу..., стає заручником звички деяких своїх членів працювати з владою в стилі «чого zvolите-с» длц* (Українське слово).

Розкутий стиль журналістів сприяє активному творенню okazіоналізмів, які використовують як виразний малюнок-характеристику переважно політичного діяча з негативно оцінною експресією. Напр.: *«Кулявлоба» дострибався – рейтинг нижче плінтуса»* (oleinik.win).

Отже, система засобів посилення експресії в мові преси поповнюється новими сучасними експресемами, які популяризують журналісти. Дедалі частіше спостерігаємо пошуки нових експресивних засобів і прийомів та активне оновлення традиційних.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи / В. Г. Костомаров. – СПб. : Златоуст, 1999. – 320 с.
2. Лукьянова Н. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления / Н. А. Лукьянова. – Новосибирск : Наука, 1986. – 227 с.
3. Стишов О. Українська лексика століття (на матеріалі мови засобів масової інформації): Монографія / О. Стишов. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – 388 с.

*Кочукова Н. І., Молькова В. М.*

#### ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВИ МАС-МЕДІА

Мова преси виступає не лише місцем ідейних дискусій, а тією ланкою, що активно сприяє формуванню і виробленню мовних норм, на якій «апробуються» окремі новотвори, виразно акумулюються загальні зміни лексичного складу мови [3, с. 171]. Через мову преси (а саме через певний добір і об'єднання засобів) здійснюється вплив на свідомість людини, її переконання, формується певна суспільна думка. Сучасні українські видання дають політичну, суспільну, морально-етичну оцінку того, про що пишуть, синтезуючи логізацію та образність мовного вираження. Головним принципом мови преси, основою й особливістю її організації є «відвертість», пряме й безпосереднє вираження авторського «я». Тут усі оцінки належать авторові незалежно від того, чи виступає він від імені певної соціальної групи, партії чи від свого імені [4, с. 15].

Сучасна преса – це поєднання елементів офіційно-ділового, наукового, художнього й розмовного стилів. З одного боку, у ній широко використовують суспільно-політичну лексику, політичні гасла, точні найменування подій, дат, учасників, місця, а з другого – багатозначну образну лексику, що здатна привернути увагу читача й вплинути на нього, художні засоби – тропи і фігури. Так, наприклад, за допомогою елементів офіційно-ділового стилю оформляють різні акти державного, суспільно-політичного, економічного життя, що сприяє логізації викладу, вживанню усталених конструкцій, відсутності емоційного забарвлення, двозначності слів та висловів: *«Президент України Петро Порошенко підписав Указ про звільнення в запас військовослужбовців, призваних під час так званої четвертої хвили часткової мобілізації»* (Дзеркало тижня); *«Конституційний Суд України завершив відкритий розгляд закону про очищення влади в нашій країні»* (Урядовий кур'єр).

Використовують у мові преси й елементи наукового стилю, якому властиве широке вживання термінів та абстрактних слів, однозначної загальноновживаної лексики, складних речень, а також притаманна фактологічна точність: *«Гази, що входять до складу повітря, маючи певну щільність, справляють на кожен квадратний сантиметр земної поверхні тиск...»* (Сільські вісті).

У газетно-журнальній періодиці журналісти широко вживають

розмовну лексику, слова, що функціонують в усному, невимушеному спілкуванні і створюють колорит розмовного мовлення. Напр.: «*А потім спохопилися: таж у бюджеті дурниць більше, ніж у Мурчика бліх*» (Сільські вісті); «...в Україні застосування «*брудних*», спрямованих на *обдурювання* легковірних громадян, політичних технологій стало звичайною практикою» (Сільські вісті). Як свідчать приклади, розмовні експресеми здебільшого мають яскраво виражене негативне емоційне забарвлення. Їхня семантика відображає негативні тенденції соціально-економічного й політичного стану країни. Розмовні елементи є закономірним явищем у мові преси, вони контрастують з нормами публіцистичного стилю, але водночас «збагачують експресивні, а почасти також інформативні засоби. Стильові норми мають характер заборони тільки в разі несвідомого їх порушення. Доцільне, свідоме використання елементів інших стилів, підпорядковане меті висловлення, сприймається як цілком природне урізноманітнення мови, спрямоване до основного завдання: найкраще і найпереконливіше розкрити певну думку» [4, с. 67]. Удале використання мовних одиниць інших стилів впливає й на популярність видання серед читачів.

Збагачують палітру виразових засобів публіцистики також літературні цитати, афоризми, крилаті вислови, які можуть зазнавати різноманітних індивідуально-авторських семантичних та стилістичних перетворень на сторінках сучасної преси, реалізуючи одну з характерних ознак мови преси – експресивність вислову. Напр.: заголовок статті «*Рідкісний птах долетів до лівого берега*» (Вечірній Київ), пор. традиційне: «*Рідкісний птах долетить до середини Дніпра*»; «*Ціна стабільності на терезах політики*» (Україна молода), пор. традиційне: *терези Феміди*.

Мова мас-медіа є найактивнішим джерелом лексико-семантичних процесів сучасної української мови. С. Я. Єрмоленко зазначає: «У літературному стандарті кодифікується та чи та форма слововживання на основі соціально-культурних критеріїв. Одним із головних критеріїв кодифікації донедавна вважався критерій авторитетності майстра слова – письменника. Проте за сучасних умов активні процеси слововживання, вибору форми наголошування тощо найбільшою мірою визначаються мовною практикою ЗМІ. Останні здійснюють найвідчутніший вплив на вироблення узвичаєного мовного стандарту, вони формують і певні мовні смаки, моду на слововживання» [1, с. 7–8].

Основними в мові преси є засоби, специфічні для публіцистичного стилю. Усі лексеми здебільшого чітко поділяють на позитивно-оцінні й негативно-оцінні. Це переважно експресивно забарвлена лексика, що позначає реалії політичного, суспільного життя й абстрактні поняття. Характерним є вживання багатозначної образної лексики, емоційно-

оцінних слів (*політична атмосфера, епохальний вибір*), експресивних сталих словосполучень (*інтелектуальний потенціал, паперовий голод, валютна лихоманка*), перифразів (*м'яке золото – хутро; зоряний час – триумф, досягнення; світле майбутнє – діти*); вживання в переносному значенні наукових, спортивних, музичних, військових та інших термінів (*орбіти співробітництва, президентський старт, парламентський хор*).

Мова періодики є своєрідним засобом поширення термінів з різних галузей знань та формою їхньої загальномовної адаптації. Із цього приводу О. А. Стишов зауважує: «Термінологічна лексика, зафіксована в спеціальних словниках, уживана в професійній сфері, починає нове життя в мові ЗМІ. Фіксування такої лексики в досліджуваних джерелах є показником літературно-нормативної адаптації термінів, випробування на міцність, тривкість запозичень, на органічне входження до словотвірної системи української мови» [5, с. 5]. Напр.: «У застарілий **принтер** складно купити **картридж**» (Газета по-українськи). Ще кілька років тому слова *принтер* і *картридж* відносили до термінів, які були зафіксовані тільки спеціальними словниками. Сьогодні ними активно послуговуються автори масових українських видань.

Такі ознаки публіцистичного стилю, як сьогочасність і орієнтація на новизну, зумовлюють швидкі й рішучі зміни в змісті й мовному вираженні публіцистичних текстів. До таких змін дослідники відносять пасивізацію «вчорашніх» ідеологем й активізацію та актуалізацію сучасних, семантичні видозміни й перетворення лексем, неологізацію й термінотворення, розширення варіантності й синонімії. Напр., варіантність лексичних одиниць можуть спричинювати словотворчі афікси: *митець – мистець – мисткиня, русифікація – зросійщення – поросійщення, малоросизм – малоросіянізм – малоросіїзм*.

На відкритість сучасного українського суспільства, розвиток економічних і культурних зв'язків України із західним світом українські засоби інформації відреагували масовим запозиченням іншомовних слів: *брифінг, спіч, коуч, плей-оф, інтерфейс, епатаж, тьютор, маркетинг, ріелтер, саміт, моніторинг, модератор, мерчандайзинг*. Напр.: «**Епатаж** – це певне апелювання до порогу чутливості. Особливо в політиці» (Дзеркало тижня). Завдяки мові преси частину цієї лексики засвоєно й збагачено похідними утвореннями: *хітова пісня, хітова дівчина, офшорна зона, плейофна гра*. Напр.: «Тому легенда поп-сцени вирішила взятися за популяризацію власної персони з іншого боку – вразити світ грандіозним концертним турне з **хітовими** піснями» (Україна молода). Запозичення оцінюють з погляду новизни і своєрідності, посилення виразності й емоційності (впливу на почуття людей) на тлі стандарту в ЗМІ. Хоч, з другого боку, у сучасному газетно-публіцистичному мовленні простежується тенденція до очищення

української літературної мови від іншомовних слів, невдалих новоутворень, кальок. Напр., відносно високою частотністю вжитку характеризується слово *летовище*, що є відповідником до загальновідомого інтернаціоналізму *аеропорт*. Через посередництво преси активізується застаріла лексика: *світлина, мапа, мистець, слухавка, потяг, фундувати* [2, с. 46]. Це пов'язано насамперед з піклуванням про розвиток самобутньої національної культури, зверненням до багатств рідної мови, її семантичних і словотворчих ресурсів.

Слід відзначити, що останнім часом у мову преси активно проникає розмовно-ненормативна лексика – молодіжний сленг, суржик. На думку О. Покровської, соціальні діалекти виникають унаслідок дії різних причин, з-поміж яких – тоді, коли йдеться про молодіжний сленг, – слід виділити свідому або несвідому опозицію молодого покоління до чинних мовних норм відносно застиглої суспільної системи [3, с. 171]. Сьогодні лексика молодіжного сленгу активно поповнюється за рахунок лексем злочинного або напівкримінального жаргону. Напр.: «*Синьйора Понті без понтів. Приїзд справжньої зірки світового кіно і великої актриси Софі Лорен справедливо сприймається у Києві як сенсація*» (Україна молода); «*Коли законність – на рівні плінтуса*» (Україна молода); «*Відкат для Володі. Бій Кличко – Брюстер не відбудеться*» (Україна молода); «*У світі є великий ступінь недовіри між людьми. Тим паче в Одесі – майже легендарно-кримінальному місті, де чимало тих, хто «кидає»*» (Україна молода). Політичні, економічні перетворення сприяють появі численних мовних інновацій. Преса поширює елементи некодифікованої мови. Справедливо зауважує О. Покровська про те, що «надто сильна їх активізація в засобах масової інформації потребує відповіді на питання, до чого ведуть ці процеси в сучасній українській мові – до збіднення чи до збагачення української мови» [3, с. 174].

Отже, основні лексичні особливості мови сучасної української преси – вживання суспільно-політичних та соціально-економічних термінів, розмовної лексики, молодіжного сленгу, суржику, авторських новотворів, багатозначної образної лексики, масове запозичення іншомовних слів і водночас активізація застарілої лексики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Єрмоленко С. Я. Сучасні проблеми дослідження літературної мови / С. Я. Єрмоленко // Актуальні проблеми української лінгвістики: теорія і практика. – К. : ВЦ «Київ. ун-т», 2001. – Вип. IV. – С. 3–12.
2. Коць Т. Мовні смаки і сучасні тенденції у загальнолітературній нормі (на матеріалі газет 90-х років) / Т. Коць // Культура слова. – 1998. – Вип. 51. – С. 44–52.
3. Покровська О. Характеристичні риси мови засобів масової інформації // Вісник Харківського державного університету: Творчий доробок Юрія Шевельова і сучасні гуманітарні науки. – Харків, 1999. – № 426. – С. 171–174.
4. Радзієвська Т. В. Ціннісні орієнтації у семантиці мовних одиниць / Т. В. Радзієвська // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 14–19.

5. Стишов О. А. Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації): [монографія / О. А. Стишов. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 388 с.

*Ледняк Ю. В., Ледняк А. В., Писаренко В. М.*  
**ПОНЯТИЕ АНТОНИМИИ**

Как известно, язык представляет собой сложную динамическую систему. Одно из системных языковых явлений – антонимия, главным при определении которой, как справедливо утверждает Л. А. Новиков, «является понятие противоположности, раскрытие ее философского, логического и лингвистического содержания» [5, с. 8].

К проблеме антонимии обращались такие исследователи, как Э. Агрикола, Ю. Д. Апресян, Н. В. Баско, Я. И. Гельбл, В. А. Иванова, В. Н. Комиссаров, М. Р. Львов, Л. А. Новиков, М. С. Пестова, Л. Г. Самотик, Б. Б. Собирова, М. И. Фомина, Н. М. Шанский, Т. Шиппан и др. В частности, рассматривались вопросы определения и классификации антонимов (как лексических, так и фразеологических), их лексикографического описания, изучались пути образования антонимов и т. д. Однако единого взгляда на антонимы до настоящего времени нет.

Как мы уже отметили, в основе антонимии как категории лексико-семантической системы языка лежит понятие противоположности. При этом Л. А. Новиков справедливо указывает: «Антонимия, явление языка, должна быть определена как смысловая противоположность, закреплённая в нормах словоупотребления» [6, с. 243].

Если подходить к понятию противоположности с философско-логических позиций, то следует выделить два вида противоположностей: противоположности внутри одной сущности (например, *мало – много, закрыть – открыть*) и противоположности между двумя сущностями (например, *человек – не человек (насекомое, животное и т. д.)*). По мнению Л. А. Новикова, отношения антонимов «определяются противоположностью первого вида» [6, с. 243]. Исследователь подчёркивает: «Противоположность, лежащая в основе антонимии, ... есть различие внутри одной и той же сущности (качества, свойства, отношения, движения, состояния и т. п.), крайние противостоящие проявления такой сущности, их полярные определения: *лёгкий – тяжёлый* (вес), *ближний – дальний* (расстояние от чего-либо), *подниматься – опускаться* (вертикальное движение), *здоровье – болезнь* (деятельность, состояние организма: нормальные и нарушенные) и под.» [6, с. 244].

Учёный предлагает различать контрарную, комплементарную и векторную разновидности определяющей антонимию противоположности.

Контрарная противоположность – разновидность противоположности, которую «выражают крайние симметричные члены



упорядоченного множества (контрарные видовые понятия) между которыми существует средний, промежуточный член» [6, с. 245]: *легкий / нетрудный— средней трудности – нелегкий /— трудный*.

Комплементарная (дополнительная) противоположность – разновидность противоположности, характеризующаяся «тем, что между противопоставляемыми членами (видовыми понятиями), дополняющими здесь друг друга до единого целого (родового понятия) и являющимися по своей природе предельными, нет никакого среднего, промежуточного члена» [6, с. 245]: *истинный – ложный*.

Векторная противоположность – это «противоположность разнонаправленных действий, движений, признаков» [6, с. 246]: *прийти – уйти*.

Л. А. Новиков подчёркивает, что «антонимия выступает в качестве знаков «раздвоенного» на противоположности единства, одновременно определяя и предел того или иного качества, свойства, действия, отношения и указывая на неразрывную связь противоположностей в каждом конкретном проявлении сущности» [6, с. 246].

На эту соотносительность указывает и Н. М. Шанский. «Антонимы являются словами разного звучания, которые обозначают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия», – писал он [7, с. 22].

Д. Н. Шмелёв отмечает, что «всякая антонимичность связана с поляризацией определенного семантического пространства» [8, с. 204].

В. А. Иванова подчёркивает, что «бесспорными признаками слов-антонимов, образующих антонимический ряд ..., являются: 1. лексико-семантические: а) отнесённость к одной лексико-семантической группе ...; б) наличие противоположной семантики ...; 2. грамматические: а) принадлежность к одной части речи; б) одинаковая лексическая сочетаемость; в) замкнутая структура; 3. функциональные: а) одинаковая стилистическая окраска; б) регулярная совместная воспроизводимость в речи» [3, с. 5]. Она указывает, что, поскольку антонимический ряд «как языковая единица семасиологического уровня обладает свойствами парадигматического, синтагматического и функционального планов», критерии антонимичности следует устанавливать, исходя из указанных характеристик [3, с. 6].

Так, главный признак парадигматического плана – противоположность семантики. Так, например, слова *аккуратный* и *неаккуратный* являются антонимами, поскольку одно из них имеет значение «соблюдающий порядок, точность», а второе – «не соблюдающий порядка, точности»; слова *добро* и *зло* – тоже антонимы, т. к. слово *добро* означает «всё положительное, хорошее», а *зло* – «всё отрицательное, плохое, вредное». Однако, к примеру, пары слов *тихий / оглушительный*,

*смеяться /рыдать, маленький / огромный, приятель – враг* нельзя рассматривать как антонимичные, хотя слова в этих парах противопоставляются друг другу. Одно из слов такой пары имеет в своей семантике дополнительный компонент, нарушающий «семантическую равновеликость ряда по противоположности. Лишённые семантической соотносительности, они не могут считаться антонимами», – подчёркивает В. А. Иванова [3, с. 13]. (На целый ряд подобных пар слов обращает внимание и Ю. Д. Апресян [см. 1, с. 298 – 301]).

Говоря о синтагматических свойствах антонимов, следует отметить «1) сочетаемость антонимов, 2) модели синтаксических конструкций, в которых употребляются антонимы» [3, с. 17]. Что касается сочетаемости, этот момент подчёркивает и В. Н. Комиссаров: «Слова-антонимы обладают в общем одинаковой сферой лексической сочетаемости, т. е. сочетаются с одним и тем же кругом слов. Без этой особенности было бы невозможно их регулярное противопоставление в речи. В большинстве случаев использования одного из антонимов в речи его можно непосредственно заменить другим антонимом, получая прямо противоположное значение всего сочетания» [4, с. 56]: например: *высокий – низкий* (голос, температура, цена, берег, дерево, забор). Многочисленные слова могут быть антонимичными не во всех своих значениях, соответственно, в «неантонимичных» значениях они и будут иметь особую сочетаемость: например, *высокая честь, низкий обман*. Кроме того, несовпадающая сочетаемость встречается и в тех случаях, когда каждый из членов антонимической пары «может соединяться только с теми словами, которые по своему значению (и природе обозначаемого предмета) соответствуют характеру или «положительных», или «отрицательных» компонентов противопоставляемых антонимичных слов, там, где различие таких компонентов не может быть нейтрализовано: [(+) – ‘выше нормы по температуре’] *горячий гейзер, горячее солнце; горячий, как огонь, кипяток – холодный снег; холодный, как лёд; холодное пиво со льда* [(-) – ‘ниже нормы по температуре’], но не наоборот» [6, с. 250].

Модели синтаксических конструкций, в которых употребляются антонимы, рассматривали Л. А. Новиков, Л. А. Введенская и др.

Например, в русском языке, по мнению Л. А. Введенской, «выделяются три типа синтаксических конструкций с определенным смысловым значением, которые могут служить критерием выделения антонимов:

- конструкция 1 характеризуется значением исчерпывающего множества и имеет формулы «А и В», «и А, и В», «от А до В», «с А до В»;
- конструкция 2 характеризуется значением среднего звена и исключением всего множества. Ее формулы «ни А, ни Б», «не А,

не Б», «не А и не Б»;

- конструкция 3 характеризуется значением прямого противопоставления и имеет формулы «X не есть А, а, напротив, В» и «X не есть А, а U, напротив, есть В» [2, с. 27].

При этом исследователь отмечает: «Выделяя типовые антонимичные контексты, следует различать контексты, характерные только для антонимов, и те, в которых встречаются как антонимы, так и слова, ими не являющиеся» [2, с. 27].

Антонимы должны иметь одинаковую стилистическую окраску. «Противоположные слова, относящиеся к разным стилям речи, не образуют АР, так как не могут систематически встречаться в одних и тех же антонимичных контекстах», – подчёркивает В. А. Иванова [3, с. 19], поэтому не образуют антонимическую пару, например, слова *враньё* и *правда*.

Важный признак антонимичности – регулярная воспроизводимость. Так, В. А. Иванова говорит о «своеобразном «эффekte» антонимов»: «обозначая противоположные значения, они исключают, нейтрализуют друг друга семантически, но, будучи оформленными в особую структуру – АР, выстраиваются в такие модели (антонимические контексты), которые обеспечивают им регулярное совместное употребление» [3, с. 21].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что антонимия – достаточно сложное явление и при определении конкретной пары слов как антонимической следует учитывать совокупность рассмотренных признаков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка / Ю. Д. Апресян // Избранные труды: в 2-х т. – 2-е изд., испр. и доп. – Том I. – М.: Школа «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. – VIII с., 472 с.
2. Введенская Л. А. Словарь антонимов русского языка: Более 500 антоним. гнезд / Л. А. Введенская. – М.: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 445 с.
3. Иванова В. А. Антонимия в системе языка / В. А. Иванова. – Кишинёв: Штиинца, 1982. – 163 с.
4. Комиссаров В. Н. Проблема определения антонима (О соотношении логического и языкового в семасиологии) / В. Н. Комиссаров // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 49–58.
5. Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка: Более 2000 антоним. пар. 2-е изд., испр. и доп. / М. Р. Львов; Под ред. Л. А. Новикова. – М.: Рус. яз., 1984. – 384 с.
6. Новиков Л. А. Семантика русского языка: учеб. пособие / Л. А. Новиков. – М.: Высш. школа, 1982. – 272 с.
7. Шанский Н. М. Лексика и фразеология современного русского языка: учеб. пособие для студентов-заочников ф-тов рус. языка и лит-ры пед. ин-тов / Н. М. Шанский. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 166 с.
8. Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика. Учебное пособие для

студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература» / Д. Н. Шмелёв. – М. : Просвещение, 1977. – 335 с.

*Ледняк Г. В.*

## **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕМПОРАЛЬНОСТІ ЯК СЕМАНТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ТА ФСП**

Час, як і простір, – одна з найважливіших характеристик людського буття. Як об'єкт сприйняття та пізнання час є «об'єктивно-суб'єктивним феноменом, в якому інтегровані властивості об'єктивного часу матеріального світу й суб'єктивного часу людини, яка сприймає та пізнає час» [8, с. 46].

Т. І. Дешерієва звертає увагу на те, що «категорія часу має фізичний, філософський і лінгвістичний аспекти, з яких перші являють собою дві сторони одного цілого, а останній підпорядкований їм, але має свою специфіку» [5, с. 111]. При цьому під лінгвістичним аспектом категорії часу, або лінгвістичним часом, або темпоральністю, дослідниця розуміє «усю сукупність способів вираження засобами мови сутності фізичного та філософського аспектів розглядуваної категорії» [5, с. 111].

На думку Т. І. Дешерієвої, лінгвістичний час має синхронний та діахронний аспекти, що співвідноситься з відповідними аспектами вивчення мови «й об'єктивними фізичними категоріями одночасності й послідовності подій» [5, с. 112]. Темпоральність включає в себе граматичний (морфологічний і синтаксичний), лексичний і контекстуальний час. Морфологічний і граматичний час являють собою сукупність способів вираження фізичного й філософського аспектів категорії часу відповідно морфологічними та синтаксичними засобами мови. Лексичний час, відповідно, – це «сукупність способів вираження часових відношень за допомогою спеціальної часової лексики» [5, с. 112], а час контекстуальний – сукупність способів вираження зазначених відношень контекстуальними та стильовими засобами.

В. В. Востоков вважає, що в темпоральності знаходять вираження «три різні типи відношень, кожен з яких у тому, що повідомляється, встановлюється мовцем»: 1) «відношення того, що повідомляється, до «моменту мовлення» (темпоральні значення цього плану лінгвіст називає комунікативними); 2) «закріплений у свідомості мовця як такий, що спостерігається безпосередньо або не спостерігається, відрізок руху часу» (темпоральні значення даної площини дослідник називає когнітивними); 3) «темпоральна оцінка, що відображає емоційну реакцію мовця на темпорально-речовий зміст того, що повідомляється – емотивні значення часу». Визначені аспекти взаємодіють між собою, «доповнюючи та збагачуючи загальну темпоральну картину повідомлюваного» [2].

За А. В. Бондарком, темпоральність – «це семантична категорія, що

охоплює в її мовному вираженні різні типи відношень позначуваних ситуацій до моменту мовлення мовця або іншої вихідної точки відліку (похідної від моменту мовлення) на основі ознак одночасності (теперішнє), передування (минуле) та слідування (майбутнє)» [1, с. 66].

Водночас темпоральність являє собою «двобічну єдність темпоральної семантики й системи різнорівневих засобів її вираження в даній мові, тобто функціонально-семантичне поле» [1, с. 66].

Ідеться про домінування в процесі аналізу або розгляду власне семантики, або ж розгляду компонентів ФСП. Якщо перевага надається семантичному аспекту, досліджується в першу чергу поняття дистанції, пов'язане із семантикою найближчого / віддаленого минулого або майбутнього, специфічні ознаки, що відрізняють темпоральність від інших семантичних категорій (аспектуальності, тобто внутрішнього часу дії, модальності та ін.), а також зв'язки та перетини категорії темпоральності з іншими категоріями. За умови надання переваги вивченню темпоральності як ФСП на перший план висувається аналіз граматичної категорії часу як системи протиставлених один одному рядів граматичних форм з однорідним значенням, певних синтаксичних конструкцій, певних лексем і словосполучень із темпоральним значенням (*вночі, минулого вечора, післязавтра* і т. ін.), різноманітні комбінації елементів різних рівнів; визначається й аналізується граматичне ядро та близька й далека периферія функціонально-семантичного поля темпоральності в конкретній мові, поступові переходи від центру до периферії.

«Модель темпоральності можна представити як спроектовану на мовну площину спіраль, яка охоплює всі рівні мови. ... час входить у змістовний бік мови, будучи присутнім на всіх рівнях мовного простору», – зауважує Є. В. Терехова [6, с. 7].

Домінантою ФСП вважають конститuent, який є найбільш спеціалізованим для вираження даного значення, відображає його найбільш однозначно й використовується систематично.

Для поля темпоральності таким конститuentом є певні дієслівні часові форми, оскільки вони, по-перше, максимально концентрують «ті базові дейктичні ознаки, які визначають якісну специфіку категорії часу та поля темпоральності»; по-друге, є найбільш спеціалізованими (порівняно з іншими елементами) «для вираження узагальнених часових відношень»; по-третє, відзначаються регулярністю функціонування [1, с. 71].

Деякі лінгвісти, розглядаючи ФСП темпоральності, часто вказують на його поліцентричність. Так, М. В. Всеволодова виділяє в полі темпоральності «два основних мікрополя: мікрополе таксису й мікрополе протяжності (тривалості) дії» [3, с. 38]. А. В. Бондарко розглядає таксис як окрему категорію й окреме ФСП, що, безумовно, пов'язані й перетинаються з категорією та полем темпоральності. Є. Й. Шендельс,

характеризуючи поле часу, виділяє в ньому мікрополя теперішнього, минулого і майбутнього [див. 4, с. 9]. Ю. С. Фунтова виділяє в ФСП темпоральності три мікрополя: «минуле / теперішнє / майбутнє», «одночасність / різночасність» і «тривалість часу» [7, с. 151].

Розглядаючи темпоральність, слід звернутися до поняття часового дейксису, адже з ним пов'язана актуалізаційна функція часу дієслова й інших елементів темпоральності [1, с. 81].

Взагалі дейксис – це «вказівка як значення або функція мовної одиниці, що виражається лексичними та граматичними засобами. Дейксис слугує для актуалізації компонентів ситуації мовлення й компонентів денотативного змісту висловлення» [9, с. 128].

Під часовим дейксисом, слідом за А. В. Бондарком, ми розуміємо «мовну інтерпретацію співвіднесеності часу дії з моментом мовлення або будь-якою іншою точкою відліку, тобто темпоральну орієнтацію позначуваної ситуації з точки зору мовця ... або іншої особи, що визначає часові відношення» [1, с. 81]. Порівняємо, наприклад: *Я повернувся додому / Мій друг вважав, що я повернувся додому*.

Часовий дейктичний центр виражається в системі дієслівних часових форм. Ця система орієнтується на певну точку відліку, на певний дейктичний центр, закладений у самій побудові даної системи. Так, наприклад, у німецькій мові форма (*er*) *hat geschrieben* позначає дію, що передує вихідній точці відліку, тобто виражає значення минулого часу, яке є її категоріальним значенням. У конкретних мовленнєвих актах відношення до граматичної точки відліку, зафіксоване в певній граматичній формі, пов'язується із позамовним моментом (періодом) мовлення: *Sie ist gefahren* – минуле з точки зору моменту мовлення мовця / *Ich denke, dass sie gefahren ist* – минуле по відношенню до *denke*.

Таким чином, існує різниця «між комунікативно-мовленнєвим центром часового дейксису, тобто комунікативно-мовленнєвою точкою відліку часових співвідношень, і системно-мовним центром, тобто репрезентацією комунікативно-мовленнєвої точки відліку в системі часових форм» [1, с. 82].

Хоча перш за все дейктичний центр виражається в граматичній точці відліку, втіленій у дієслівних часових формах і синтаксичних конструкціях, він у цілому виходить за межі граматичного часу й пов'язується, зокрема, з лексичними показниками темпоральності. Лексичні засоби вираження семантики часу – наприклад, *позавчора, цієї миті, зараз, наступної зими, скоро, через три дні*, – складають «особливу обставинну підсистему темпоральних специфікаторів, у якій, як і в підсистемі дієслівних форм часу, виявляється орієнтація на дейктичний центр, пов'язаний із віднесеністю до «тепер» [1, с. 83].

Реалізовані в різних типах мовлення дейктичні відношення

«відрізняються одне від одного за ознакою наявності / відсутності актуальної співвіднесеності часу позначуваної ситуації з часом мовлення», але всі вони «узагальнюються й констатуються тими константними векторними характеристиками, укладеними в системі дієслівних форм часу й інших темпоральних підсистемах, що базуються на часовому дійктичному центрі» [1, с. 84].

Залежно від того, який саме момент виступає у функції дійктичного центру – момент мовлення або інший момент, – визначається абсолютний та відносний час. При абсолютній часовій орієнтації дійктичним часовим центром виступає момент мовлення мовця (того, хто пише), тобто суб'єкта, якому належить висловлення. При відносній часовій орієнтації центром часового дейксису виступає момент, що фіксується мовними засобами (як дієсловами, так і іншими частинами мови у функції обставин часу – *тоді, того дня* і т. ін.), що є показниками вихідного часового плану, по відношенню до якого визначається час даної дії.

У кожній мові для вираження темпоральних відношень є спеціальні засоби, система яких, до того ж, є специфічною в різних типах дискурсу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация идеи времени / А. В. Бондарко. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1999. – 260 с.
2. Востоков В. В. Коммуникативный, когнитивный и эмотивный аспекты темпоральных значений в структуре текста / В. В. Востоков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.filologdirect.narod.ru/sra/sra\\_2006\\_44.html](http://www.filologdirect.narod.ru/sra/sra_2006_44.html).
3. Всеволодова М. Функционально-семантические поля и функционально-семантические категории (К вопросу о структуре содержательного пространства языка) / М. Всеволодова // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 15 / Укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк : ДонНУ, 2007. – С. 34–43.
4. Гулыга Е. В. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е. В. Гулыга, Е. И. Шендельс. – М. : Просвещение, 1969. – 184 с.
5. Дешериева Т. И. Лингвистический аспект категории времени в его отношении к физическому и философскому аспектам / Т. И. Дешериева // Вопросы языкознания. – 1975. – № 2. – С. 111–117.
6. Терехова Е. В. Лексические средства выражения темпоральных понятий в немецком языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е. В. Терехова; Московский государственный педагогический университет. – М., 2000. – 16 с.
7. Фунтова Ю. С. Своєрідність функціонально-семантичного поля темпоральності в німецькій мові з погляду когнітивної лінгвістики / Ю. С. Фунтова // Вісник Запорізького державного університету : збірник наукових статей. Філологічні науки / Головний редактор Толоч В. О. – Запоріжжя : Запорізький державний університет. – 2001. – № 3. – С. 150–152.
8. Хасанов И. А. Время как объективно-субъективный феномен: Словарь / И. А. Хасанов. – М. : Прогресс-Традиция, 2011. – 328 с.
9. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

*Лобовик Н. В.*

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ УЧЕНИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

*Единственный путь,  
ведущий к знанию, – деятельность.*

*Бернард Шоу*

В последние годы происходят изменения в практике отечественного образования. Не остается без изменения ни одна сторона школьного дела. Пробивающие себе дорогу новые принципы личностно-ориентированного образования, индивидуального подхода потребовали в первую очередь новых методов обучения. Ведущее место среди таких методов, обнаруженных в арсенале мировой и отечественной педагогической практики, принадлежит сегодня методу проектов.

«Учитель сегодня не столько тот, кто учит, сколько тот, кто помогает овладеть способами, как ребенку учиться». Это задача личностно-ориентированной педагогики, где ценят не только результат, но и сам процесс учения. Это возможно в рамках учебного проекта, где большая роль отводится самостоятельной работе учащихся.

Проектное обучение – это путь замысла или способ планирования. Поэтому учителю важно развить способности ученика к целеполаганию и планированию. Необходимо также создать условия для составления плана и помочь ученику в его реализации, учитывая действия, методы, способы и результаты. И в конечном результате учитель должен способствовать развитию способностей и умению анализировать свою деятельность.

Цель проектного обучения – создать условия, при которых обучающиеся:

– самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;

– учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;

– приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;

– развивают исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщения);

– развивают системное мышление.

В педагогическую практику метод проектов пришел из-за рубежа вместе с технологией компьютерной телекоммуникации только в 80-е годы. Появившись в начале прошлого столетия для решения актуальных тогда задач образования, он не утратил своей привлекательности и в наши



дни. В современном отечественном образовании сложились условия востребованности этого метода.

Актуальность метода проектов обуславливается, прежде всего, необходимостью понимать смысл и предназначение своей работы, самостоятельно ставить профессиональные цели и задачи, продумывать способы их осуществления и многое другое, что входит в содержание проекта.

Метод проектов позволяет решать задачи формирования интеллектуальных умений и творческого развития детей. Воспитание любви к русскому языку – ответственная задача, стоящая перед учителем русского языка и литературы, ибо «язык – это жизнь» и «языку мы учимся и должны учиться до последних дней своей жизни». (К. Г. Паустовский). А любовь к языку воспитывается прежде всего через пробуждение у школьников интереса к предмету «Русский язык», возникающего как на школьном уроке, так и во внеклассной работе.

Проект является действенным средством вовлечения во внеклассную работу большинства учащихся, так как работа над проектом предполагает следующее:

1) в центре внимания – обучающийся, на первом месте – содействие развитию его творческих способностей;

2) образовательный процесс строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении;

3) индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого обучающегося на свой уровень развития;

4) комплексный подход в разработке учебных проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций обучающегося;

5) глубоко осознанное усвоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Метод проектов, безусловно, успешен лишь в том случае, если он идет от ученика. Но даже если это так, нужно постоянное живое участие учителя, так как необходима поддержка и поощрение учеников. И без координации действий учителем работа может зайти в тупик, а интерес снизится, возможно, и совсем сойдет на нет.

Работать над проектом могут только способные к планированию учащиеся. Поэтому дело учителя – «выращивание» этих учащихся. На первом этапе возможна работа по «подрядам» (термин взят из школы лабораторного метода), сначала предложенным учителем, а потом составляемым учащимися. И лишь затем – составление проектов.

Хотя проектное и личностно-ориентированное обучение дает возможность использовать множество подходов (обучение в деле,

самостоятельные занятия, совместный мозговой штурм, ролевая игра и т. д.), учит ребят анализировать и систематизировать, приносит чувство удовлетворения ученикам, видящим свой результат, но это не панацея от всех бед в деле обучения. Это хорошая альтернатива классно-урочной системе, это способ выйти за пределы урока с вопросами, связанными с углубленным изучением интересующих ребят дисциплин, это выход на олимпиады, научные общества учащихся. Поэтому проектную деятельность рекомендуют использовать как дополнение к классно-урочной системе, которая создает условия для обращения личности «внутрь себя».

Метод проектов никак не противоречит традиционным способам обучения, он помогает активизировать учеников, у большинства детей появляется интерес к новым знаниям, желание добыть их, чтобы применить тут же для решения поставленных в проекте задач. Такая мотивация – стремление успешно разработать тему проекта – оказывается часто более сильной, чем требования родителей и учителей хорошо учиться для получения отличных и хороших оценок. Самым же главным результатом является формирование у детей умения вести себя в условиях, когда требуется в короткое, ограниченное время делать много разнохарактерных дел, большинство из которых встретились впервые, и надо не растеряться, не испугаться неизвестности, а быстро понять, каких знаний не хватает, решить, где и как эти знания можно получить, а, получив их, сейчас же применить и увидеть результат своих действий.

Примерные темы проектов на уроках русского языка:

- реклама частей речи, средств художественной выразительности, словарей, автора и т. п.;
- примеры очерка, заметки, статьи, интервью;
- проект «Сказка по цепочке» (тема задается учителем – развитие темы идет по цепочке);
- этимология названий (названия торговых точек, оформление рекламных вывесок, слоганов), классификация, ошибки, стиль;
- проект «Женские имена в произведениях поэтов «золотого» и «серебряного» века»;
- особенности речи современных подростков (героя, автора произведения и т. п.);
- проект «Киносценарий» (создание сценария на определенную тему, например: «Социальная реклама силами молодежи»);
- проект «Озвучивание фильма» и т. п.

Таким образом, проектная деятельность – один из лучших способов для совмещения современных информационных технологий, личностно-ориентированного обучения и самостоятельной работы учащихся. Главное – продумать способы введения метода проектов в структуру уроков.

Маев С. Ф.

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУССИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Философское осмысление реальностей современного мира и тенденций его развития является реальным условием того, чтобы творческая деятельность человека реализовывалась разумно, сознательно, целенаправленно и эффективно. Проблемы, которые сегодня встают перед обновленным обществом, тесно связаны с будущим современной Украины. Молодежь стремится к самостоятельности, творческому самовыражению. К сожалению, выпускники школ часто недовольны подготовкой к жизни, потому что школа не научила их вести беседу на любую тему, выступать с публичной речью, владеть живым словом в различных сферах коммуникации.

В программе «Украина XXI столетия. Государственная национальная программа “Образование”» отмечается кризис образования, который проявился в «несоответствии знаний запросу личности, общественным потребностям и мировым стандартам; в обесценивании социального престижа грамотности и интеллектуальной деятельности...» [5, с. 1].

Поэтому стратегическими целями фундаментального образования в Украине становятся возрождение и развитие национальной системы образования, формирования личности, способной претворять в жизнь высокие идеалы молодой демократической державы. Для этого каждый ученик должен овладеть всеми видами речевого общения, которое базируется на грамматико-речевом и этикетном материалах.

Известно, что в споре рождается истина. Поэтому одним из актуальных направлений работы в современной школе является формирование у учащихся дискуссионной культуры. Это связано с тем, что дискуссия помогает детям более эффективно усваивать программный материал, так как они его «добывают» самостоятельно, решая в процессе обсуждения познавательные задачи. В дискуссии у школьников формируется специфические умения и навыки, спор вынуждает их точнее формулировать свои мысли, правильно используя для этого понятия и термины. В процессе дискуссии ученики обучаются приемам создания аргументированной речи. Дискуссия позволяет актуализировать у учащихся нравственные проблемы, лежащие в основе научных знаний, показать их важность для современности. Она дает им возможность почувствовать те вопросы, разрешением которых были заняты в разные исторические эпохи лучшие умы человечества.

Проанализировав доступную нам учебную, методическую и научную литературу, мы увидели, что проблема формирования

дискуссионной культуры учащихся на уроках развития речи в средней школе в методике обучения русскому языку в целом почти не разработана. Нет конкретных методических рекомендаций и указаний по проведению уроков развития речи в форме дискуссии. Методические разработки уроков-дискуссий есть, но применительно к внеклассной деятельности. В изученной литературе мы не обнаружили понятия «дискуссионная культура учащихся». На наш взгляд, это потому, что в современной науке нет однозначного определения понятия «дискуссия». Например, Л. Г. Павлова рассматривает дискуссию, как «публичный спор, целью которого является выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса» [5, с. 6]; О. М. Казарцева считает, что «дискуссия – это устное коммуникативное взаимодействие группы учащихся..., которое организуется для обмена мнениями, связанными с изученными предметами» [2, с. 162], а Л. И. Максимов говорит, что «дискуссия – это вид спорта, в рамках которого рассматривается, исследуется, обсуждается какая-либо проблема с целью достичь взаимоприемлемого, а по возможности и общезначимого её решения. Как правило, участниками дискуссии являются лица, которые обладают знаниями по обсуждаемым вопросам» [4, с. 118].

Как видим, во всех приведенных выше определениях общим является то, что дискуссия – это спор-исследование, способ познания. Таким образом, дискуссионная культура учащихся может быть, на наш взгляд, определена как совокупность определенных коммуникативных умений учащихся: во-первых, это умение учащихся придерживаться избранной темы и основного вопроса обсуждения. На протяжении всей дискуссии этот вопрос (основной тезис дискуссии) должен находиться в поле зрения участников и оставаться неизменным. Во-вторых, это умение слушать и слышать. Участники должны высказываться по очереди и иметь равные права объема высказывания. В официальных дискуссиях, например, научных или деловых, объем выступлений планируется заранее и доводится до сведения всех участников. В-третьих, это умение убеждать друг друга, приводя весомые аргументы, факты, высказывать суждения, делать умозаключения. В-четвертых, это умение заметить логические ошибки и противодействовать уловкам, то есть, проанализировав выступление партнера, надо быстро соотнести его точку зрения с собственной, после чего аргументировано определить свою позицию. В-пятых, умение терпимо относиться к коллегам и не переходить на личности.

Известно, что коммуникативные средства, которые используются в дискуссии, должны быть корректными и признанными всеми участниками обсуждения. Основным средством формирования дискуссионной культуры

на уроках развития речи является проведение учебных занятий в форме дискуссии, а также систематическое использование дискуссионных приемов на уроках русского языка.

Мы считаем, что при организации уроков развития речи в форме дискуссии необходимо использовать такие наглядные материалы, как памятки, в которых даны нормы поведения участников дискуссии, а также перечислены общепринятые фразы-помощники для выступающих в ходе дискуссии. Например, такие: *Мы утверждаем, что... Мы согласны с высказыванием... Этот тезис подтверждается... В качестве аргумента, подкрепляющего нашу позицию, мы могли привести следующий пример... Мы согласны с высказыванием... Хотелось бы добавить... Рассмотрев приведенный оратором пример, мы заметили, что... Из вашего выступления можно заключить... В ходе нашей дискуссии... Правильно ли мы вас понимаем...? В ходе своего выступления вы высказали мнение, что... Отвечая на ваш вопрос... Вы действительно утверждаете, что...? Почему вы считаете...?*

В памятке с нормами поведения участников дискуссии, на наш взгляд, необходимо указать следующие правила поведения в ходе дискуссионного обсуждения: все участники обязаны внимательно слушать и стараться понять собеседника; описывать явления, процессы, события; доступно объяснять; правильно формулировать и задавать вопросы, контрвопросы, доказывать; необходимо быть независимым и оригинальным в суждениях и выводах; аргументировано критиковать; уметь опровергать, отстаивать свою позицию, обобщать и делать выводы; высказывать оценочные суждения и обязательно соблюдать этику спора.

В памятке с критериями оценки дискуссии мы апробировали следующие параметры деятельности участников дискуссионного обсуждения: обязательное достижение поставленной цели, получение новых знаний, удовлетворенность результатами дискуссии, правильность, логичность изложения мысли, использование приемов доказательства и опровержения, проявление активности и инициативности при обмене мнениями, соблюдение правил и регламента дискуссии.

За ходом урока следит учитель, при этом он должен воздерживаться от собственных суждений, ему необходимо уточнять, пояснять высказывания учащихся с помощью вопросов, перефразирования; учитель не может игнорировать ни одного вопроса и ответа учащихся, он следит за тем, чтобы у участников дискуссии было время для обдумывания ответов, в ходе урока он наблюдает за соблюдением правил ведения дискуссии.

Правила ведения дискуссии на уроке предусматривают организованные выступления, когда каждый участник может выступать только с разрешения учителя-ведущего дискуссии. В обсуждении следует предоставить каждому участнику возможность высказаться; каждое

мнение, позиция каждого участника должны быть внимательно рассмотрены.

В ходе нашего исследования мы увидели, что дискуссия – это достаточно эффективный метод, с помощью которого усваиваются знания, формируются важные коммуникативные умения, накапливается речевой опыт учащихся.

С применением дискуссии на уроках развития речи учащиеся не только учатся грамотно и обосновано выражать свои мысли, но и становятся компетентными в вопросах общения. Школьники, исследуя проблему, глубже вникают в неё, избегая поверхностного изучения. Апробирование материалов исследования на практике показывает, что дискуссия заинтересовывает ребят, способствует формированию приоритетных коммуникативных качеств: наличие большого запаса слов, образность и правильность речи, точное восприятие устного слова и точная передача идей партнеров своими словами; умение выделять из услышанного сущность дела; корректная постановка вопросов; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров; логичность построения и изложения высказывания; связанность изложения мысли.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Дідух Г. Вивчення засобів емотивності на уроках української мови у 5–7 класах / Г. Дыдух. – Тернопіль, 2000. – 202 с.
2. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие / О. М. Казарцева. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 496 с.
3. Павлова Л. Г. Спор, дискуссия, полемика : книга для учащихся старших классов / Л. Г. Павлова. – М. : Просвещение, 1991. – 127 с.
4. Русский язык и культура речи : учебник / под ред. проф. Л. И. Максимова. – М. : Гардарини, 2002. – 413 с.
5. Україна ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта». – К., 1992. – С. 1–2.

*Марко В. А.*

#### **ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ В 1 КЛАССЕ**

*Главное – чтобы малышам  
было интересно учиться!*

Заканчивается учебный год и период общения с первоклашками. Не прошёл он бесследно, накоплены крупницы определённого опыта, есть находки и ошибки, есть маленькие открытия, есть проблемы.

К занятиям с учениками готовилась вдумчиво и кропотливо. В течение всего года проводила занятия по обучению грамоте, изучала личность каждого ребёнка – ведь это залог успешного обучения.

Дети, которым было только шесть лет, в привычной для них обстановке, играя, раскрывались передо мной в общении друг с другом, игре, на развивающих занятиях. И чем ближе узнавала ребят, тем больше убеждалась – далеко не просто будет в процессе обучения и воспитания:

недаром шестилетний возраст педагоги и психологи называют возрастом неожиданностей.

Первоклашки – народ особый и сложный. Они очень чрезмерно энергичны и подвижны, быстро утомляются от однообразной деятельности. Время их продуктивного мышления – около десяти минут. Очень непосредственны и наивны. И, надо признаться, учить их очень интересно.

Смена видов деятельности и интересные задания помогают сохранить самочувствие и настроение детей, продуктивную мотивацию учения.

На моих уроках присутствуют элементы импровизации. Продолжительность объяснения нового материала не должна превышать длительности времени активного внимания, поэтому на 10 минуте после начала активной части занятия я провожу физкультминутку, несколько изменив структуру занятия.

На занятиях в игровой форме мы отправлялись в волшебный мир звуков и слов. Сказочные герои помогали формировать у первоклассников представление о предложении, учили делить предложения на слова, слова – на слоги и звуки, составлять предложения из 2–4 слов и слова из 2–3 слогов. На каждом занятии ребята играли в игру с мячом «Подружим звуки», знакомили согласный звук с гласными звуками и незаметно овладевали навыками чтения.

Я хочу предложить одно из занятий.

Тема: *«Лес и мир животных. Знакомство со звуком [ж] и буквой Ж».*

Главные задачи, которые я ставила перед собой, были следующие:  
Образовательная: познакомить детей с новым твёрдым согласным звуком [ж] и буквой Ж; формировать коммуникативную культуру, учить детей читать;

Развивающая: развивать речь, логическое мышление, внимание, память, мелкую моторику пальцев рук;

Воспитательная: формировать аккуратность, дисциплинированность, самостоятельность; воспитывать доброе отношение к животным;

Эта триединая задача решает проблему развития личности ребёнка. Для решения поставленных задач я использовала такую структуру занятия, этапы которой работают на реализацию целей занятия.

В начале занятия настраиваю детей на позитивные эмоции, ввожу сказочного героя и создаю проблемную ситуацию, которая помогает подвести детей к теме и цели занятия. Путём размышлений и исследований дети «открывают» новое, находят решение. На разных этапах занятия подачу материала провожу от более простого к сложному. От задания к

заданию дети работают всё активнее.

Основным видом деятельности на занятии является игра. С огромным интересом ребята выполняют упражнение «Обрывашки», «Соедини точки» (индивидуальная работа), с азартом участвуют в играх «Волшебный цветок» (работа в парах) и «Составь слова» (работа в группах). Эти упражнения позволяют развивать мелкую моторику пальцев рук, усидчивость, самостоятельность; формировать коммуникативные навыки и умение использовать полученные знания.

Оборудование: сказочный герой Буратино, мягкие игрушки, плакат «Лесные жители», мяч, цветочки с заданиями, слоги, магнитофон, аудиокассеты с записью музыки.

### **Ход занятия.**

#### **1. Организационный момент.**

Начинаем наше занятие обучению грамоте.

Каждый день всегда везде  
На занятиях в игре.  
Смело чётко говорим  
И тихонечко сидим.

Садитесь на свои места. Приготовьтесь слушать меня внимательно.

#### **2. Сообщение темы.**

Ребята, к нам на занятие пришёл наш старый знакомый Буратино и принёс интересное объявление: «Открывается Лесная школа для животных».

#### **3. Работа над темой.**

##### **• Организация игры.**

И послал Буратино пчёлку сообщить всем лесным жителям эту радостную весть. Пчёлка летит и рассказывает.

Ребята, как она говорит, какой звук она произносит, когда летит?

Давайте пчёлке поможем сообщить эту новость.

Птички обрадовались и запели весёлую песенку в лесу (звучит музыка).

А вот и первые ученики Лесной школы.

Ребята, кто же записался в лесную школу?

(Дети называют). *Медвежонок, заяка, лиса, белочка.*

А вот появился ещё один ученик? Кто это?

Он прилетел и запел свою песенку?

Давайте вместе споём ж-ж-ж.

Ребята, с каким звуком мы сегодня будем работать. Какой звук звучал?

На занятии будем слушать и произносить звук [ж].

##### **• Проведение игры.**

Буратино очень любопытный, свой нос сует везде, хочет, больше



узнать. Он приготовил задания для зверушек.

Давайте, ребята, представим, что мы тоже учимся в лесной школе, и вместе с учениками лесной школы будем выполнять задания.

*1. Произнесение звука [ж] в словах и слогах.*

И рассказал звук [ж] такую историю.

В стране Жужжандия жил-был звук [ж]. Жужжал, жужжал звук [ж], скучно ему стало. С кем бы подружиться? Мы сможем ему помочь? (Сможем, поможем!) Сначала познакомим его с гласными звуками. Назовите их (а о у ы э и).

Давайте вспомним, какие мы знаем гласные буквы.

Десять гласных есть на свете Мы запомнить их должны: я ё ю е и а о у э и конечно буква ы.

Задание по слоговому синтезу. Игра с мячом.

Я буду «бросать» вам звук [ж] и звук [а]. Какой слог получился? А вы мне слоги.

Звук [ж] и звук у.

Звук [ж] и звук о.

Звук [ж] и звук э.

Звук [ж] и звук ы.

Чистоговорки.

Ребята, а вот какие стихи сочинил звук [ж]:

Жу-жу-жу – молока дадим ежу.

Жа-жа жа – есть иголки у ежа.

Игра «Кто внимательный?»

Звук [ж] очень хитрый, он стал прятаться в словах. Я буду называть слова, если вы услышите звук [ж] хлопайте в ладошки, а если нет звука, то прячьте руки за спину: ужи, стрижи, булка, ежи, домик, лыжи, ежевика, лампа, снежинки, журнал.

*2. Знакомство с буквой ж.*

Прятался, прятался звук [ж] и спрятался в букве. И стали эту букву называть Ж.

На какого она похожа?

Давайте разучим стихотворение о букве Ж.

*Эта буква широка*

*И похожа на жука.*

*И при этом, точно жук,*

*Издаёт жуужжащий звук:*

*Ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж-ж!*

Ребята, интересно учиться в лесной школе?

**4. Закрепление изученного материала.**

*3. Работа в парах.*

Буква ж поселилась в некоторых словах, а эти слова живут на

волшебных цветочках. Сейчас будем работать в парах, искать букву ж в словах. Возьмите цветочки, положите по середине стола, найдите и подчеркните букву ж. Приступаем к работе.

Задание на цветочках.

У девочки Жени есть собачка Жучка. Однажды они пошли в лес. В лесу они увидели ежа, жука, лису и белку. Жук сидел на цветочке, а еж убежал под ёлку.

А теперь посчитайте, сколько раз встретилась буква ж.

Кто мне прочитает слова, в которых встретилась буква ж.

Молодцы, справились с заданием.

Ребята, а теперь отдохнём. Нам помогут медвежата.

Физминутка под музыку.

Медвежата в чаще жили,  
Головой своей кружили:  
Вот так и вот так,  
Ещё эдак, ещё так.  
Медвежата мёд искали,  
Дружно дерево качали.  
Вот так и вот так,  
Дружно дерево качали.  
Вперевалочку ходили  
И из речки воду пили:  
Вот так и вот так,  
Они из речки воду пили,  
А потом они плясали  
Дружно лапы поднимали  
Вот так и вот так,  
Дружно лапы поднимали.

*4. Работа в группах. Игра «Состав слова из слогов».*

А кто ещё живет в лесу, мы узнаем, сыграв в игру «Состав слова». Мы с вами будем работать в группах. Каждый ряд – это группа. На парте рассыпались слова. Вам нужно дружно из слогов составить слова и мы узнаем жителей леса. *Лиса волк заяц медведь белка лоси кабан*

Посмотрите, в каком красивом месте живут животные, здесь они найдут и жильё и корм. Лес защищает их от врагов и непогоды.

*5. Упражнение «Обрывашки».*

На зиму белочка запасается грибами и орешками.

Давайте и мы поможем белочке собрать грибы.

(Дети работают под музыку).

Пальчиковые игры.

На лужайке, на ромашке

Жук летел в цветной рубашке.

Жу-жу-жу, жу-жу-жу.  
Я с ромашками дружу.  
Тихо на ветру качаясь,  
Низко, низко наклоняясь.

6. Письмо по точечному образцу «Жука». Штриховка жука.

Ребята, у вас у каждого на столе лежат листочки с заданиями.  
Соедините по точкам жука.

2). Итог игры.

Как вы думаете, понравилось животным учиться в Лесной школе?

Буратино, мы будем очень рады тебя видеть на наших занятиях.

• Итог занятия.

Итак, ребята, что узнали сегодня на занятии? С какой буквой познакомились? Где пригодятся знания?

### 5. Рефлексия.

Ребята, каким для вас было занятие?

Интересный

Увлекательный

Познавательный

Трудный

Ребята, вы были молодцы. Очень хорошо работали на занятии. Самые активные....

Если вам на занятии всё было понятно, вы запомнили новую букву, то прикрепите на доску солнышко, а если у вас возникли трудности, что-то было не понятно – то тучку. Занятие окончено, всем спасибо, отдыхайте.

*Маторин Б. И.*

## ЕЩЕ РАЗ ОБ ОБРАЩЕНИИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

### (фрагменты лекции)

Обращением называется слово или сочетание слов, называющие лицо или предмет, к которому обращена речь. Обращение грамматически не связано с предложением, в составе которого оно находится. Однако в некоторых случаях сказывается влияние слова-обращения на согласование сказуемого с подлежащим. Ср.: *Славянск, ты всегда был в моем сердце.* – *Брестская крепость, ты навсегда вошла в историю Великой Отечественной войны* (различная форма согласования сказуемого с одним и тем же подлежащим связана с различием в роде слов-обращений).

Обращение может занимать место в начале, в середине и в конце предложения: *Дорогой друг, здорово!* (И. Крылов); *Позвольте мне, читатель мой, заняться старшей сестрой* (А. Пушкин); *До свидания, благороднейший господин Глинкин* (М. Горький).

В роли обращений чаще всего выступают собственные имена людей, названия лиц по родству, по общественному положению, по профессии:

*Иван Ильич, позвольте мне поставить... сто рублей* (М. Лермонтов); – *Я не отговариваюсь, тетенька*, – чуть слышно промолвила Лиза (И. Тургенев); *Пошел, кучер!* (И. Тургенев); *Пожарные, лей* (А. Чехов).

В художественных произведениях в функции обращения могут выступать названия животных и неодушевленных предметов: *О чем ты воешь, ветер ночной?* (Ф. Тютчев); *Шумы, волнуяся непогодой: Он был, о море, твой певец* (А. Пушкин).

Обращение может иметь целью не только привлечь внимание собеседника, но и выразить отношение к нему лица говорящего: *Не сдадимся, злодей* (А. Пушкин); *Хищница милая, не смотрите на меня так, я старый воробей* (А. Чехов); *И вы туда же, старый бандит пера* (К. Симонов).

Обращение интонационно выделяется: ему присуща так называемая звательная интонация. Наиболее отчетливо она проявляется при обращении, стоящем перед предложением (усиленное ударение, пауза): *Старик! О прошлом позабудь...* (М. Лермонтов). Если при этом обращение образует все высказывание и говорящий не только называет лицо, к которому обращена речь, но интонацией выражает различные оттенки мысли или чувства (упрек, испуг, радость и т. д.), то образуется особое предложение-обращение (вокативное предложение): *Треплев (умоляюще и с упреком): Мама!* (А. Чехов); *Соня (тоном упрека): Дядя!* (А. Чехов).

Обращения, стоящие в середине предложения, произносятся или с интонацией вводности (понижение голоса, убыстренный темп речи): *Шумим, братец, шумим* (А. Грибоедов), или с восклицательной интонацией при наличии усилительной частицы *о*: *Но не хочу, о други, умирать* (А. Пушкин).

Интонация обращений, стоящих в конце предложения, зависит от типа предложения, ср.: *Думай же, мастер культуры* (Л. Леонов). – *Слава тебе, Родина-мать!*

Обращения широко распространены в диалогической речи, в речи ораторской, деловой, а также в поэзии: *Прощай, немая Россия, страна рабов, страна господ, и вы, мундиры голубые, и ты, им преданный народ* (М. Лермонтов); *Тише, ораторы! Ваше слово, товарищ маузер* (В. Маяковский); *А ну-ка песню нам пропой, веселый ветер!* (В. Лебедев-Кумач).

Обращение обычно выражается именем существительным в именительном падеже, а также субстантивированными словами: *Лети, наш родимый, на славу сражайся...* (А. Твардовский); – *Здорово, шестая!* – *послышался густой, спокойный голос полковника* (А. Куприн); *...Глядите на меня, все!* (Ф. Достоевский); *Здравствуй, в белом сарафане из серебряной парчи!* (П. Вяземский) (в роли обращения выступает предложно-именное сочетание). Ср. также случаи опущения главного

слова в составе распространенного предложения и выражение обращения формой косвенного падежа существительного: – **На крыше! Эй-эй, на крыше! Огонь в четвертом** (А. Твардовский).

В древнерусском языке функцию обращения выполнял звательный падеж: *друже, княже, отче, старче, человеце* и т. п.: «**Чего тебе надобно, старче?**» (А. Пушкин).

Личные местоимения *ты* и *вы*, как правило, выступают в роли подлежащего: *Простите, мирные долины, и вы, знакомых гор вершины, и вы, знакомые леса!* (А. Пушкин). Но они могут выступать и в роли обращения в следующих случаях:

1) сами по себе: *Ступай за шестом – ты!* (И. Тургенев); *Эй, вы! Кончайте скорее!* (Ф. Достоевский); *Ну, вы! Вставайте...* (М. Горький).

2) в составе обращений, представляющих собой сочетание определения с определяемым словом, между которыми находится местоимение 2-го лица; *Ну, полноте, полноте, балагур, шутник вы этакий* (И. Тургенев); *Да неужели вам мало, ненасытный вы этакий?* (Ф. Достоевский);

3) в роли обращения с предшествующей местоимению частицей *о* и последующим придаточным определительным: *О ты, чьих писем много, много в моем портфеле берегу!* (Н. Некрасов).

Перед обращением может стоять усилительная частица *о*: *Как хорошо ты, о море ночное...* (Ф. Тютчев).

Перед повторяющимся обращением может стоять частица *а*: *...Смерть, а смерть, еще мне там дашь сказать одно словечко?* (А. Твардовский). При этом в народной речи встречается обращение с усеченным окончанием: *Микит, а Микита! Оглох!* (Л. Толстой).

Встречаются однородные обращения:

1) если они служат названиями разных лиц или предметов: *Здравствуй, солнце да утро веселое!* (И. Никитин);

2) если служат названиями одного и того же лица или предмета: *Мать-земля моя родная, сторона моя лесная, Приднепровский отчий край, здравствуй, сына привечай* (А. Твардовский).

Обращения бывают нераспространенные и распространенные. Последние включают в свой состав согласованные и несогласованные определения, приложения, дополнения, обстоятельства и даже придаточные предложения: – *Дитя мое, ты нездорова* (А. Пушкин); *Так вот судьба твоих сынов, о Рим, о громкая держава!..* (А. Пушкин); *О ты, чьей памятью кровавой мир долго, долго будет поля...* (А. Пушкин).

Распространенное обращение может быть разорвано другими словами – членами предложения: *Крепче, конское, бей, копыто, отчеканивая шаг!* (Э. Багрицкий).

Маторин Б. И., Руднева В. Ю.

## ИЗУЧЕНИЕ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»

(на материале дидактической игры)

Приводим разработку дидактической игры на материале «Слова о полку Игореве».

В игре участвуют 9 человек (по 3 игрока, называемых агонистами, в каждом агоне), набравшие наибольшее количество баллов в отборочном туре. Остальные студенты называются «теоретиками». За правильный ответ на вопрос, на который не может ответить агонист, теоретика вручается орден. Участникам предоставляется на выбор три дорожки (порядок выбора определяется судьями по итогам «Пролога»: «конкурса красноречия», на подготовку которого даётся 5 минут перед началом игры). *Дорожки*: зеленая состоит из четырёх этапов, и на ней дважды можно давать неправильный ответ; желтая – из трёх, но неправильных ответов может быть не более одного; красная – из двух, но ошибаться нельзя. Перед финалом, в отличие от телевизионной игры, также проводится розыгрыш дорожек, но уже в виде конкурса «Знатоки русского языка». Представление ареопага (жюри): 2–3 преподавателя филологического факультета.

Вступительное слово преподавателя. Сегодня у нас необычное занятие, точнее, *необычная контрольная работа*. Ранее мы с вами читали выборочно древнерусский текст, используя подстрочник Д. С. Лихачёва; слушали исторический комментарий, подготовленный группой «историков»; обсуждали проблему авторства; сравнивали переводы Д. С. Лихачёва, В. А. Жуковского, Н. А. Заболоцкого (плач Ярославны); анализировали яркий, выразительный язык бессмертного произведения, памятника XII века – «Слова о полку Игореве». Согласитесь: мы узнали много совершенно нового для вас и по-новому посмотрели на то, что было уже известно из школьной программы. Кажется, мы обсудили всё, но некоторые вопросы я оставила специально для сегодняшней контрольной. В отборочном туре будут вопросы, которые мы обсуждали ранее. Проверим, насколько добросовестно вы работали, слушали меня и друг друга. В игре же будут и те вопросы, которые мы не обсуждали, новые для вас языковые примеры. Вы должны будете применить имеющиеся знания, чтобы решить новые задачи. Итак, приготовились к отборочному туру. Он проводится в письменном виде. На ответы отборочного тура даётся 10–12 минут. Вся игра займёт одну пару.

Смотрим на экран. Эпиграф нашего занятия – слова хорошо теперь вам известного учёного Дмитрия Сергеевича Лихачёва – настроят нас на работу: «Слово...» – произведение огромной идейной силы, это – произведение, призывающее к единству, обличающее усобицы князей.

*Отборочный тур.*

1. Когда состоялся поход князя Игоря против половцев?

2. **Боянъ во вѣщин, аще кому хоташе песнь творити, то растекашется мыслию по древу, серымъ вълкомъ по земли, сизымъ орломъ подъ облакы.** Кто такой Боян?

3. Когда и кем найден текст «Слова о полку Игореве»?

4. Назовите не менее пяти имён князей, упоминающихся в «Слове...».

5. Переведите на современный русский язык: **«Тъгда Игорьъ възрѣ на светлое сълнце и виде отъ него тьмою вся своя воя прикрыты.»**

*Ответы на вопросы отборочного тура:* 1. 23 апреля 1185 г.; 2. Боян – древнерусский певец и сказитель, «песнотворец»; 3. Известный любитель и собиратель русских древностей граф А. И. Мусин-Пушкин в начале 90-х гг. XVIII века приобрел в Спасском монастыре г. Ярославля старинный рукописный сборник. В числе древнерусских произведений, оригинальных и переводных, было «Слово...»; 4. Игорь (князь Новгород–Северский); Святослав Всеволодович, великий князь Киевский; Всеволод Буй Тур (Курский князь); Олег Святославич Гориславич; Всеволод Юрьевич Владимиро-Суздальский; Ярослав Владимирович Галицкий (Осмомысл); 5. Тогда Игорь посмотрел на светлое солнце и увидел, что все его воины тьмою покрыты.

*I агон. Пролог. Розыгрыш дорожек.* Какое значение имела находка Мусина-Пушкина? Выступите с небольшой, но убедительной речью, доказывающей, что «Слово о полку Игореве» не просто памятник древнерусской литературы, «Слово...» – современно.

*I. Узнай себя.*

*Зелёная дорожка.* Вам принадлежат слова: **«О мои дети, Игорь и Всеволод! Рано начали вы Половецкой земле досаждать мечами, а себе славы искать, но одолели без чести, без чести ведь кровь поганю пролили».** (Святослав Всеволодович, великий князь Киевский.)

*Жёлтая дорожка.* **«Ты стоишь в обороне, прыщешь на воинов стрелами, гремишь о шлемы мечами булатными. Куда ты поскачешь, своим золотым шлемом посвечивая, а там лежат поганые головы половецкие».** (Всеволод.)

*Красная дорожка.* **«Препоясавшего ум храбростью своею и поострившего сердце своё мужеством. Исполнившись ратного духа, навёл свои храбрые полки на землю Половецкую за землю Русскую».** (Игорь.)

*II. (Вопросы соответствуют тому образу, который игроки узнали в отрывке.)*

*Зелёная дорожка.* **«О мои дети, Игорь и Всеволод!..»** Эти князья действительно дети Святослава? Если нет, почему он так обращается к

ним? (Игорь и Всеволод – двоюродные братья Святослава. Святослав хотел, чтобы под его мудрым крылом объединились, как истинные сыновья, все русские князья.)

*Жёлтая дорожка.* «**А мой-то... знаменитые вонны: под трубами пеленаты, под шлемами взлелеяны, концом копья вскормлены...**» О ком это? (Куряне, войско Всеволода.)

*Красная дорожка.* «**Хочу ведь сам копье преломить на краю поля Половецкого; с вами, сыны русские, хочу голову свою сложить или испить шлемом из Дона**». Кто это говорит и чего он хочет? (Игорь. Он хочет сам вступить в рукопашную схватку (в начале боя пользовались лёгким копьем, оно быстро ломалось) на границе Поля Половецкого. Или умереть, или победить половцев на Дону.)

*III. Зелёная дорожка.* Объясните значение пословицы «Один в поле не воин». Что вы знаете о её происхождении? Как связана пословица со «Словом...»? Внесите возможные, на ваш взгляд, поправки в правописание.

(Одному не справиться с трудностями. Имелось в виду Поле Половецкое – земли на юго-востоке Руси, откуда совершались постоянные набеги степных народов. В этой пословице основной смысл, идея “Слова...” – необходимость объединения перед лицом грозного врага.)

*Жёлтая дорожка.* Что означает выражение «Растекаться мыслью по древу» в современном русском языке? Как комментируется эта фраза разными исследователями «Слова...»? (Вдаваться в излишние подробности, впадать в болтовню, отвлекаясь от основной мысли.)

Комментарии: «Мыслию» = «мысию», комментаторы считают «мысь» диалектным вариантом слова «мышь».

“Мысью” в некоторых говорах называлась белка. Обе версии приводят в соответствие другие члены сравнения – “волком по земли”, “шизым орлом под облакы”.

Слово “древо” объясняется как аллегорическое древо мудрости и вдохновения. Поэтому слово “мысль” сохраняет своё прямое значение.

*IV. Зелёная дорожка.*

Объясните слово “золотой” в следующих выражениях: “**Вступил в златое стремя**”. (Сделанный из золота). “**Золотым шлемом посвечивая**” (Сделанный из золота). “**Золотой стол**” (Престол). “**Из седла золотого в седло рабское**” (Из седла княжеского, золотого, в седло рабское). “**Золотое слово**” (Речь Святослава драгоценная, так как полна большого, важного смысла.)

*II агон. Пролог. Розыгрыш дорожек.* Приведите аргументы в защиту подлинности “Слова...” (“Слово...” – памятник XII века).

*I. Узнай себя. Зелёная дорожка.* Зовут вас Олег Святославич. Вы родоначальник нынешних Ольговичей. Назовите своё прозвище. Объясните, почему вам его дали. (Гориславич. Олег своими походами



положил начало междоусобицам в Русской земле. Много горя принёс русским людям.)

*Жёлтая дорожка.* “Людам суд правил, князьям города рядил, а сам ночью волком рыскал: из Киева дорыскивал ранее петухов до Тмүторокани”. (Всеслав Брючеславич Полоцкий.)

*Красная дорожка.* “Ты ведь можешь Волгу вёслами расплескать, а Дон шлемами вычерпать”. (Всеволод Юрьевич Владимиро-Суздальский.)

*II. Зелёная дорожка.* “По Русской земли простошася половцы, акы пардүже гнездо”. С кем сравниваются половцы? Почему именно с этими животными? (С гепардами. Очень быстрые, ловкие, они использовались на охоте.)

*Жёлтая дорожка.*

**Щёкотъ славий үспе,**

**Говоръ галичъ үвүди.**

О чём идёт речь? Какой художественный приём использовал автор? (Ночь проходит, близится утро (щёлканье соловьиное уснуло, говор галочий пробудился). Это метафора (скрытое сравнение).

*Красная дорожка.*

**Чрьленъ стягъ**

**Бела хорюговъ**

**Чрьлена чолка**

**Стревроно стружие д**

**Храбромү Святъславичю!**

После первой стычки русские захватили богатую добычу. Но Игорь взял себе только боевые знаки врагов: Игорь следует заветам князя Святослава, принявшего от греков только оружие, даже не взглянув на принесённое золото. Что такое **стягъ, хорюговъ, чолка, стружие**?

(**Стягъ** – знамя. На него равнялись воины. **Хорюговъ** – войсковое знамя. **Чолка** – бунчук, конский хвост на древке. **Стружие** – древко копья.)

*III. Зелёная дорожка.* В древнерусском языке слово “полк” имеет несколько значений: “поход”, “войско”, “сражение”, “сборище”, “народ”. В каких значениях употреблено это слово: 1) в названии “Слово о полку Игореве”? (Поход.); 2) “...зареза Редедю предъ пълкы касожьскими”? (Войска.); 3) “...были пълци Ольговы”? (Сражения, войны.)

*Жёлтая дорожка.* “Туга”. Какое русское слово поможет в переводе этого слова с древнерусского? (“Тужить” – горевать.)

*IV. Зелёная дорожка.* К кому обращается Ярославна, плача в Путивле на забрале? (К Ветру, Днепру, Солнцу.) Объясните, что она говорит: “**Въ поле безводне жаждею имь лүчи съпряже, түгою имь түли затче**”. (В поле безводном жаждою им луки согнуло, горем колчаны

заткнуло.)

*III агон. Пролог. Розыгрыш дорожек.* Существует несколько версий об авторе “Слова...”. Ваши аргументы в защиту одной из версий, наиболее близкой вам.

*I. Узнай себя. Зелёная дорожка.* “Если он хотел кому песнь сложить, то растекался мыслию по древу, серым волком по земле, сизым орлом под облаками”. (Боян.)

*Жёлтая дорожка.* “Высоко сидишь ты на своём златокованом престоле, подпёр ты горы венгерские своими железными полками, загородив королю венгерскому путь, меча тяжести через облака”. (Ярослав Владимирович Галицкий (Осомысл))

*Красная дорожка.* “Тут-то пересел он из седла золотого в седло рабское”. (Игорь.)

*II. Вопросы по географии.*

*Зелёная дорожка.* “Поле, земля незнаемая” – что это? Покажите на карте, где она находится. (Земли, занимаемые половцами. На юге, между Днестром и Волгой.)

*Жёлтая дорожка.* Покажите на карте город, где на забрале плакала Ярославна. (Путивль. В современной Сумской области на Украине.)

*Красная дорожка.* В каком городе правил князь Игорь? Покажите на карте. (Новгород-Северский. В Черниговской области на Украине.)

Почему Северский? (Северы – древнерусское племя.)

*III. Русский язык.*

*Зелёная дорожка.* “Пороси поля прикрывают”. Значение слова “пороси”? С какими современными словами оно родственно? (Пыль. Порох, пороша, прах.)

*Жёлтая дорожка.* Стяги и стягивать. Объясните связь между этими словами. (Движением стягов управляли войском в битве, ими давались сигналы, приказы. Вокруг стягов собирались – стягивались! – воины).

*IV. Зелёная дорожка.* “На Немиге снопы стелют головами”. Объясните эту метафору. (Битва сравнивается с жатвой и молотьюбой.)

*Финал.*

*Пролог. Розыгрыш дорожек. Конкурс «Знатоки русского языка»*

Каждому финалисту выдаётся лист с написанными на нём словами. Надо исправить ошибки.

- |                     |                     |
|---------------------|---------------------|
| 1. Тысячелетие.     | 1. Тысячелетие.     |
| 2. Алюминевый.      | 2. Алюминиевый.     |
| 3. Газификация.     | 3. Газификация.     |
| 4. Бок о бок.       | 4. Бок о бок.       |
| 5. Проффессионал.   | 5. Проффессионал.   |
| 6. Грамотно.        | 6. Грамотно.        |
| 7. Безпрецедентный. | 7. Беспрецедентный. |

*I. Зелёная дорожка.* Почему мы можем сказать, что Игорь – христианин? (В Киеве, по возвращении из плена, идёт он в церковь Богородицы Пирогощей).

*Жёлтая дорожка.* Русь крестилась в 988 году. Прошло два века. Изжито ли язычество на Руси? Докажите свой ответ “Словом...”. (Нет. Автор упоминает языческих богов: Велеса, Дажьбога, Стрибога. Олицетворяет природу. Не обращается к Христу.)

*Красная дорожка.* “**Див велит послушати д...ю и тебе, Тмутороканьский бълванъ!**” Что такое тмутороканский болван? Где находилась Тмуторокань? (Болван – идол, столп, статуя языческого бога. Тмуторокань – город на берегу Керченского пролива на Таманском полуострове. Место установлено в 1792 году благодаря находке здесь камня с надписью о том, что в 1062 году тмутороканский князь Глеб мерил по льду моря расстояние до Керчи (около 20 км)).

*II. Зелёная дорожка.* Перед вами рисунки, изображающие разное воинское снаряжение, оружие. (На рисунках: копье, меч, топор, лук, красные щиты – овальный и миндалевидный, прямоугольный щит, овальный серый щит, ятаган, шлем.) Вы – воин князя Игоря. Выберите себе снаряжение, назовите его, объясните свой выбор. (Выбрать копье, меч, топор, лук, щиты красные, шлем. Они упоминаются в “Слове...”.)

*Жёлтая дорожка.* Используя перевод Н. Заболоцкого (можно и древнерусский текст), подберите цитату к картине В. М. Васнецова “После побоища Игоря Святославича с половцами”.

(1. Мёртвыми усеяно костями, Далеко от крови почернев, Задымилось поле под ногами, И взошёл великими скорбями На Руси кровавый тот посев. 2. Славный пир дружины завершили – Напили сватов допьяна, Да и сами головы сложили. Степь поникла, жалости полна... 3. Не воскреснуть Игоря дружине, Не подняться после грозной сечи!)

*Красная дорожка.* Звучит ария Игоря из оперы А. П. Бородин “Князь Игорь”. Какое отношение имеет прозвучавшее музыкальное произведение к “Слову”? Кто его автор? (Ария Игоря из оперы “Князь Игорь” по “Слову о полку Игореве”. Оперу 20 лет писал композитор А. Бородин, но не закончил. Его работу завершили Римский-Корсаков и Глазунов.)

*III. Зелёная дорожка.*

**Тү кровавого вина не доста,  
тү пиръ докончаша храврии рүсичи,  
сваты попишаша, а сами полегоша за землю Русскую.** Объясните этот образ. (Битва сравнивается с пиром. Сваты – половцы.)

*Жёлтая дорожка.* “**Дружину твою, княже, птицъ крилы приде**”. Объясните эту метафору. (Образ, рисующий смерть дружины. Хищные птицы (орлан-белохвост, гриф), садясь на добычу, прикрывают её своими

распростёртыми крылами, чтоб не подпустить других хищников).

IV. *Зелёная дорожка*. Все исследователи отмечают необыкновенно тонкую наблюдательность автора. Как она проявилась в этой строке: “Дятлове тектомъ путь к реце кажуть”? (В степи деревья растут только в долинах рек, поэтому дятлы могут стучать только около рек. Таким образом, они своим стуком показывали Игорю путь к реке.) Подводятся итоги игры.

*Маторин Б. И., Шевченко А. Ю.*

### **К ВОПРОСУ О СЛОВСОЧЕТАНИЯХ В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ (русско-украинские соответствия)**

Синтаксис (др.-греч. σύν-τάξις – составление) – раздел лингвистики, изучающий строение *словосочетаний* и предложений, а также функциональное взаимодействие в них различных частей речи. Основные синтаксические единицы – это *словосочетание*, предложение, текст.

Культура человеческого общения предполагает знание синтаксиса как универсального инструмента, организующего нашу речь согласно внутренним законам русского языка.

Изучение синтаксических единиц и их стилистических свойств создает возможность целенаправленного отбора выразительных средств языка, сознательного их использования в разных речевых контекстах. Выбор синтаксических единиц, соответствующих конкретным целям речевого общения, всегда связан с поиском оптимального варианта. Причем этот оптимальный вариант должен удовлетворять требованиям не только нужного смысла, но и нужного эмоционального звучания. И эта чисто эмоциональная сторона высказывания очень часто создается средствами синтаксиса. В частности, конструкции экспрессивного синтаксиса обладают не только информационной функцией, но и функцией воздействия. Отсюда ясно, какое огромное значение имеет целенаправленное изучение синтаксической системы языка.

Синтаксис украинского и русского языков имеет много общего, однако каждому присущи свои специфические особенности, и пренебрежение ими ведет к нарушению синтаксических норм русского или украинского языков. Вот почему действующие вузовские (и школьные) программы указывают на необходимость так строить процесс изучения русского языка, чтобы освоение теоретического материала и усвоение стилистических и пунктуационных навыков содействовало бы укреплению знаний синтаксиса украинского языка и наоборот.

Грамматические признаки отдельных слов в русском и украинском языках не совпадают, а это сказывается на синтаксических связях таких

слов с другими словами, например: *широкий степ* (укр. яз.) – *широкая степь* (рус. яз.); *гострий біль* (укр. яз.) – *острая боль* (рус. яз.).

Принципы построения словосочетаний в русском и украинском языках одинаковы. Слова в словосочетаниях связаны такими типами связи: согласование (узгодження), например: рус. яз.: *ученический билет*; укр. яз.: *учнівський квиток*; управление (керування), например: рус. яз.: *книга ученика*; укр. яз.: *книга учня*; примыкание (прилягання), например: рус. яз.: *идти вперед*; укр. яз.: *іти вперед*. Различия касаются построения отдельных словосочетаний с несовпадающими в русском и украинском языках грамматическими признаками слов или подчинительными связями. Ср.: *злая собака, идти к приятелю* (рус. яз.) – *злий собака, іти до товариша* (укр. яз.).

Различия можно наблюдать в глагольном и именном управлении, в сочетаниях предлога с именем существительным, в употреблении некоторых морфологических форм и т. д.

Хорошее знание системы украинского языка позитивно влияет на изучение русского языка. В процессе работы над подобными, сходными явлениями такое положительное влияние называют транспозицией. Вместе с тем родной язык может и негативно влиять на усвоение второго языка, такое влияние называют интерференцией. Суть этого влияния в том, что привычные нормы родного языка переносятся на второй язык. Поэтому необходимо, с одной стороны, использовать транспозицию, а с другой – предупреждать интерференцию. С целью преодоления интерференции целесообразно применять специальные упражнения, которые строятся на основе сопоставления систем двух языков.

Коммуникативная направленность в обучении синтаксису русского языка может проявляться в особом внимании к теории, необходимой для речевой практики, в расширении условий для устной и письменной речи, во включении максимального числа обучающихся в процесс речевого общения, в предельно возможном приближении речевой практики к естественному речевому общению.

Близкое родство украинского и русского языков может быть использовано для быстрого усвоения сходного теоретического материала, для интенсификации обучения русскому языку, для теоретического обоснования системы упражнений.

В осуществлении взаимосвязей при параллельном преподавании украинского и русского языков важная роль принадлежит переводу, который используют как средство толкования слов и как средство сопоставления различных явлений русского языка с соответствующими явлениями украинского.

Маторина Н. М.

**С УВАЖЕНИЕМ АВТОР СТАТЬИ** или **С УВАЖЕНИЕМ, АВТОР  
СТАТЬИ: О ТРУДНОСТЯХ ПУНКТУАЦИИ  
В ПИСЬМЕННОЙ ДЕЛОВОЙ РЕЧИ**

Обычно в деловой переписке или просто отдельных письмах, особенно когда мы уже знакомы с отправителем, мы не так часто обращаем внимание на подписи, да и порой на обращения тоже. Так часто нам важна информация в середине письма, к чему всматриваться во всякие устоявшиеся форматы переписки? Кому-то это покажется очередным занудством, тем более что правила русского правописания так уж строго не регламентируют данный случай. Однако, как любого человека, который всегда и везде остается верен своей профессии, меня не мог не заинтересовать этот факт.

Признаюсь, я и сама до этого ставила запятую и особенно не задумывалась о своей правоте / неправоте. С недавнего же времени (после спонтанно возникшей дискуссии на занятии по русскому языку в вузе) я стала специально отсматривать все приходящие ко мне письма на предмет этой запятой и должна констатировать, что сторонники и противники запятой разделились поровну – 50 на 50.

Итак, нужна ли запятая после слов «С уважением» в конце делового письма? Попробуем разобраться в этом вопросе.

• *Говорят и советуют словари.*

**С УВАЖЕНИЕМ, наречие**

Не требует постановки знаков препинания.

**Гардеробщики с уважением смотрят на них.** Л. Кассиль, Кондуит и Швамбрания. **Вы должны с уважением относиться к властям.** А. Чехов, Человек в футляре.

В случае если слова ‘с уважением’ используются как заключительная формула письма, предшествующая подписи, то они (в соответствии со сложившейся практикой письма) отделяются от последующих слов запятой: **Надеемся на плодотворное сотрудничество. С уважением, коллектив ООО «Победа».**

• *Советуют грамматик.*

В соответствии с правилами русского языка, после строки «С уважением» (или, скажем, «Искренне Ваш», «С признательностью», «С благодарностью» и т. п.) запятая не ставится. Это логично: чтобы поставить запятую, нужен повод, а там его нет.

Однако в соответствии с современными стандартами оформления деловых писем запятая после «С уважением» всё же нужна. Таким образом, вопрос о постановке этой запятой сводится к тому, что для вас важнее – писать по-русски или «по-современному».

• *Мнение противников запятой.*

Многие ссылаются на тот факт, что, якобы эта самая пресловутая запятая навязана нам западным стилем письма, где современные стандарты оформления деловых писем настоятельно рекомендуют обособлять свое имя знаком препинания:

**Yours faithfully, Tomas Berg**

или

**Best regards, Alex W**

Хотя и на этот счет можно поспорить. Не все письма из-за рубежа заканчиваются словами, где проставлена запятая. Вполне вероятно, что и у них тоже возникают по этому поводу некоторые противоречия.

• *Мнение сторонников запятой.*

Во-первых, постановка запятой в заявленных формулах – это дань традиции!

Во-вторых, как быть, если письмо мы пишем впервые и его значимость настолько велика, что отсутствие запятой будет воспринято как грубая небрежность, почти неуважение к адресату? Со знакомыми и в тех случаях, когда переписка не носит разового характера, это не так страшно и исправимо. А как быть, когда письмо адресовано потенциальному работодателю и будет просматриваться под лупой в отделе по управлению персоналом? Или это письмо просто адресовано важному человеку, который при первом прочтении может счесть отсутствие запятой за неуважение к себе? Ведь все же пока преобладает большинство тех, кто уверены, что запятая нужна и обязательна.

• *Совет.*

В случаях, когда Вы опасаетесь, что адресат действительно заметит отсутствие запятой и воспримет это как «неграмотность» или «неуважение», можно использовать «ход конем»: **поставьте тире!** Это тоже грамотно по-русски: тире заменяет собой подразумеваемые слова («написал Вам, обратился к Вам»). То есть это будет выглядеть так:

*С уважением – автор!*

Даже если для Вашего адресата это будет выглядеть непривычно, он вряд ли расценит данный знак препинания как неграмотность или неуважение. Скорее удивится: эка, оказывается, и так можно, а я и не знал. А может быть, даже зауважает Вас еще больше.

А что по этому поводу думаете Вы, дорогой читатель?

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Настольная книга автора. Справочник по пунктуации / [авт.-сост. : Свинцов В. В., Пахомов В. М., Филатова И. В.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://old-punctum.ru/>

2. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. – М. : Эксмо, 2007. – 480 с.

3. Розенталь Д. Э. Говорите и пишите по-русски правильно / Д. Э. Розенталь. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 114 с.

4. Розенталь Д. Э. Справочник по орфографии, правописанию и стилистике / Д. Э. Розенталь. – М. : Комплект, 1997. – 384 с.

5. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию и литературной правке. – 16-е изд. / Д. Э. Розенталь. – М. : Айрис-пресс, 2012. – 362 с.

6. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. – 2-е изд., испр. / Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. – М. : ЧеРо, 1998. – 400 с.

7. Розенталь Д. Э. Справочник по пунктуации / Д. Э. Розенталь. – М. : АСТ, 1997. – 264 с.

*Маторина Н. М., Живило С. В.*

## **О СЛОВАРЯХ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ В ПРИКЛАДНОМ АСПЕКТЕ**

В тезисах предлагаем разработку урока русского языка в 10 классе по теме: «Русская лексика с точки зрения происхождения. Заимствованные слова в русском языке. Словари иностранных слов». При подготовке к уроку использовались материалы нашего магистерского исследования на тему «Использование словарей иностранных слов в учебном процессе».

Цели урока:

1. Формирование представления о путях заимствования в русском языке. Изучение особенностей появления заимствований в русском языке.

2. Развитие умений, навыков распознавания, анализа, умения классифицировать языковые факты.

3. Воспитание интереса к изучению заимствований в русском языке, обогащение представлений учащихся о духовной, нравственной и языковой культуре народа.

4. Обучение пользованию словарями (этимологическим, толковым, словарем иностранных слов).

Оборудование.

1. Словари иностранных слов, этимологические словари, толковые словари.

2. Презентация «Лексика. Заимствования в русском языке».

3. Карточки-задания для самостоятельной работы учащихся по теме урока.

Ход урока.

1. Актуализация уже имеющихся знаний учащихся по теме «Лексика»

– Что такое лексика? Что она изучает?

– На какие группы делится лексика в зависимости от лексического значения слов? (Однозначные и многозначные).

– На какие группы делится лексика в зависимости от смысловых связей между словами? (Синонимы, антонимы, омонимы).

– Каково деление лексики в зависимости от употребления слов разными группами людей? (Общеупотребительные и



необщепотребительные).

– А с точки зрения происхождения слов? ( Исконно русские слова и иноязычные слова).

2. Обобщение, углубление знаний учащихся по теме урока.

Слово учителя.

“Русский язык! Тысячелетия создавал народ это гибкое, пышное, неисчерпаемо богатое, умное, поэтическое и трудовое орудие своей социальной жизни, своих чувств, своих надежд, своего гнева, своего великого будущего,” – так писал о нашем языке русский писатель А. Н. Толстой. (слайд 1)

Русский язык существует много веков, и за многие столетия он претерпел немало изменений. Изменился его словарный состав, не остался неизменным и грамматический строй языка, и звуковая система.

Самые значительные изменения происходят в словарном составе языка. Существуют два основных пути формирования лексики: прямой путь, при котором из имеющихся в языке элементов возникают исконно русские слова, и путь заимствования, при котором новые слова приходят со стороны, из других языков.

Сегодня на уроке мы поговорим с вами о том, как узнать слово-пришелец, каковы признаки заимствованных слов, а также научимся определять по лексическим, орфоэпическим, фонетическим признакам, из какого языка пришло то или иное слово.

*Презентация* (слайды 2–3).

– Можете ли вы сказать, из каких языков пришли слова: *бифштекс, кокос, чалма, майор, шторм, масштаб, арена, сельдь, камбала, башмак*? По каким признакам вы это определили? Трудно? Делаем ошибки?

На уроке мы изучим некоторые из признаков, определяющие происхождение слова.

*Презентация* (слайды 4–9).

– В процессе изучения языка в предыдущие годы мы с вами изучали международные словообразовательные элементы. Как правило, они имеют греческое или латинское происхождение. По количеству слов, внесенных в наш язык греческим и латинским языками, с ними может соперничать только старославянский язык.

*Презентация* (слайды 10–12).

Давайте вспомним международные словообразовательные элементы и подберем слова с этими элементами (запись в тетради):

авиа... (лат. *avis* – птица),

анти... (греч. *anti* – против...),

гуман... (лат. *humanus* – человеческий),

лабор... (лат. *labor* – труд, работа),

дем... (греч. *demos* – народ),

сан... (лат. sanare – лечить, исцелять),

эпо... (греч. epos – слово, рассказ),

фил... (греч. philos – друг, любящий).

3. Сообщения учащихся.

1. Давние заимствования из скандинавских и финских языков.

2. Тюркские заимствования.

3. Немецкие слова, пополнившие русскую лексику.

4. Французские по происхождению слова русского языка.

5. Заимствования из английского языка.

Презентация (слайды 13–20).

4. Беседа.

– Каковы причины, вызывающие появление заимствованных слов?

– Какие словари, в которых можно определить лексическое значение слова, вы знаете?

– Какие словари заимствованных слов вам известны?

Представление словарей:

“Этимологический словарь русского языка”, составленный А. Преображенским (1910–1914 гг.).

“Краткий этимологический словарь русского языка” Н. М. Шанского (1961 г. и другие издания.)

“Словарь иностранных слов” (М. : Русский язык, 1981 (и другие издания)).

“Современный словарь иностранных слов” И. В. Нечаевой. – М. : ООО “Издательство АСТ, М., 2002 и др. [1–11].

5. Тренировочные упражнения на закрепление.

1) Выпишите заимствованные слова из ряда: *аппарат, космодром, опричник, вече, гардероб, макароны, зодчий, дюжина, кантата, романс, урядник, винегрет, благородный, менеджер, кастинг, митинг, меню, субботник, ланиты, арба, синтаксис, фонетика, музей, алфавит, мэр, колледж, хобби, тулуп.*

2) Спишите, определите по различным признакам, из какого языка пришло слово.

Фильмотека, телескоп, термометр, прототип, параметр, аргонавт, зоопарк, агроном. (Широко известные международные элементы греческого).

Сарафан, сарай, казна, барабан, балаган, таракан, алыча, лапша (сингармонизм гласных – фонетическая примета тюркских языков).

Пари, шасси, жалюзи, павильон, медальон, резервуар, тротуар, силуэт, авеню, пилотаж, макияж (конечное ударное *-e, -э, -o* при неизменяемости слов, сочетания *-уэ, -уа*, конечное *-аж* во французском).

Брифинг, прессинг, спиннинг, пудинг, бриджи, бюджет, киллер, брокер (конечное *-инг, -ер*, сочетание *-дж-* – приметы английского языка).

3) Работа по группам.

Пользуясь словарями иностранных слов, определить значение слов:

- дайджест, спикер, инвестор, менталитет, маркетинг (1 группа),
- банальный, амбиция, дилемма, дилетант, имидж (2 группа),
- интегрировать, инвестор, импичмент, китч, плюрализм (3 группа).

6. Подведение итогов урока.

– Всегда ли нужны заимствованные слова? Послушайте стихотворение-пародию “Бурное новословие” Н. П. Колесникова.

У торговцев, у послов  
(да в любой газете)  
Появилось много слов,  
Непонятных, умных слов,  
Вот таких, как эти:  
Ноу хау, чартер,  
Тюнер, плеер, бартер,  
Паннус, саммит, зомби,  
Картер, брокер, лобби,  
Сервис, ксерокс, принтер,  
Блейзер, сканнер, спринтер,  
Фьючерс, дайджест, рейтинг,  
Имидж, спонсор, серфинг,  
Шоу, таймер, бизнес,  
Брифинг, картридж, клиринг,  
Селинг, лизинг, дилинг,  
Плоттер, триллер, дилер,  
Пейджер, рэкет, киллер...  
Нет от них покоя мне  
Наяву, да и во сне,  
И никак я не пойму,  
Что к чему и почему...

– Как вы относитесь к иноязычной лексике?

– Для чего необходимо изучать заимствованную лексику?

– Какова роль заимствованных слов в формировании лексикона личности современного молодого человека?

*Презентация* (слайды 21–23).

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Афонькин С. Ю. Зри в корень: Толковый словарь иностранных слов греческого и латинского происхождения / С. Ю. Афонькин. – СПб. : Химиздат, 2000. – 336 с.

2. Булыко А. Большой словарь иностранных слов / А. Булыко. – М. : Мартин, 2010. – 740 с. – (Словари русского языка).

3. Васюкова И. А. Словарь иностранных слов / И. А. Васюкова. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 640 с.

4. Воронков А. И. Латинское наследие в русском языке : Словарь-справочник / Воронков А. И., Поняева Л. П., Попова Л. П. – М. : Флинта: Наука, 2002. – 432 с.
5. Грубер Е. Словарь иностранных слов для школьников и студентов / Е. Грубер. – М. : ЛОКИД, 2005. – 657 с.
6. Захаренко Е. Н. Новый словарь иностранных слов: 25000 слов и словосочетаний / Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. – М. : «Азбуковник», 2003. – 567 с.
7. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 672 с.
8. Кочедыков Л. Г. Краткий словарь иноязычных фразеологизмов (учебное пособие) / Л. Г. Кочедыков. – М. : Русские словари, 1995. – 240 с.
9. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008. – 944 с. – (Библиотека словарей).
10. Новейший словарь иноязычных слов и выражений. – М. : АСТ, Харвест, 2007. – 976 с. – (Библиотека словарей).
11. СЛОВАРЬ: Заимствования в русском субстандарте. Англицизмы. – М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2004. – 416 с.

**Маторина Н. М., Карасева А. А.**

### **ИНФИНИТИВ КАК СИНТАКСИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА**

Инфинитив (от лат. *infinitivus* – неопределённый), неопределённая форма глагола, – форма глагола, называющая действие или процессуальное состояние (*смотреть, читать, находиться*) без указания на время действия, его отношение к действительности, количество субъектов действия, а также на то, является ли субъект действия говорящим лицом, собеседником или третьим лицом.

Инфинитив не выражает значений времени, наклонения, числа и лица. Он выражает лишь значения вида (*писать – написать*), залога (*строить – строиться*), переходности и непереходности (*красить, лежать*).

Подобно форме именительного падежа у имён, инфинитив является исходной формой глагола, которая даётся в словарях; инфинитив состоит из основы и суффикса. Большинство глаголов имеет в инфинитиве суффикс *-ть*, следующий после конечной гласной основы: *слабеть, давить, колоть, дуть*. У нескольких глаголов этот суффикс находится после согласных *с* или *з*: *прясть, класть, пасть, сесть, есть, грызть, лезть* (то же у приставочных глаголов с теми же корнями).

Некоторые глаголы имеют суффикс *-ти*: *идти, везти, ползти, пасти, спасти, расти, вести, рассвети, цвести, плести, мести, нести, гнести, произнести, брести, грести, скрести, блюсти, грести* (книжн.), *трясти*, приставочные глаголы с теми же корнями, а также глагол *вылезти* (употребляющийся в литературном языке наряду с *вылезть*). Суффикс *-ти* всегда стоит под ударением; исключения составляют глаголы с приставкой *вы-*, имеющие ударение на этой приставке: *вырасти, выцвести* и др.

Некоторые из глаголов с суффиксом *-ти* имеют параллельные формы с суффиксом *-ть*, свойственные просторечию, напр.: *плести – плесть, принести – принесть*.

Формы с суффиксом *-ть* были распространены в литературном языке XIX в. наряду с формами на *-ти*, ср.:

*Родной земли спасая честь,*

*Я должен буду, без сомненья,*

*Письмо Татьяны перевес ть\** (А. С. Пушкин);

*Она казалась верный снимок Du comte И faut.* (Шишков, прости: Не знаю, как перевести)\* (А. С. Пушкин).

Некоторые глаголы в инфинитиве оканчиваются на *-чь*: *жечь, лечь, облечь, влечь, развлечь, печь, наречь* (устар.), *изречь* (устар. и прост.), *обречь* (высок.), *стеречь, сечь, течь, пренебречь, стричь, застичь* (наряду с *застигнуть*), *настичь* (наряду с *настигнуть*), *достичь* (наряду с *достигнуть*), *постичь* (наряду с *постигнуть*), *волочь, толочь, мочь*, а также в приставочных глаголах с теми же корнями: *зажечь, перелечь, испечь* и др.

В просторечии и диалектах встречаются формы с повторением суффикса *-ть* после *-ти*: *иттить, найтить, пройтиться*. Эти формы не соответствуют нормам литературного языка, в котором имеется только один глагол с таким повторением: *запропасться*.

В подавляющем большинстве глаголов основа инфинитива совпадает с основой прошедшего времени. Исключение составляют:

1) глаголы, у которых основа инфинитива оканчивается на *-ну*, а в основе прошедшего времени *-ну* может отсутствовать, напр.: *гибну-ть, гиб* и *гиб-ну-л; блёкну-ть, блёк* и *блёкну-л*;

2) глаголы с *-чь*, у которых основа инфинитива оканчивается на гласный, а в основе прошедшего времени за этим гласным следует заднеязычный согласный *к* или *г*, напр.: *бере-чь – берёг, мочь – мог, вле-чь – влёл, пе-чь – пёл*;

3) глаголы, у которых основа инфинитива оканчивается на *-е* или *-и*, а в основе прошедшего времени эти гласные отсутствуют: *тере-ть – тёр, пере-ть – пёр* (прост.), *мере-ть – мёр, простере-ть – простёр, ошиби-ться – ошиб-ся* и др.;

4) глаголы, у которых основа инфинитива оканчивается на *-с*, а в основе прошедшего времени *-с* чередуется с *-б*: *скрес-ти – скрёб, грес-ти – грёб*, или отсекается: *мес-ти – мёл, плес-ти – плёл, клас-ть – кла-л, кляс-ть – кля-л, ес-ть – е-л*.

В предложении инфинитив выполняет синтаксические функции:

- подлежащего (*Курить – вредно*);
- простого глагольного сказуемого («*И царица хохотать, И плечами пожимать...*» А. Пушкин);

- главного члена инфинитивного предложения (*Открыть ему?; Построиться!*);
- присвязочной части сложного глагольного сказуемого (*Он хочет уйти; Я начал читать*);
- дополнения (*Я прошу Вас говорить громко*);
- несогласованного определения («*Нетерпение доехать до Тифлиса овладело мною*» А. Пушкин);
- обстоятельства цели («*Месяц величаво поднялся на небе посветить добрым людям и всему миру*» Н. Гоголь).

Инфинитив выступает также в составе формы будущего сложного времени: *Я буду писать*.

Инфинитив, подчинённый в предложении личной форме глагола, может быть субъектным или объектным. Субъектный инфинитив обозначает действие, субъект которого совпадает с субъектом личной формы глагола (*Он начал писать*). Объектный инфинитив обозначает действие, субъект которого является объектом личной формы глагола (*Он рекомендовал мне написать статью*).

Практический аспект проблемы представим в виде образцов морфологического разбора инфинитива.

Желание учиться<sup>3</sup> никогда не покидало его. (М. Горький).

*Учиться* – глагол, в начальной форме, постоянные грамматические признаки: несовершенный вид, возвратный, непереходный, средне-возвратного залога, II спряжения; непостоянные грамматические признаки: НЕТ(!); в предложении является несогласованным определением (*желание КАКОЕ? учиться*).

Прошу уволить<sup>3</sup> меня от дальнейших вопросов. (К. Паустовский).

*Уволить* – глагол, в начальной форме, постоянные грамматические признаки: совершенный вид, невозвратный, переходный, действительного залога, II спряжения; непостоянные грамматические признаки: НЕТ(!); в предложении является косвенным дополнением (*прошу О ЧЕМ? уволить*).

Я, ваш старинный сват и кум, пришел мириться<sup>3</sup> к вам... (И. Крылов).

*Мириться* – глагол, в начальной форме, постоянные грамматические признаки: несовершенный вид, возвратный, непереходный, средне-возвратного залога, II спряжения; непостоянные грамматические признаки: НЕТ(!); в предложении является обстоятельством цели (*пришел С КАКОЙ ЦЕЛЬЮ? учиться*).

**Маторина Н. М., Яценко Л. М.**

### **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ С ДЕЕПРИЧАСТИЯМИ**

Каждая тема в курсе русского языка интересна и трудна, простых тем нет. И все-таки *деепричастие* – это какая-то особенная для изучения форма глагола: и трудная, и интересная, и редко употребляемая нами, а

ведь она, по образному выражению, «живописует» глагол.

Например, в стихотворении Э. Асадова «Лес» есть такое четверостишие:

*Ежась* от свежего ветерка,  
Чуть *посинев*, крепыши-маслята,  
*Взявшись* за руки, как ребята,  
Топают, *греясь*, вокруг пенька!

Здесь к одному глаголу дано четыре деепричастия, которые создают живописную картину «действий» маслят в дополнение к основному действию, выраженному глаголом.

Вот почему темой магистерского исследования мы избрали проблему «Организация учебного процесса по русскому языку в вузе (на материале изучения деепричастий)».

Одной из задач, стоящих перед нами, была необходимость разработки с учетом рекомендаций видных ученых-методистов, преподавателей-словесников, учителей-практиков, а также с учетом своего собственного опыта системы специальных заданий и упражнений, в том числе творческого характера, для изучения деепричастия на занятиях по языку в вузе [1–6 и др.].

Мы разработали, например, серию творческих упражнений под общим названием «Лингвистические эксперименты с деепричастиями», конкретизировав их в заданиях типа 1. *Семантические эксперименты с деепричастиями*; или: 2. *Морфологические эксперименты с деепричастиями*; или 3. *Синтаксические эксперименты с деепричастиями* и т. п.

Поясним подробнее.

1. Семантические эксперименты с деепричастиями.

В поэзии деепричастия часто используются как средство одушевления неодушевленных объектов (персонификация), это связано с их тяготением к одушевленному субъекту. Например:

– в стихах Б. Пастернака:

• Со своей ли **поссорившись** тенью, / **громыхает** заслонкой **огонь**?;

• И **солнце, садясь, соболезнает** мне...;

• Как обещало, **не обманывая**, / **проникло солнце** утром рано / косою полосой шафрановою / от занавеси до дивана...;

• Вот **путь перебежал** плотину, / на пруд **не посмотревши** вбок;

– в стихах И. Бродского:

• И **ветер, ухватившись** за концы, / **бушует** в наступлении весеннем, / испуганному бляньню овцы / внимая с нескрываемым весельем;

• **Предъявляя** транзит, / только **вечер** вчерашний / торопливо **скользит** / над скворешней, над пашней;

• В деревянных вещах **замерзая** в поле, / по прохожим себя **узнают**

дома.

Персонифіцироваться могут не только природные стихии, растения, небесные тела, строения, но и абстрактные понятия, например, архитектура в одноименном стихотворении И. Бродского:

• **Ты**, грубо выражаясь, сыто / **посматривая** на простертых ниц, / **просеивая** нас сквозь сито / жил, единиц, / **заигрываешь** с тем светом, / **взяв** формы у него взаймы, / чтоб поняли мы, с чем на этом / столкнулись мы.

Студенты самостоятельно подбирают аналогичные примеры, анализируя деепричастия как форму глагола.

2. Морфологические эксперименты с деепричастиями.

В поэтических текстах на протяжении всего XX века наблюдается большое количество устаревших, ныне просторечных, форм на **-учи/ючи**:

• Это **вечер** из пыли лепился и, **пышучи**, целовал вас, задохшись в охре пылью. (Б. Л. Пастернак. Послесловье: «Нет, не я вам печаль причинил...» (1917–1919));

• В те поры Пашков, землицы новой **ищучи**, даурские народы под руку Государя приводил. (М. А. Волошин. Протопоп Аввакум: «Прежде нежели родиться – было...» (1918));

• Он дирижировал кавказскими горами / и **машучи** ступал на тесных Альп тропы, / и, **озираючись**, пустынными берегами / шел, чуя разговор бесчисленной толпы. (О. Э. Мандельштам. «Он дирижировал кавказскими горами...» (1934)).

Авторы могут образовывать деепричастие от глаголов, которые в узусе не имеют деепричастных форм:

• На волоске груди **пузырясь**, Дрожит подземное ситро (В. И. Нарбут. Арахис: «Орехом земляным усатый...» – Воспоминания о Сочи-Мацесте, 1 (1936));

• Не один уж листок, **золотея**, Опустился, кружась, у ворот, Сиротеет сквозная аллея... (Вс. А. Рождественский. «Всё краснее и ярче рябина...» (1976));

• День стоял о пяти головах, и, **чумея** от пляса, Ехала конная, пешая шла чернотерхая масса... (О. Э. Мандельштам. «День стоял о пяти головах. Сплошные пять суток...» (1935.04.05));

• Плыла черепица, и полдень смотрел, **Не смаргивая**, на кровли. (Б. Л. Пастернак. Марбург: «Я вздрагивал. Я загорался и гас...» (1916–1928));

• Далеко, на другой земле Рыдает пес, **обезголосев**. (Б. Л. Пастернак. Мельницы: «Стучат колеса на селе...» (1915–1928));

• После, **сронив** ароматы, **Прянув** за грани скалы, Мчались мы с бурей косматой Тмином и мятой яйлы! (В. Я. Брюсов. «Краткими складками взморщи...» (1924.07.17)).



Студенты самостоятельно подбирают аналогичные примеры, анализируя деепричастия как форму глагола.

### 3. Синтаксические эксперименты с деепричастиями.

Синтаксические эксперименты с деепричастиями заключаются в изменении основного предиката, к которому относится деепричастный оборот, вплоть до полного исчезновения первого. В поэзии деепричастие может соотноситься не только с глагольным предикатом, но и с именным:

- Не только, грозы **разрывая** раскаты, **Был** луч ее **ярок** и **жгуч...** (Вс. А. Рождественский. Игла над Невой: «Не только, грозы разрывая раскаты...» (1976)) → деепричастие соотносится с глагольной связкой и именем прилагательным, выражающим постоянный признак;

- Стан по поясницу **Выпростав** из гробовых пелен – **Взлет** седобородый: Есмь! – Переселенье! – Легион! (М. И. Цветаева. Цикл «Деревья» (1922)) → деепричастие соотносится опорной формой для деепричастия является отглагольное имя существительное.

Независимый деепричастный оборот может быть понят только в контексте. Такие деепричастные обороты встречаются в творчестве авторов Серебряного века, однако они немногочисленны:

- **Водопадами занавеса, как пеной – Хвоей – пламенем – прошумя.** Нету тайны у занавеса – от сцены (Сцена – ты, занавес – я) (М. И. Цветаева. «Занавес» (1923));

- Брандта, я встретил; он, **выпучив губы, сжимая** крюкастую палку, **сидя в Александровском саду на лавочке и вперся в красные листья, которые с мерзлой пылью крутились: в косматый туман;** увидавши меня, он опять намекнул мне о возможности нам драться; и мне даже показалось, что он поджидал меня здесь (А. Белый. «Начало века» (1930)).

Деепричастный оборот может соотноситься со страдательным залогом (хотя это запрещается нормой):

- Игральным шариком иль мячиком не будь! **Польстив** играющим, в низкопоклонстве пылком Мяч **обращен** ко всем лицом, а не затылком... (А. Е. Адалис. Двуличие: «Слова, которые пошли с делами врозь...» (1945–1969));

- Знаю только, что дедов и прадедов речь, **Сохранив** их живое дыханье, Мне **дана**, как когда-то наследственный меч Завещался сынам в достоянье (Вс. А. Рождественский. «Родословное древо? Оно у меня...» (1977)).

Подобные примеры студенты находят в художественных текстах, производят грамматический анализ деепричастий.

После выполнения такого рода заданий, переходим к обобщающему упражнению. Студенты должны ответить на вопрос: «С какой целью деепричастия употребляют в художественных текстах? Какую роль играют

деепричастия в тексте?». При этом следует апеллировать необычными доказательствами.

Примерный ответ → творческая студенческая работа.

Деепричастия дорисовывают основное действие, делают речь более точной, яркой, более ёмкой, передают различные смысловые оттенки. Чтобы доказать правильность этого утверждения, познакомимся с уникальным по своей форме и содержанию стихотворением английского поэта Роберта Саути «Лодорский водопад» в переводе В. Жуковского.

### **Как падают воды в Лодоре?**

Кипя,  
Шипя,  
Журча,  
Ворча,  
Струясь,  
Крутясь,  
Сливаясь,  
Вздымаясь,  
Вздуваясь,  
Мелькая, шурша,  
Резвясь и спеша,  
Скользя, обнимаясь,  
Делясь и встречаясь,  
Ласкаясь, бунтуя, летя,  
Играя, дробясь, шелестя,  
Блистая, взлетая, шатаясь,  
Сплетаясь, звеня, клопоча,  
Взвиваясь, вертясь, грохоча,  
Морщинаясь, волнуясь, катаясь,  
Бросаясь, меняясь, воркуя, шумя,  
Взметаясь и пенясь, смеясь и болтая,  
Катаясь, извиваясь, стремясь, вырастая.  
Вперед и вперед убегая в свободолобивом задоре, –  
Так падают бурные воды в сверкающем,  
быстром Лодоре!

К одному глаголу «падают» в тексте относятся 46 деепричастий! Вы слышали водопад? В этом стихотворении только деепричастия, а какая изумительная картина! С помощью деепричастий удалось передать всю красоту, мощь, неповторимость движения водопада. Поэт смог прекрасное удержать в полёте и запечатлеть его на все века. Значит, действительно, деепричастия делают текст ярким, образным, выразительным; обладая энергией глагола и образной силой наречия, они придают художественному тексту особую выразительность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке / Валгина Н. С. – М. : Логос, 2001. – 304 с.
2. Горская Н. А. Из опыта работы над изучением правописания деепричастия / Горская Н. А. // Русский язык в школе. – 1980. – № 4. – С. 49–53.
3. Гужва Ф. К. Морфология русского языка / Гужва Ф. К. – К. : Рад. школа, 1987. – 233 с.
4. Иванова В. А. Занимательно о русском языке / Иванова В. А., Потиха З. А., Розенталь Д. Э. – Л. : Просвещение, Лен. отд-ние, 1990. – 255 с.
5. Лайкина В. С. Усвоение лексического значения деепричастия в процессе этимологического анализа / Лайкина В. С. // Русский язык в школе. – 1991. – № 1. – С. 37–40.
6. Маторина Н. М. Виды лингвистического разбора в схемах и образцах / Маторина Н. М. – Славянск : СГПИ, 1997. – 51 с.
7. Маторина Н. М. Трудности морфологического разбора / Маторина Н. М. – Славянск : СГПИ, 1995. – 30 с.
8. Пахнова Т. М. Задания для самостоятельной работы учащихся при изучении темы «Деепричастие» / Пахнова Т. М. // Русский язык в школе. – 1986. – № 6. – С. 29–34.
9. Подгаецкая И. М. Воспитание у учащихся интереса к изучению русского языка / Подгаецкая И. М. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

Милько О. С.

**О РОЛИ СОСТАВА СЛОВА И СЛОВООБРАЗОВАНИЯ  
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

**Научный руководитель –  
старший преподаватель Б. И. Маторин**

Зачем школьнику, начинающему изучать язык, необходимы знания о составе слова и о способах образования новых слов? Учеными было установлено, что к школьному возрасту период детского словотворчества заканчивается, дети интуитивно овладевают основными словообразовательными моделями и учатся правильно использовать слова в своей речи, но учителя замечают, что у младших школьников наблюдается ошибочное употребление слов, связанное с неправильным их образованием, например: *непоседка* вместо *непоседа*. Дети, не зная правильных форм слова, могут создавать собственные слова в соответствии со словообразовательной системой современного русского языка: *На стройке работали бетонцики, штукатурицики*. В речи детей могут употребляться просторечные или диалектные формы слов: *они хочут, выстрельнул*. Возможен пропуск морфем: *есь* вместо *есть*, *трудоющие* вместо *трудоющиеся*. Ученики могут употреблять в своей речи такие слова как, например, *ложит, спотыкнулся, заместо, втыкана веточка, собака конура*.

Для того чтобы речь детей, как письменная, так и устная, была правильной уже на начальном этапе обучения, школьники знакомятся со

словообразовательной системой языка. Знания о морфемном составе слова, умения узнавать, выделять части слова и определять их значение лежат в основе всех видов речевой деятельности. Особенно важны они при чтении – для углубления понимания содержания необходимо уметь видеть строение слова, его «внутреннюю форму», обогащающую значение и смыслы конкретной лексемы, а на письме – для определения границ морфем и грамотного написания слова.

Итак, словообразование в курсе русского языка – один из разделов курса русского языка в школе. В школьном курсе русского языка представлено широкое понимание словообразования. Поэтому слово как единица словообразования исследуется с двух сторон: со стороны его состава (морфемная структура слова как результат морфемного анализа) и со стороны его образования (словообразовательная структура слова как результат словообразовательного анализа). В школьной программе предусмотрено синхронное изучение словообразовательных единиц, анализ формально-смысловых отношений между словами опирается на живые связи между одновременно существующими однокоренными словами, находящимися в отношениях словообразовательной производности. Общие задачи изучения раздела «Словообразование» в школьном курсе русского языка следующие: дать представление о словообразовательной системе русского языка и сформировать у учащихся учебно-языковые умения, позволяющие качественно осуществлять морфемный и словообразовательный разборы слов; познакомить школьников со словообразовательной нормой и способствовать обогащению их речи; раскрыть текстообразующую функцию производных слов и показать изобразительно-выразительные возможности словообразования. Изучение данного раздела осуществляется поэтапно [см. об этом подробнее: 1].

Итак, целью изучения состава слова и словообразования как разделов школьного курса русского языка является формирование представления:

- о составе слова, морфеме как единице языка (без определения этого понятия);
- об основных морфемах – корне, приставке, суффиксе и окончании;
- о некоторых морфологических способах образования слов в русском языке;
- словообразовательных моделях, по которым образуются имена существительные, имена прилагательные, глаголы и др. части речи.

За время обучения в школе у детей формируются умения:

- выделять структурные элементы слова, определять их значение и функцию в слове;
- видеть основу слова как план выражения лексического значения и

окончание как план выражения грамматического значения;

– пользоваться школьными морфемным и словообразовательным словарями.

У школьников вырабатываются следующие навыки:

– использование знания о составе слова и его образовании в речевой практике;

– расширение индивидуального словаря морфем.

Словарный состав русского языка с точки зрения структурного строения слова неоднороден, в нем можно выделить слова непроизводные, изначально присущие языку или ставшие такими в процессе развития, например, *земля, небо, корыто, понедельник*, и производные, имеющие помимо корня другие значимые аффиксы, например, *школьник, самолет, каменистый*.

Большая часть слов русского языка являются производными, созданными по закрепленным в языке словообразовательным моделям. Наличие таких конструкций позволяет носителям языка, с одной стороны, создавать новые слова, например, *компьютер-щик, дискет-ка*, с другой, толковать значение неизвестного слова путем членения его на морфемы, например, *последователь* – тот, кто следует за кем-либо. Таким образом, большее количество слов в языке не запоминается, а воспроизводится по известным словообразовательным схемам и моделям.

Знание морфемного состава и основных способов словообразования помогает осуществить практическую, коммуникативную направленность обучения, выраженную в усвоении словообразовательных норм и правил употребления языковых единиц в речи, что в целом формирует языковое чутье школьников. Кроме этого, в процессе изучения словообразования формируется интерес школьников к урокам русского языка, к строению слова, изменению его значения.

Методы изучения словообразовательных понятий в школе направлены на достижение основной цели – опираясь на структурно-семантическую характеристику слова, научить школьников ориентироваться в морфемной структуре слова, устанавливать способ словообразования и на этой основе развивать чувство языка, формировать орфографические навыки учащихся.

Для формирования знаний об основных теоретических понятиях словообразования, о морфемной структуре слова используются различные приемы: беседа, сообщение учителя, чтение правила, показ речевого образца и т. п. Формированию основных умений и навыков школьников при изучении данного раздела способствуют различные морфемные и словообразовательные упражнения.

В процессе изучения словообразования необходимо опираться на общедидактические (научность, систематичность, преемственность и др.);

общеметодические (экстралингвистический, нормативно-стилистический, исторический и др.), а также частнометодические принципы.

Рассмотрим частнометодические принципы обучения словообразованию:

– структурно-словообразовательный принцип диктует необходимость в процессе анализа слова сопоставлять структуру слова и способ его образования, предполагает развитие способности опираться на морфемную структуру слова в процессе словообразовательного анализа. Например, слово *дворник* образовано от производящей основы *двор-* с помощью суффикса *-ник*;

– лексико-словообразовательный принцип связан с соотношением лексического и грамматического значений словообразовательной модели. Например, слово *ельник* обозначает место, где растут одни ели; словообразовательный суффикс *-ник* обозначает место, на котором растут породы деревьев, обозначенные корнем (*осинник, малинник*);

– мотивационный принцип заключается в определении структуры слова путем его мотивирования (толкования): *стрелять – стрела, черепаха – череп* и т. д.

Основным видом дидактического материала при усвоении состава слова и словообразования являются словообразовательные упражнения – обнаружение в тексте слов с производными основами, анализ состава этих слов и их значения; подбор родственных слов, выявление способов образования слов; сопоставление значений слов в гнездах родственных слов, выявление постоянных значений, придаваемых словам одними и теми же аффиксами – приставками, суффиксами; пользование словообразовательными словарями, самостоятельное построение комплексных словообразовательных единиц (по образцам словообразовательного словаря), образование рядов новых слов и пр. [1, с. 109].

Основными словообразовательными упражнениями являются: а) морфемный анализ (разбор слова по составу) – выделение минимальных значимых частей (морфем) в словах [1, с. 76]; б) словообразовательный разбор (словообразовательный анализ) – выяснение структуры слова с точки зрения существующей в языке словообразовательной системы, установление характера и значения составляющих его морфем, их связей и взаимоотношений друг с другом, а также между производной и производящей основами. Состоит в выяснении, является ли данное слово производным или первообразным, если производным – каков способ словообразования [1, с. 109].

Таким образом, изучение состава слова и словообразования на уроках русского языка имеет практическую, коммуникативную направленность, осуществляется с учетом ряда принципов

(общедактических, общеметодических и частнометодических) и с помощью словообразовательных упражнений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы / [авт.-сост. : Маторина Н. М., Рубан А. А.]. – Славянск : Издательство Б. И. Маторина, 2014. – 159, [1] с.

*Мушка Н. Є.*

### **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ**

Модернізація мовної освіти в Україні, спричинена необхідністю підвищення якості освітніх послуг, актуалізує компетентнісний підхід до навчання державної мови.

Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій: *загальні* (знання про світ, національну та загальнолюдську культуру, уміння і навички, здатність до навчання, індивідуальний життєвий досвід) і *комунікативні мовні*, що складаються з трьох компонентів – лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного.

Компетентнісний підхід до освіти в цілому, як зазначає І. Зимня, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать у його основі, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники. Зі сказаного випливає, що компетентнісна модель навчання української мови на сучасному етапі розвитку набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення й широкого розгляду пов'язаних з нею питань.

Формування монологічного мовлення студентів, що перебувають у постійному російськомовному оточенні є важливим завданням викладання української мови в закладах вищої школи, тому володіння українською мовою для російськомовних студентів – це засіб, за допомогою якого вони мають набувати свої знання під час навчання і висловлювати свої думки на практичних заняттях, семінарах, екзаменах.

У статті робиться спроба висвітлити деякий досвід щодо формування мовленнєвої компетенції на прикладі організації роботи серед російськомовних студентів вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації Сходу України з курсу дисципліни „Українська мова”.

Сформулюємо визначення поняття «національно-мовна особистість». Це передусім національно свідома особистість, тобто носій національної свідомості, рідної мови, культури, людина, яка володіє сукупністю знань, уявлень з мови та вміє творчо використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності. Отже, коли йдеться про формування

особистості відповідно до вимог сьогодення, виникає питання, якими компетенціями вона має володіти.

Наявність незначної кількості годин, відведених на вивчення української мови не дає викладачеві закладати міцні підвалини продуктивного мовлення. Починаючи з 2-го курсу, коли визначається спеціалізація студентів, кожен із них працює у спецсемінарі, пише курсову роботу українською мовою. Курсові роботи переростають у дипломні, які на 90 % пишуться українською мовою. Але ці роботи не забезпечуються високим рівнем якості мовленнєвої компетенції. Можливість обговорювати наукову проблематику російською мовою не дає високого ступеня мотивації занять з української мови, але й позбавляє прагнення користуватися нею відповідно до комунікативних цілей і умов спілкування.

У процесі вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок студентів необхідно постійно враховувати вплив російськомовного середовища, у якому вони весь час перебувають. Переважна більшість студентів Східної України є російськомовними, це безпосередньо впливає на рівень формування їх мовленнєвої компетенції.

Студенти вищих навчальних закладів, що закінчують школи в російськомовному регіоні Сходу України, мають певні уміння і навички, але через брак можливостей спілкування українською мовою втрачають їх. Викладання українською мовою всіх основних дисциплін закладів освіти I-II рівня акредитації дає змогу студентам якомога швидше включитися в навчальний процес. Ці завдання пов'язані з перспективами широкого впровадження української мови у подальше професійне спілкування майбутніх фахівців.

Теоретичною основою для групування навчально-предметних компетенцій з мови є такі положення:

- мова – знакова система;
- мова – генетичний код нації;
- мова – найважливіший засіб спілкування людей;
- мова – засіб формування та існування думки;
- мова – засіб соціалізації людини;
- мова існує в мовленні.

Усі компетенції, на які орієнтується вивчення української мови, тісно взаємопов'язані. Скажімо, соціокультурні є основою для вироблення творчих мовленнєвих умінь, зокрема текстотворчих. Адже, якщо в студента немає ніяких почуттів, бідний внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Діяльнісні компетенції (аналітичні, прогнозувальні, синтетичні тощо) є опорою для розвитку комунікативних, мовленнєвих (загальномовленнєвих, компетенцій продуктивної



мовленнєвої діяльності, компетенцій рецептивної мовленнєвої діяльності) і власне мовних. Оскільки мова – засіб формування думки, то на цьому ґрунтується зв'язок власне мовних компетенцій з діяльними.

Потрібно зазначити, предметні компетенції, з одного боку, є орієнтувальною основою навчальної діяльності, бо проектуються як очікувані результати, а з іншого – продуктом процесу інтеріоризації змісту мовної освіти.

З огляду на сказане, доцільно виділити три групи власне предметних компетенцій, кожна з яких має свої різновиди. Розглянемо основні різновиди, урахувуючи соціальні запити і потреби передусім українського суспільства.

**Власне мовні компетенції:**

- знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства, передбачених програмою з української мови;
- базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння;
- внутрішня потреба вивчати українську мову (як рідну, державну);
- розуміння зображувально-виражальних можливостей рідної (української) мови;
- уміння внутрішньо проникати до змісту дидактичного тексту;
- уміння здійснювати різні види мовного розбору;
- лінгвосоціокультурні компетенції (інтеграція знань лінгвістичної і соціокультурної змістової ліній курсу української мови, серед них знання правил мовленнєвого етикету українців, виразів народної мудрості);
- досвід самостійної предметної діяльності – навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної тощо.

**Мовленнєві компетенції:**

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах за інтерактивними і трансактивними схемами, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;
- уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;
- гнучке вміння використовувати засоби рідної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення;
- навички красномовства;
- уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої

діяльності.

**Комунікативні компетенції:**

- уміння доцільно використовувати засоби рідної (української) мови в практиці живого спілкування;
- уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови;
- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби і способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування;
- уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації;
- досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення.

Отже, мовну компетенцію можна розглядати, як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку студента; у вузькому тлумаченні, як одну з її складових (різновид навчально-предметної компетенції з української мови), тобто власне мовну, пов'язану із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу української мови.

Компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності і її результатів.

Ефективність формування компетенцій національно-мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації рідномовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їх творчого переосмислення й оновлення. Інноваційні підходи до організації освоєння мовної картини світу та розвитку мовлення студентів спираються на творчий педагогічний досвід попередніх поколінь, дієвість якого полягає в стимулюванні нових методичних знахідок, ідей. Інновації в галузі рідномовної освіти – це нововведення, що стосуються змісту і структури курсу української мови та сукупності шляхів, способів проектування й організації навчально-виховного процесу з мови, збагачення його новими

соціально значущими й гуманістично спрямованими ідеями, навчальними методами, локальними (внутрішньопредметними) технологіями. З часом педагогічні інновації, розвиваючись у практиці роботи викладачів, стають традиціями. Загальні положення про традиції і новаторство в освіті є методологічними засадами вирішення проблеми модернізації навчання на основі компетентнісного підходу до його моделювання та організації.

Схематичною опорою для проектування можливих способів навчання, орієнтованих на реалізацію змістових ліній курсу української мови з метою формування життєво необхідних компетенцій, є компетентнісна модель мовної освіти. Відповідно до неї посилення компетентнісної спрямованості навчання потребує використання таких педагогічних технологій, організаційних форм, методів навчання, які допоможуть забезпечити творчий розвиток особистості, здатної ефективно розв'язувати життєві проблеми, виконуючи соціальні ролі передусім в українському соціумі.

Отже, компетентнісний підхід до навчання української мови орієнтує викладача на використання перспективних технологій, на добір ефективних методів формування національно свідомої компетентної мовної особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Даниленко В. П. Лингвистическое изучение терминологии и культуры речи / В. П. Даниленко // Актуальные проблемы культуры речи. – М., 1971. – С. 28–32.
2. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения: учебное пособие / Т. Р. Кияк. – К.: УМКВО, 1989. – 103 с.
3. Кучерук О. Уміння – передусім. Компетентнісний підхід до формування національно-мовної особистості / О. Кучерук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 10. – С. 18–24.
4. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
5. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення / В. Михайлюк // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 26–29.
6. Паламар Л. Проблеми функціонування української мови у вузах у період національного відродження / Л. Паламар // Українська мова у вищих навчальних закладах України. – К.: ІСДО, 1993. – С. 3–11.

*Нікітіна Н. П.*

#### **ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТУ**

На сучасному етапі суспільно-політичні умови породжують проблему адекватної, толерантної міжкультурної комунікації, яка виникає тільки за умов повного взаєморозуміння носіїв різних культур. Людство усвідомило, що тільки шляхом знаходження консенсусу можна вирішити глобальні проблеми з захистом себе від самознищення.

Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної

дисципліни „іноземна мова” з точки зору її культорологічної функції, оскільки мова – не тільки „джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування, передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу” [1, с. 21].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз педагогічної, психолінгвістичної, соціолінгвістичної, лінгвокультурологічної, лінгводидактичної літератури дозволяє узагальнити досвід формування полікультурної (Р. Агадулін, О. Бондаренко, Л. Галуза, А. Сущенко та ін.), міжкультурної (Е. Верещагін, Л. Гришаєва, Д. Гудков, Ю. Караулов, Ю. Сорокін та ін.), соціокультурної (І. Бім, Г. Єлізарова, Ю. Прохоров, П. Сисоєв, Г. Томахін та ін.) компетенцій, що є складовими комунікативної компетенції (Ф. Бацевич, Д. Гудков, Д. Хаймс, А. Щукін та ін.) полілінгвістичної особистості.

Проте, на думку багатьох науковців (Н. Алієва, М. Баретт, О. Грива, І. Калисецька, І. Кряж, Н. Маркова та ін.) для успішної інтеграції у поліетичний соціум необхідна соціалізації білінгвальної особистості і неабияке значення має сформованість міжкультурної комунікативної особистості.

Визначити особливості технології формування соціокультурного компоненту вторинної мовної особистості в умовах глобалізації.

Формування вторинної мовної особистості має передбачити не тільки володіння вербальним кодом нерідної мови, вміння користуватись нею під час спілкування, але й формуванням у свідомості картини світу носія цієї мови як представника певного соціуму. Тому навчання має бути спрямованим не тільки на залучення особистості до концептуальної системи іншого лінгвосоціуму, а й до крос-культурного осмислення вимірів дещо різних соціокультурних спільнот. Так, на думку О. Потєбні, національний (етнічний) компонент впливає не лише на формування світосприйняття, але й на сам процес розгортання думки. Людина, яка говорить двома мовами, здійснюючи перехід від однієї до іншої, змінює разом з цим характер і напрям розгортання своєї думки, причому так, що зусилля її волі лише змінює колію думки, а на подальше її спрямування впливає лише опосередковано [1, с. 260].

Домінує так зване динамічне розуміння культури як способу життя і системи поведінки норм цінностей. Динамічне поняття культури припускає строгої стабільності культурної системи, вона до певної міри може змінюватись і модифікуватись залежно від соціальної ситуації.

У процесі соціалізації відбувається не тільки залучення особистості до норм традицій цінностей створених у результаті розвитку етносу в одному соціокультурному середовищі але й вироблення умінь навичок формування соціальних установок індивідів що відповідають соціальним ролям.

Соціокультурна компетенція є системою взаємопов'язаних компонентів, таких як країнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція, лінгвокраїнознавча компетенція, котрі розглядаються в ієрархії як елементи цілого. Соціокультурна компетенція є складним словесно-несловесно-соціокультурним утворенням, без якого неможливе досягнення ефективності міжкультурного спілкування і яке виявляє себе у своєрідній єдності мови як засобу комунікації та умов комунікації: психологічних, соціальних, етнічних. Тому компоненти моделі соціокультурної компетенції істотні для практики навчання іноземної мови, оскільки предметом вивчення є не тільки іноземна мова як знакова система, а й мовленнєва діяльність, точніше, мовленнєва взаємодія цією мовою, культура народу – носія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі та суто країнознавчі знання.

Формування соціокультурного компоненту пов'язано з можливостями особистості засвоїти певний іншомовний код, заснований на розвитку мовного і особистого культурного досвіду, у складі якого можна виокремити відношення індивіду до себе, світу, а також його досвід творчої діяльності. Знайомство з досягненнями культур інших країн допомагає виробити толерантне відношення до представників інших народів, та, що є важливим, при порівнянні різних культур, підвищується цінність своєї власної культурної спадщини.

Іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції потребує відповідної організації навчального процесу. Таким, на думку зарубіжних дослідників (M. Byram, W. Nieve, G. Grosch, W. Apelt, K. Harpot, H. Fennes та ін.), є процес міжкультурного навчання.

У межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють. Ця риса і є характерною ознакою такого підходу. При цьому першочергової уваги заслуговує культура народу, мова якого вивчається, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінню розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

Можна також погодитись з точкою зору А. Thomas, який досліджував галузь міжкультурного обміну, про те, що міжкультурне навчання означає не тільки розуміння орієнтаційної системи чужої культури, а й відображення орієнтаційної системи власної культури. А відтак міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку, розуміння й прийняття відмінностей. Тільки тоді, коли відбудеться взаємодія з іншою культурою, в результаті чого реалізуються культурні відмінності, можна усвідомити власну культуру. Такий досвід

дає можливість зрозуміти, що було підсвідомим, а що свідомим. Уявлення і розуміння культури тоді стає можливим, коли людина піддається дії іншої культури. Наступним кроком у цьому процесі є не ігнорування цієї культури, яка усвідомлюється як загрозна, оскільки вона досліджує нові можливості, які не були відкриті у власній культурі [4, с. 34]. Міжкультурний підхід ґрунтується на систематичному порівнянні еквівалентних галузей власної та чужої культур. У центрі цього процесу знаходяться порівняння, розуміння, тлумачення й побудова гіпотез щодо мовних форм у конкретному змісті. Основними прийомами міжкультурного навчання є проектування й створення ситуацій, під час яких взаємодіють культури. Урок іноземної мови має бути точкою відліку та культурної взаємодії, під час якої розвивається здатність сприймати та порівнювати різні культури. Результатом міжкультурного навчання є не тільки міжкультурне розуміння, а й між культурна компетенція, яка сприяє здійсненню безперешкодної вербальної і невербальної комунікації між представниками різних країн. А відтак міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в іншомовній освіті потрібно розглядати як діалог культури країни, мова якої вивчається, та культури рідної країни, у тому числі і власної. Саме враховуючи ці позиції, учитель іноземної мови повинен уміти організувати навчальний процес у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. А це, в свою чергу, висуває нові вимоги до якостей вчителя іноземної мови як соціальної особистості, які відображають інтеркультурну спрямованість змісту освіти, головною метою якої є залучення до світової культури, формування моральних та естетичних цінностей наслідків техніцизму.

У плюрилінгвальному суспільстві відбувається також зміна ролей, які будуть виконувати майбутні вчителі іноземної мови. Цьому сприяють такі інноваційні заходи: залучення до мов, вивчення яких є менш поширеним; до діяльності з вчителями, які викладають інші мови; спонукання вчителів інших предметів до викладання іноземними мовами; забезпечення вчителями природи міжкультурного спілкування та володіння ними педагогічними засобами розвитку лінгвістичної міжкультурної компетенції учнів; розвиток вчителями власної міжкультурної компетенції, а також розуміння її природи і педагогічних засобів її формування.

Таким чином технологія міжкультурного навчання є фундаментом формування соціокультурного компоненту. Подальшого пошуку потребує врахування вербально-семантичного, когнітивного, прагматичного рівнів його формування. Методичними та навчальними одиницями організації міжкультурного спілкування, які надають можливість комплексно реалізувати означені підходи та моделювання, виступають проблемно-тематичні комплекси, що будуються на основі проблем та проблемних

питань, що виникають у діалозі культур країн рідної мова та мови, яка вивчається, у конкретній ситуації спілкування та які інтегруються у певні культурні, мовні та соціальні аспекти міжкультурної комунікації.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство. 1976. – 260 с.
2. Thomas A. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken Fort Lauderdale: Verlag Breitenbach, 1988. – 189 s.

*Нікітіна Н. П., Маляр О. Ю.*

### **ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЇ УСПІХУ НА ОСНОВІ СИНЕРГЕТИЧНИХ ЗАСАД**

Відповідно до вимог нової парадигми іншомовної освіти та нових вимог до якостей учителя іноземних мов у рамках його організації актуальною є проблема пошуку підходів, технологій, методів фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов, здатного формувати у учнів позитивну „Я – концепцію”. Як методологічну парадигму виокремлено синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу.

Серед достатньо широкого спектра теоретичних і практичних праць, присвячених використанню синергетичного підходу до процесів виховання та навчання, особливий інтерес викликають праці Н. М. Таланчука з питань системно-синергетичного підходу до організації виховної практики середнього професійного навчального закладу, В. М. Яковлевої – з дослідження умов та причин самоорганізації середньої професійної освіти, Л. Н. Ревякіна – з проблеми синергетичної структури безперервної освіти, В. П. Корсунова, який розглядає соціальні аспекти педагогіки професійної освіти у світлі системно-синергетичного підходу, М. І. Рожкова – з питань організації і виховних функцій у середній школі, А. Л. Уманського, який розглядає зміст внутрішніх організаторських механізмів синергетичної діяльності педагогічних та учнівських колективів у освітніх закладах.

Узагальнюючи праці цих учених, ми можемо виділити ряд таких базових наукових поглядів синергетичного підходу, що складають понятійну і класифікаційну основу його застосування у педагогічній теорії та практиці. А саме:

1. Існуючі соціальні структури можуть успішно реалізувати функцію виховання і розвиток особистості лише за умови відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів, а тому, їх функціонування та розвиток повинні будуватися на основі механізмів і процесів самоорганізації і саморозвитку.

2. Спонтанність процесів соціального виховання виконує конструктивну роль у практиці самоорганізації педагогічних систем: із одного боку, руйнівна, оскільки малі флуктуації у певних умовах призводять до руйнування складних систем; з іншого – вона творча,

оскільки хаос лежить в основі механізму об'єднання простих структур у складні, узгодження темпів їх еволюції, виходу системи на аттрактор розвитку.

3. Для життєдіяльності саморегулюючих систем важливого значення набувають не лише стійкість і необхідність, але нестійкість та випадковість, які складають основу дійсності.

4. Нове виникає у результаті біфуркацій як одночасно життєво необхідне і непередбачене, що охоплює і перетворює важливі „вузлові” моменти розвитку тієї чи іншої події та у той же час програмує нові умови удосконалення суб'єкта діяльності у вигляді можливих шляхів розвитку спектра відносно стійких структур – аттракторів еволюції.

5. Синергетично організованій системі не можливо нав'язувати те, що вступає у протиріччя з її внутрішнім змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу.

Використання ідей синергетики у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови та її викладання як „методологічної парадигми” дозволяє ефективно формувати позитивну „Я-концепцію” на основі створення ситуації успіху.

Проаналізувати можливості синергетичного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів іноземної мови з точки зору створення ситуації успіху.

Для того, щоб досягнути успіху у навчально-виховному процесі при вивченні іноземної мови, необхідним є розуміння думок і почуттів дитини, готовність її любити, тобто прийняття учня. Ці почуття дозволяють створювати психологічний контакт, встановлювати особистісну взаємодію з учнями.

Передусім необхідно розуміти психолого-педагогічні механізми, що лежать в основі ситуацій успіху. Слід розділяти поняття „успіх” та „ситуація успіху”. Ситуація – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – це результат подібної ситуації. Ситуація - це те, що здатний організувати учитель [1, с. 54]. Безумовно, переживання успіху навіює людині впевненість у власних силах.

На перший погляд видається, що достатньо учителю декілька разів дати можливість учню відчувати успіх, як сам по собі буде забезпечений високий рівень мотивації, інтересу, пізнавальної активності. Але така ситуація може призвести до протилежного результату: постійна успішність може сформувати не стільки активне, скільки звичне, і, можливо, індиферентне ставлення до навчання. Крім того, постійне очікування позитивного результату негативно впливає на розвиток вольових якостей учня: він ухиляється від подолання труднощів, розгублюється у складних



навчальних і життєвих ситуаціях, у його поведінці починає переважати мотив „уникання невдач” та ін. Загалом емоція успіху не є сильним переживанням, якщо результати діяльності не значущі для її суб'єкта. Через це, оцінюючи дітей, необхідно виходити з індивідуальних особливостей кожної дитини. Якщо вона все-таки просувається уперед, необхідно її підтримати, підбадьорити, нагородити, для того щоб не відчувала невдачу, порівнюючи свої результати з раніше визначеними нормами, особливо якщо вони для неї недосяжні.

Під технологією створення ситуацій успіху у процесі викладання іноземної мови ми розуміємо проектування та реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна до когнітивних та емоційно-вольових станів учнів. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення підлітком стану успіху, який активізує його позитивний загально особистісний розвиток.

Якими ж мають бути педагогічні умови створення ситуацій успіху вчителем іноземної мови? У першу чергу необхідно вказати на потребнісно-мотиваційне співпадання у системі „педагог – старшокласник” [2, с. 21].

Потребнісно-мотиваційна конгруентність у системі „педагог-старшокласник” – це психолого-педагогічне явище співпадання (поєднання) спрямованостей на усіх цих людей, що породжує синхронізацію та інтеграцію їхніх зусиль під час вирішення навчально-пізнавальних, комунікативних чи інших соціально-педагогічних завдань. Явище співпадання фіксується нами за:

- гармонійністю взаємин у системі „педагог-старшокласник”;
- прагненням обох сторін до позитивної співпраці;
- залученням до спільної навчально-виховної діяльності як у школі, так і за її межами;
- позитивним ставленням старшокласника до цілей спільної діяльності;
- адекватним прийняттям вихованцем форм, методів та способів вирішення навчальних завдань, що виникають;
- позитивним ставленням учня до оцінки з боку вчителя до результатів його навчальної чи іншої діяльності;
- адекватною самооцінкою у вчителя та учня;
- станом емоційного вдоволення і в педагога, і у старшокласника як результатом їхньої спільної діяльності.

Без відчуття успіху в учня зникає інтерес до вивчення іноземної мови, проте досягнення успіхів у його навчальній діяльності ускладнено низкою обставин, серед яких можемо назвати недостатність знань і умінь, психологічні та фізіологічні особливості розвитку, слабка саморегуляція та інші [1, с. 47]. Через це педагогічно виправдано створення, у рамках

синергетичного підходу, ситуацій успіху – суб'єктивного переживання задоволення від процесу і результату (у цілому чи певною мірою) самостійно здійснюваної діяльності. Вчитель іноземної мови повинен знати, що технологічно допомога здійснюється у психологічній атмосфері радості і схвалення, що підтверджується вербальними та невербальними засобами. Слова, що підбадьорюють м'які інтонації, мелодійність мови і коректність звертань так, як і відкрита поза і доброзичлива міміка, створюють психологічний фон, що допомагає учневі виконати поставлені перед ним завдання.

Як бачимо, загальнонаукові та методологічні основи дослідження проблеми синергетичного підходу до управління освітніми процесами, у тому числі і фахової підготовки вчителя іноземних мов та викладання іноземної мови, системно-синергетичного підходу до вивчення соціальних впливів та місця у них освітніх інститутів дуже великі. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу, за якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1999. – 169 с.
2. Мухина В. С. Феноменология развития и бытия личности : избранные психологические труды / В. С. Мухина; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психолого-соц. институт. – К. : Академия, 2002. – 640 с.

*Ніколайчук А. С.*

### **КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СУРЯДНОСТІ Й ПІДРЯДНОСТІ**

Новітні досягнення мовознавства, зокрема, становлення таких його фундаментальних напрямів, як когнітивні та прагмасемантичні механізми комунікативної трансформації мовних знаків в одиниці мовлення, зумовили той факт, що чільне місце посів когнітивно-дискурсивний підхід до вивчення й опису мови.

Зокрема, у когнітивному аспекті паратактичні й гіпотактичні конструкції досліджено в працях таких учених, як Г. Ф. Гаврилова (на матеріалі російської мови) [2], О. І. Давидова (на матеріалі російської і французької мов) [3], Н. М. Собчакова та О. А. Лимаренко (на матеріалі англійської мови) [6; 4] та ін.

У дослідженнях А. М. Приходько та М. Ю. Вороніної на відміну від багатьох теоретичних тверджень, сформульованих у мовознавстві, де паратаксис розглядається на підставі або суто формальних, або логіко-граматичних засад, первинним й основним предметом аналізу є понятійний зміст зазначеного синтаксичного явища.

А. М. Приходько в дослідженні «Складносурядне речення в сучасній німецькій мові: синтактика, семантика, прагматика» (2002) проведено комплексний аналіз паратаксисту німецької мови в трьох лінгвістичних площинах – синтаксичній, семантичній і прагматичній. Розкрито когнітивно-функціональний та комунікативно-прагматичний зміст паратаксисту в сукупності мовних чинників, які беруть участь у його творенні та практичній реалізації як важливого інформаційно-сміслового компонента акту мовлення [5, с. 17].

Дослідником висвітлено логіко-семантичні класифікації складносурядного речення, проаналізовано співвідношення його конструктивних, логічних і семантичних ознак. Представлено системну стратифікацію моделей складносурядного речення як готових зразків для втілення певних комунікативних інтенцій [там же].

А. М. Приходько розвинув теорію складних мовленнєвих актів, екстраполяція якої на досліджуваний об'єкт допомогла розкрити шляхи, способи та межі мовленнєвої взаємодії в різних комунікативних ситуаціях та інтерпретувати складносурядне речення як мовленнєву дію з багатоаспектним підґрунтям.

Учений стверджував, що формально-граматичний інваріант складносурядного речення визначається як бінарно організована структура, елементами якої є два прості речення-кон'юнкції плюс феномен зв'язку (синдетичний або асиндетичний) [там же, с. 18].

Дослідник зазначив, що «з погляду когнітивної семантики, традиційно виокремлювані семантико-синтаксичні типи складносурядного речення (копулятивні, протиставні, розділові, градаційні, каузальні) виявляються, з одного боку, співвіднесеними з логічними судженнями диз'юнкції (розділові) та імплікації (каузальні), а з іншого, – розчиненими в них. В останньому йдеться про копулятивність, протиставність, зіставність та градаційність, які корелюють із кон'юнктивними висловлюваннями» [там же, с. 19].

Когнітивно-семантична специфіка складносурядного речення прямо співвіднесена з особливостями його функціонування в мовленні, де воно виступає засобом аранжування складних мовленнєвих актів – композитних і комплексних.

Когнітивно-дискурсивний потенціал паратактично оформлених композитних мовленнєвих актів визначається тим, що суб'єкт пізнання й суб'єкт мовлення в одній особі, сприймаючи інформацію, яка надходить або виходить із його епістемічного світу, здійснює її оцінку з погляду істинності (знання, незнання) та раціональності (розуміння, віра, усвідомлення, нерозуміння).

А. М. Вороніною також розглянуто складносурядні речення сучасної французької мови в аспекті взаємодії синтаксису, семантики й прагматики.

Вони аналізуються з позиції подвійної номінації як знак мовної системи та його мовленнєві реалізації [1, с. 52].

Проведена дослідницею класифікація складносурядних речень французької мови в аспекті цільової настанови та аналіз смислових відношень між їхніми предикативними частинами дозволили виявити потенційно однозначні моделі складносурядного речення з відношеннями смислової рівноправності або залежності, а також багатозначні моделі з обома видами цих відношень.

На думку А. М. Вороніної, складносурядні речення сучасної французької мови є самостійним типом складних речень, що характеризуються відносною структурною незалежністю предикативних частин. Вони є знаковими утвореннями, провідні властивості яких визначаються типовими моделями складносурядного речення французької мови.

Класифікація складносурядного речення в аспекті комунікативної цільової настанови дозволила виявити зміст смислових відношень між предикативними частинами складного висловлення, що є характерним як для типових моделей, так і для відповідних мовленнєвих реалізацій [там же, с. 53].

Дослідниця вказувала, що аналіз різних типів складносурядних речень французької мови, які поєднують у своєму складі різноманітні за комунікативною спрямованістю цільові настанови (розповідні, питальні, спонукальні), підтверджує висловлене припущення про те, що при збереженні структурної рівноправності смислові відношення між предикативними частинами складносурядних речень можуть бути рівноправними або залежними.

А. М. Вороніна вважає, що відповідність структурної організації, комунікативної цільової настанови та смислових відношень між предикативними частинами дозволила їй розмежувати типові моделі складносурядного речення в мікросистемі складних речень поля сурядності.

Розповідні та розповідно-питальні моделі складносурядних речень належать за своєю структурною організацією до категорії сурядності, але передають як відношення смислової рівноправності, так і залежності між предикативними частинами, і утворюють зону перетину між моделями ядра та периферії поля. Узагальнені моделі складносурядного речення – це однозначні структури (за синтаксичною організацією) та однозначні або потенційно багатозначні (за смисловими відношеннями).

А. М. Вороніна зазначала, що «Системна опозиція *сурядність / підрядність* на рівні складних речень нейтралізується в тих мовленнєвих реалізаціях, які побудовані за типовими моделями складносурядного речення із невідповідністю структурних і смислових

відношень між предикативними частинами [там же, с. 57].

Модальні та часові відношення предикативних частин складносурядного речення зумовлюють розмежування їхніх комунікативних типів за принципом смислової рівноправності або залежності предикативних частин.

Відповідність / невідповідність синтаксичної структури та смислових відношень між предикативними частинами складносурядного речення французької мови визначає своєрідність їх актуального членування. Складносурядні речення із відношеннями смислової рівноправності характеризуються незалежним актуальним членуванням предикативних частин. За наявності смислової залежності між предикативними частинами складносурядного речення актуальне членування реалізується в межах усього складного речення.

А. М. Вороніна підкреслила, що всі виявлені засоби, актуалізовані в мовленні, завжди є частиною конкретної складносурядної синтаксичної конструкції, що відображає реалізацію узагальненої моделі складносурядного речення. Межею можливих варіативних змін предикативних частин у мовленні є збереження загальної схеми організації системної моделі складносурядного речення.

Смислова рівноправність / залежність між предикативними частинами при обов'язковому збереженні їхньої структурної незалежності є постійною ознакою складносурядного речення французької мови й поширюється як на конвенціональні, так і на не конвенціональні зразки [там же, с. 59].

Аналіз досліджень учених дозволяє зробити висновки про ефективність системного та функціонального підходів до вивчення паратаксису з погляду взаємодії синтаксису, семантики й прагматики, що можуть бути використаними й під час розгляду інших типів складних речень. Викладений матеріал відкриває перспективи вивчення складносурядного речення в різних видах дискурсу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вороніна М. Ю. Складносурядні речення як мовленнєві акти в сучасній французькій мові : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.05 «Романські мови» / М. Ю. Вороніна. – К., 2008. – 20 с.
2. Гаврилова Г. Ф. К проблеме моделирования сложноподчиненного предложения / Г. Ф. Гаврилова. – М., 2001. – 215 с.
3. Давыдова Е. И. Когнитивная модель сложносочиненного предложения : на материале русского и французского языков : дисс. канд. филол. наук : 10.02.19 / Е. И. Давыдова. – Тамбов, 2006. – 161 с.
4. Лымаренко О. А. Контрадикторные отношения в сложном предложении современного английского языка : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / О. А. Лымаренко. – Одесса, 2010. – 208 с.

5. Приходько А. М. Складносурядне речення в сучасній німецькій мові: синтактика, семантика, прагматика : автореф. дис. ... докт. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / А. М. Приходько. – К., 2002. – 35 с.

6. Собчакова Н. М. Когнитивно-прагматическое варьирование сложноподчиненного предложения с придаточными времени в авторской и моделируемой речи : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. М. Собчакова. – Самара, 2006. – 184 с.

*Ольховська Ю. Д.*

## **І. О. БОДУЕН ДЕ КУРТЕНЕ ПРО СТАТИКУ ТА ДИНАМІКУ МОВИ**

**Науковий керівник –**

доктор філол. наук, професор **В. А. Глущенко**

Казанська лінгвістична школа об'єднала вчених, які з 1875 по 1883 рр. працювали в Казанському університеті. Широко відомий в лінгвістиці як представник загального, індоєвропейського та слов'янського мовознавства Іван Олександрович Бодуен де Куртене (1845—1929) є засновником Казанської лінгвістичної школи.

І. О. Бодуен де Куртене – видатний російський і польський мовознавець. Свою наукову діяльність він почав під керівництвом І. І. Срезневського. Після закінчення Варшавського університету І. О. Бодуен де Куртене стажувався в Берліні, Відні, Лейпцигу, Празі. Там він слухав лекції відомих мовознавців, серед яких були А. Шлейхер та А. Лескін. Мав листування з О. Єсперсеном, Г. Паулем, Ф. де Соссюром, Г. Шухардтом. У 1875 р. учений став професором, а в 1897 р. – членом-кореспондентом Петербурзької Академії наук.

Мовознавець протягом багатьох років вивчав різні індоєвропейські мови, писав свої наукові праці не тільки російською й польською, а й німецькою, французькою, чеською, італійською, литовською та іншими мовами. Працюючи в експедиціях, що досліджували слов'янські мови й діалекти, він фіксував усі їх фонетичні особливості. Його відкриття в царині порівняльного (типологічного) аналізу слов'янських мов передбачили появу ідей, які пізніше знайшли своє відображення в роботах видатного славіста Р. О. Якобсона. Ці дослідження дозволили І. О. Бодуену де Куртене створити теорію фонем і фонетичних чергувань, викладену в його «Досвіді фонетичних чергувань» (1895 р.).

Великою заслугою І. О. Бодуена де Куртене є заснування Казанської лінгвістичної школи. Говорячи про те нове, що внесла в мовознавчу науку ця школа, що визначило її специфіку і значення в історії європейського і світового мовознавства, слід підкреслити створення вчення про фонему, введення експерименту у вивчення фонетичних явищ, теоретичне обґрунтування та практичне втілення історичного підходу до мовних фактів, глибокий аналіз процесів, що видозмінюють морфологічну структуру слів, обґрунтування необхідності системного аналізу

структурних одиниць мови [6].

У межах Казанської лінгвістичної школи розцвів талант видатного вченого В. А. Богородицького; під безпосереднім впливом І. О. Бодуена де Куртене проходило становлення російських лінгвістів ХХ в., таких, як Л. В. Щерба і Е. Д. Поліванов. Основні принципи Казанської лінгвістичної школи відображені в детальних лекціях І. О. Бодуена де Куртене, в його «Лингвистических заметках и афоризмах» (1903), в багатьох статтях різних років та в працях його учнів: «Очерк о науке и языке» (1883) та «Очерки по языковедению» (1891 – 1893) М. В. Крушевського, «Очерки по языкознанию и русскому языку» (1901) та «Лекции по об щему языковедению» (1911) В. О. Богородицького та ін.

І. О. Бодуен де Куртене першим почав застосовувати в лінгвістиці математичні моделі. Довів, що на розвиток мов можна впливати, а не тільки пасивно фіксувати все, що відбувається в них. На основі його робіт виник новий напрям – експериментальна фонетика. У ХХ столітті в цій царині вчені досягли видатних результатів.

І. О. Бодуен де Куртене здійснив переворот у науці про мову: до нього в лінгвістиці панував історичний напрямок – мови досліджувалися виключно за писемними пам'ятками. Він довів, що сутність мови – в мовній діяльності, тож необхідно вивчати живі мови й діалекти. Тільки так можна зрозуміти механізм функціонування мови і перевірити правильність лінгвістичних теорій.

І. О. Бодуен де Куртене підкреслював необхідність розділяти вивчення мови в один певний момент від її дослідження в історичному плані. Перший аспект він назвав статикою мови, а другий – його динамікою. Взагалі, І. О. Бодуен де Куртене дав тричленну систему: «статика» – «динаміка» – «історія». В основі цього розмежування покладено антиномію індивідуальної та соціальної мови: динаміка враховує зміни індивідуальної мови, а історія – соціальної.

У 1871 р. І. О. Бодуен де Куртене в праці «Некоторые общие замечания о языковедении и языке» на прикладі фонетики чітко розмежував статичний та динамічний аспекти дослідження мови. Так, з приводу фонетики, виокремлюючи в ній три частини, лінгвіст зауважував: «Перша фізіологічна й друга морфологічна частини фонетики досліджують і розбирають закони й умови існування звуків у стані мови в один даний момент (статика звуків), а третя частина – історична – закони й умови розвитку звуків у часі (динаміка звуків)» [2, с. 66].

На думку І. О. Бодуена де Куртене, досить недоречно «вимірювати стан мови у відомий час за допомогою категорій будь-якого попереднього або наступного часу. Завдання дослідника полягає в тому, щоб за допомогою докладного вивчення мови в окремі періоди визначити її стан, який є конкретним для цих періодів, і тільки згодом показати, яким чином

з окремого стану й складу попереднього часу міг бути розвинений окремий стан подальшого часу [2, с. 68].

Дорікаючи традиційні граматики в тому, що вони беруть тільки певний момент історії мови та намагаються уявити його стан у цей момент, І. О. Бодуен де Куртене зауважував, що «істинно науковими вони можуть бути, тільки розглядаючи цей відомий момент у зв'язку з повним розвитком мови» [2, с. 67–70].

У роботах представників структурного мовознавства та Ф. де Соссюра ці аспекти отримали назви синхронії та діахронії, а їх протиставлення стало одним з основних принципів сучасної лінгвістики. Перебільшення цього протиставлення призвело до того, що синхронний стан мов почали трактувати як нерухомий феномен – до відриву синхронії від діахронії [3, с. 7].

Надто статичне трактування синхронії є чужим для І. О. Бодуена де Куртене. Статику мови він розглядав лише як окремий випадок її динаміки: «Не існує нерухомостей у мові. Однакові, незмінні корені, однакові, незмінні основи відмінювання, дієвідміни тощо у всіх споріднених мовах, які, наприклад, приймає багато лінгвістів, – є наукова вигадка, наукова фікція і водночас гальмо для об'єктивного дослідження. У мові, як і взагалі в природі, все живе, все рухається, все змінюється. Спокій, зупинка, застій – явище позірне; це окремий випадок руху при умовах мінімальних змін. Статика є тільки окремий випадок динаміки, або, скоріш, кінематики» [2, с. 396]. Петербурзький учень І. О. Бодуена де Куртене Л. В. Щерба назвав відповідний метод «динамічною синхронією». Варто відзначити, що й нині вчені не готові використовувати цей підхід в повному обсязі.

У програмі лекцій І. О. Бодуена де Куртене 1876–1877 рр., в розділі «Статика звуків», особливо виділяються «динамічні моменти», які трактуються як «задатки динамічних змін звуків у даному одночасному стані мови» [2, с. 88]. Розділи програми, присвячені морфології й синтаксису, включають у себе питання про динамічні моменти в статистиці, про рушійні сили, які впливають на еволюцію мови.

І. О. Бодуен де Куртене, на відміну від більшості вчених того часу, виступав проти змішування статичного та динамічного поглядів на мову. Він наголошував, що досить недоречно досліджувати мову у відомий відрізок часу за допомогою категорій будь-якого минулого або майбутнього часу. На думку І. О. Бодуена де Куртене, дослідник мови повинен, за допомогою детального вивчення мови в окремі періоди, визначити її стан, який є відповідним до цих періодів, і тільки згодом показати, як із певного явища попереднього часу могло розвинутися явище часу наступного.

Можна спостерігати подібний підхід стосовно трактування мови як



системи. Про системність мови писали ще давні мовознавці, але в кінці XIX століття вона стала теоретичною проблемою мовознавства. Представники Казанської лінгвістичної школи трактували мову як складну систему різнорідних елементів (фонетичних, морфологічних, синтаксичних та ін.), що постійно змінюється. Ф. де Соссюр називав систему мови стабільною, статичною, незмінною [5]. Це, порівняно з дослідженнями вчених Казанської лінгвістичної школи, було кроком назад. Але на сучасному етапі відбувається поступовий перехід до використання синхронного й діахронного дослідження мови, до «бодуєнівського» трактування системи мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф. М. История лингвистических учений. 2-е изд., испр. и доп. / Ф. М. Березин. – М. : Высш. шк., 1984. – 319 с.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию [Текст] : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР. 1963. – Т. 1. – 391 с.
3. Волкова Л. Б. И. А. Бодуэн де Куртене о принципах исследования языков в синхронном плане (К 140-летию со дня рождения И. А. Бодуэна де Куртене) / Л. Б. Волкова // Бодуэн де Куртене и современная лингвистика. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 2001. – 192 с.
4. Соссюр Ф. де. Вторая оппозиция: синхрония и диахрония [Текст] / Ф. де Соссюр // Труды по языкознанию. – М. : Иностранная литература, 1977. – 534 с.
5. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. – 432 с.
6. Черепанов М. В. Из истории казанской лингвистической школы (К 30-летию со дня смерти И. А. Бодуэна де Куртене) / М. В. Черепанов // Вопросы теории и методики изучения русского языка. – Казань, 1960. – С. 130–147.
7. Шарадзенидзе Т. С. Лингвистическая теория И. А. Бодуэна де Куртене и ее место в языкознании XIX–XX веков / Т. С. Шарадзенидзе. – М. : Наука, 1980. – 136 с.
8. Щерба Л. В. Бодуэн де Куртене и его значение в науке о языке (1845–1929) / Л. В. Щерба // РЯВСШ, 1929, № 6. Перепеч. в кн. : Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.

*Орел А. С., Руденко С. А.*

#### МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЛЕКСИКОГРАФІЇ В МОВОЗНАВСТВІ

Словникарство – одна з найдавніших галузей науково-практичного мовознавства, але теорія й технологія його впродовж віків існували лише імпліцитно як традиція. О. Ф. Шаталіна відзначила, що «разом із величезними досягненнями світової лінгвістики в XX ст. помітних успіхів здобула й лексикографія, що нині беззастережно трактується як повноправна мовознавча дисципліна із власними теоретичними засадами» [9, с. 162].

Традиційне трактування лексикографії, з погляду В. А. Широкова, поєднує в собі три поняття – «теорію й методологію лексикографування, власне процес лексикографування та сукупність лексикографічних праць [10, с. 65]. Три значення терміну *лексикографія* подав й І. П. Ющук:

1) наука про складання словників; 2) складання словників; 3) сукупність словників певної мови [12, с. 91].

М. П. Кочерган визначає лексикографію як «розділ мовознавства, який займається теорією та практикою укладання словників» [5, с. 249]. Відповідно до цього визначення, дослідник виділяє теоретичну лексикографію, яка опрацьовує загальну теорію словників, у тому числі розробляє принципи відбору лексики, розташування слів і словникових статей, структуру словникової статті тощо; а також практичну лексикографію, яка забезпечує навчання мови (рідної, іноземної), описує та нормалізує рідну мову, дає матеріал для наукового вивчення лексики [там само].

Подібного погляду щодо визначення лексикографії дотримується також С. П. Бевзенко, який тлумачить лексикографію як «розділ лексикології, присвячений теорії й практиці словникарства, що займається як вивченням теоретичних засад укладання, так і практичним утіленням їх у самому укладанні словників різного типу» [1, с. 110]. У підручнику під редакцією Н. С. Валгіної («Современный русский язык») лексикографія – це «розділ мовознавства, що займається питаннями укладання словників та їх вивчення» [2, с. 60].

Сучасна лексикографія базується на принципах системності та історизму, характерним для неї є діалектичний погляд на значення (його змінність, відсутність чітких меж між значеннями полісемічного слова тощо), а також чітке врахування зв'язку між лексикою та граматиною. Основними поняттями лексикографії визначено словник, вокабулу, словникову статтю, лексикографічні позначки та ін.

Лексикографія тісно пов'язана з іншими лінгвістичними дисциплінами (у першу чергу з лексикологією, фразеологією), залежить від них, та водночас й інші дисципліни залежать від лексикографії, яка в багатьох випадках самостійно розв'язує ті чи інші проблеми.

Як науковий термін слово «лексикографія» з'явилося та почало широко використовуватися в мовознавстві не так давно. З XVIII ст. це слово згадується в значенні «словникова техніка», або «науковий спосіб опрацювання словесного матеріалу мови для укладання лексикону» (енциклопедичний словник Брокгауза та Ефона) [8, с. 360]. Практична ж лексикографія на східнослов'янському мовному підґрунті зародилася давно (невеличкі списки давньогрецьких, давньоєврейських, старослов'янських, а частково й східнослов'янських книжних слів з поясненнями їхніх значень зустрічаються в самих ранніх пам'ятках східнослов'янської писемності) [там само].

Мовознавці виділяють в історії лексикографії три основні періоди:

1) дословниковий період (XI–XV ст.ст.). На цьому етапі дослідники виділяють такі форми словників, як глосарії, вокабуляри, переважно для

пояснення незрозумілих слів. Наприклад, до Кормчої книги 1282 року додався глосарій із 174-ох слів [там само, с. 360].

2) ранній словниковий період (XVI–XIX ст.ст.) – поява азбуковників та лексиконів, які «ще не були лінгвістичними словниками в сучасному трактуванні, тому що пояснювали іноді не слова, а позначувані ними реалії, вони одночасно поєднували в собі й особливості енциклопедичних словників, з лінгвістичного погляду вони були праобразами майбутніх тлумачних словників, словників іншомовних слів, перекладних та орфографічних» тощо [там само, с. 361–362]. У цей період з'явився перший друкований східнослов'янський словник «Лексис сиречь речения, вкратце собраны и из словенского языка на просты русский диялект истолкованы» (1596 р.) Лаврентія Зизанія Тустановського. У 1627 році в Києві було видано «Лексикон славеноросский и имён толкование» Памви Беринди.

3) процес диференціації глосаріїв, лексиконів та азбуковників і виникнення нових різновидів лексикографічних довідників проходив поступово відповідно до розвитку мовознавства. Тому третій період становлення лексикографії пов'язаний з появою тлумачного словника національної мови, а згодом й галузевих словників різного типу (XVIII–XIX ст.ст.) [там само, с. 362]. Найвідомішими ґрунтовними словниками цього періоду стали «Словарь Академии Российской» (1789–1794 рр.), «Словарь русского языка» Я. К. Грота та О. О. Шахматова (1895 р.), «Толковый словарь живого великорусского языка» (1863–1866 рр.) В. І. Даля.

Отже, до ХХ ст. в лексикографії вже були усталені основні функції та типи словників і почалося становлення теоретичної лексикографії.

Наше сьогодення – це ера швидкісного накопичення інформації й, як наслідок, різкого збільшення потоку публікацій у всіх галузях знань. У світлі зазначених тенденцій зростає важливість різного виду довідкової літератури, потрібної для скорішого та зручнішого отримання необхідних даних наукового, прикладного й пізнавального характеру. Тож, без словників, без довідників, які є скарбницями людських знань, неможливо обійтися ані науковцям, ані пересічним громадянам.

Так, французький лексикограф Алан Рей відзначив, що «сучасна цивілізація – це цивілізація словників». За словами письменника Анатолія Франса, «словники – це весь всесвіт в алфавітному порядку». На думку В. А. Широкова, «словники як кінцева мета і результат лексикографічної діяльності посідають особливе місце в лінгвістичній науці, з одного боку, фіксуючи основні здобутки теорії, а з другого – систематизовано подаючи різноманітні дані про одиниці мови для широкого загалу користувачів та для розв'язання нових наукових завдань» [10, с. 65]. У сучасному трактуванні лексикографічна праця, або словник – це впорядкований

(систематизований) список мовних одиниць одного рівня (зазвичай слів, але можливо й морфем, фразеологізмів тощо) з відповідними лінгвістичними коментарями, тлумаченнями, переважно у вигляді книги або серії книг. З погляду Ю. Н. Караулова, «словник виявляється найзручнішою формою фіксації наших знань про досліджуваний об'єкт» [4, с. 6].

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що словникарство – це давня лінгвістична традиція, однак становлення теоретичної лексикографії, визначення основних засад лексикографії як самостійного розділу мовознавства відбулося лише в ХХ ст. Важливість систематизації, узагальнення, класифікації та фіксації великого обсягу мовного матеріалу, розвиток мовознавства та збільшення інформаційного потоку сприяли швидкому розвитку як практичної, так і теоретичної лексикографії.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бевзенко С. П. Вступ до мовознавства : короткий нарис / Бевзенко С. П. – К., 2006. – 143 с.
2. Валгина Н. С. Современный русский язык / Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. – М. : Логос, 2002. – 528 с.
3. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы её описания / Денисов П. Н. – М. : Русский язык, 1980. – 253 с.
4. Караулов Ю. Н. Анализ метаязыка словаря с помощью ЭВМ / Караулов Ю. Н., Молчанов В. И. и др. – М., 1982. – С. 6.
5. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2001. – 368 с. – (Альма-матер).
6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
7. Медникова Э. М. Проблемы и методы исследования словарного состава / Медникова Э. М. – М., 1972. – 253 с.
8. Современный русский язык. Ч. 1. Фонетика. Лексикология. Фразеология / П. П. Шуба, Л. А. Шевченко, И. К. Германович и др. / под. ред. П. П. Шубы. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн. : ООО «Плопресс», 1998. – 464 с.
9. Шаталіна О. Ф. Принципи створення електронної картотеки даних літературознавчої термінології давньої української літератури / О. Ф. Шаталіна // Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». – 2012. – Т. 24(64). – № 3. Ч. 1. – С. 162–166.
10. Широков В. А. Феноменология лексикографических систем / Широков В. А. – К. : видавництво «Наукова думка», 2004. – 328 с.
11. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 258 с.
12. Ющук І. П. Вступ до мовознавства : навч. посіб. / І. П. Ющук. – К. : Рута, 2000. – 128 с.

*Палій М. В.*

## ИЗ ИСТОРИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК НАУКИ

**Научный руководитель –**

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

Возникновение методики преподавания русского языка датируют 1844 годом – годом выхода в свет книги Федора Ивановича Буслаева «О преподавании отечественного языка».

Но еще задолго до этого исследования появлялись работы, которые сейчас мы могли бы называть методическими пособиями. К ним относится, например, «Руководство учителям 1 и 2 разряда народных училищ Российской Империи» (1783) Т. Янковича де Мириево (Мириевского). Это был известный педагог, с 1782 г. живший в России и участвовавший в разработке плана школьных реформ 1782–1786 гг. В 1783 г. Янкович-Мириевский становится членом Российской Академии наук. Ему принадлежит несколько учебников и дидактических руководств для народных училищ.

Янкович-Мириевский был последователем Яна Амоса Коменского (1592–1670), чешского мыслителя, педагога, философа, лингвиста, историка, которого справедливо считают основоположником педагогики как целостной теории воспитания и обучения. Я. Коменский в своем капитальном труде «Великая дидактика» выдвинул и обосновал многие положения современной педагогики: идею всеобщего образования, единой школьной системы, идею преимущества обучения на родном языке, метод наглядного обучения и многое другое, что сегодня является «азбукой» педагогической деятельности.

В конце XVI – начале XVII веков появляются первые грамматики церковнославянского языка: «Грамматика словенская» Лаврентия Зизания (1596), «Грамматика словенского языка» Мелетия Смотрицкого (1619), в 1694 г. выходит в свет «Букварь» Кариона Истомина. Эти учебники были основными вплоть до середины XVIII века, когда в 1757 г. появилась «Российская грамматика» М. В. Ломоносова, по которой учились в гимназиях еще сто лет.

Наконец, в 1844 г. Ф. И. Буслаев (1818–1897) пишет свою известную работу «О преподавании отечественного языка», в которой впервые в истории русской педагогики дает научно обоснованную методическую систему. Ф. И. Буслаев обращает особое внимание на роль изучения языка в развитии мышления учащихся, важное место отводя упражнениям. Говоря о методах обучения, он выделяет два способа преподавания: ученик с помощью учителя сам доискивается до истины (эвристический метод) или же получает сведения о языке в готовом виде (догматический метод); при этом первому методу отдается предпочтение. Большое место Ф. И. Буслаев отводит развитию речи учащихся, чтобы ученики научались

«выражаться легко, благозвучно, ясно, определенно, с толком и со смыслом».

Среди последователей Ф. И. Буслаева наиболее известным является К. Д. Ушинский (1824–1870). К. Д. Ушинский исследовал психофизиологическую природу обучения, много писал о воспитательных задачах педагогики. Основные его труды – учебники «Детский мир» и «Родное слово» – обращены к начальной школе. К. Д. Ушинский пишет о том, что на начальном этапе обучения русский язык является главным предметом; его преподавание преследует три цели: во-первых, развить в детях ту врожденную душевную способность, которую называют даром слова; во-вторых, ввести детей в сознательное обладание сокровищами родного языка и, в-третьих, усвоить детям логику этого языка, то есть грамматические его законы в их логической системе. К. Д. Ушинский выступал за систематическое изучение грамматики как базы для развития логического мышления детей и как основу для развития речи учащихся. Он же предложил систему изложений и сочинений, значение которых в развитии речи оценивал очень высоко.

К этому же периоду относится деятельность И. И. Срезневского (1812–1870), больше известного как автора словаря древнерусского языка, но ему принадлежат и методические работы: «Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте» (1860), «Замечания об изучении русского языка и словесности в средних учебных заведениях» (1871) и др.

Конец XIX – начало XX века – период особенного расцвета методики. В это время работают В. И. Водовозов, С. Я. Стоюнин, Л. И. Поливанов, Н. Ф. Бунаков и многие другие. Этот период завершает обобщающий труд А. Д. Алферова (1862–1919) «Родной язык в средней школе. Опыт методики» (1911). Автор рекомендует не ограничиваться в школе изучением литературного языка, а изучать язык народа, фольклор и диалекты. Особое внимание А. Д. Алферов уделил развитию «личного языка» учащегося, сочинению, творчеству – как и Ушинский.

В начале XX века усилилась научно-лингвистическая направленность в методике русского языка. К этому времени относится деятельность Ф. Ф. Фортунатова, выступившего в 1903 году перед работниками народного образования с докладом «О преподавании грамматики русского языка в средней школе»; А. А. Шахматова, принявшего участие в организации съездов преподавателей русского языка в 1904–1917 гг.; Д. Н. Овсяннико-Куликовского, автора учебников русского языка в 1907–1917 гг.

В это же время, а также после революции, активно занимается методикой А. М. Пешковский (1878–1933). Его крупнейший лингвистический труд «Русский синтаксис в научном освещении» был задуман как учебник для средней школы. В 1922–1925 гг. А. М. Пешковский пишет интереснейший учебник в 3-х томах «Наш

язык».

Вопросами школьного преподавания русского языка занимался и Л. В. Щерба (1880–1944). Важнейшими направлениями работы по обучению русскому языку Л. В. Щерба считал обучение владению письменным и устным литературным языком, что достигается изучением грамматики, чтением образцов литературной речи, систематических упражнений в продуцировании устных текстов. Большое внимание Л. В. Щерба отводит обучению орфографии, в основу которого должен быть положен принцип сознательности усвоения в связи с изучением грамматики, а не простое зазубривание.

В 1952 г. Л. В. Щерба создает учебник «Русский язык» в 2 томах и кладет в основу своей методической системы различение языковой системы и речевой деятельности, которую следует развивать особыми приемами говорения, аудирования, чтения, письма.

Р. И. Аванесов и А. Н. Сидоров также не обошли своим вниманием школу: в 1933 г. они приняли участие в конкурсе учебников для школы, введя в свой учебник основы фонологии.

Большой вклад в развитие методики преподавания русского языка в школе внес А. В. Текучев (1903–1987). Им написано более 200 научно-методических работ, в том числе неоднократно переизданная «Методика грамматического разбора», монографии об особенностях изучения орфографии с учетом особенностей местного диалекта, статьи о выдающихся лингвистах и методистах, «Очерки по методике обучения русскому языку», учебник и хрестоматия по методике преподавания русского языка.

Выходит ряд базовых методических трудов – учебников по методике преподавания русского языка в школе. Это, в частности, учебники и учебные пособия К. Б. Бархина и Е. С. Истриной (1934), П. О. Афанасьева (1944), А. В. Текучева (1958), Л. А. Чешко (1977), учебник коллектива авторов «Методика преподавания русского языка в школе» под редакцией М. Т. Баранова (1991), учебное пособие для студентов педагогических вузов «Обучение русскому языку в школе» (2004) и мн. др.

Последние десятилетия ознаменованы как обобщающими, так и конкретными разработками по методике преподавания русского языка, связанными, в первую очередь, с диверсификацией образования, появлением альтернативных программ, учебных комплексов и пособий, разработкой нового стандарта образования.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Барина Е. А. Методика русского языка / Е. А. Барина, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев; под ред. Е. А. Бариновой. – М. : Просвещение, 1974. – 367 с.
2. Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе / Александр Иванович Власенков. – М. : Просвещение, 1973. – 383 с.
3. Воителева Т. М. Теория и методика обучения языку / Т. М. Воителева. – М. : Дрофа, 2006. – 320 с.
4. Казакова В. Н. Методика преподавания русского языка для ССУЗов /

В. Н. Казакова, Ю. А. Казаков. – М. : Научная книга, 2009. – 96 с.

5. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : учебное пособие / Анна Петровна Коваль. – К. : Выща школа, 1989. – 310 с.

6. Лапатухин М. С. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия / Михаил Семенович Лапатухин. – М. : Гос. учебно-педагог. изд-во, 1960. – 483 с.

7. Литневская Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе / Елена Ивановна Литневская, Валерия Александровна Багрянцева. – М. : Академический проект, 2006. – 588 с.

8. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.

9. Львов М. Р. Хрестоматия по методике русского языка / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1996. – 351 с.

10. Львова С. И. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / С. И. Львова, В. И. Капинос, Е. А. Быстрова. – М. : Дрофа, 2007. – 237 с.

11. Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М. Т. Баранова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 368 с.

12. Осипов Б. И. Хрестоматия по методике русского языка : преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях : пособие для учителя / Б. И. Осипов. – М. : Просвещение, 1995. – 342 с.

13. Палей И. Р. Очерки по методике русского языка / Исаак Рувимович Палей. – М. : Просвещение, 1965. – 311 с.

14. Разумовская М. М. Основы методики русского языка в 4–8 классах : пособие для учителя / М. М. Разумовская, Т. А. Ладыженская, А. В. Текучев; под ред. А. В. Текучева. – М. : Просвещение, 1978. – 380 с.

15. Рамзаева Т. Г. Методика преподавания русского языка в начальных классах / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.

16. Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы / [авт.-сост. : Маторина Н. М., Рубан А. А.]. – Славянск : Издательство Б. И. Маторина, 2014. – 159, [1] с.

17. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / Алексей Васильевич Текучев. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.

18. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку / Алексей Васильевич Текучев. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.

19. Титов В. А. Методика преподавания русского языка : конспект лекций / В. А. Титов. – М. : Приор, 2008. – 174 с.

20. Хрестоматия по методике русского языка. Русский язык как предмет преподавания : пособие для учителей / Сост. : А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1982. – 271 с.

*Пампура С. Ю.*

### **ПРО ПРИНЦИПИ ТА КРИТЕРІЇ ТА ІНШІ ТРУДНОШІ ТЕРМІНОЛОГІЇ**

Найважливішою передумовою ефективності наукових досліджень є їхня методологічна забезпеченість. Методологія, яка складається з філософських основ, загальнонаукових принципів і конкретно наукових методів, визначає характер дослідницької роботи та значною мірою зумовлює її результати. [7, с. 3].



Практика лінгвістичних досліджень показала, що деякі науковці не проводять чіткої межі між термінами *принцип* та *критерій*. У науці про мову важливо розрізнити методологічні та методичні поняття та категорії, адже заміна одних іншими призводить до неправильної оцінки окремих явищ, їх місця в системі певної науки і, врешті-решт, до невірною напрямку дослідницької роботи. Коли методологічні категорії зводять до стану методичних, це дезорганізує науку. Проте з іншого боку, коли будь-яке можливе рішення певної проблеми ставлять в один ранг із методологічно непорушним, то це не тільки викликає труднощі у вирішенні певної проблеми, але й спричиняється до «паралізуючого науковий розвиток догматизму» [30, с. 105].

*Принципи* – це наукові твердження, що лежать в основі низки законів. Сукупність законів тільки тоді стає теорією, коли ці закони можуть бути зведеними до одного або декількох принципів. У дослідницькому процесі принципи виконують синтезувальну функцію: вносять єдність у тлумачення знань, об'єднують відкриті закони до певних засад і цим спрощують їхнє розуміння. Різноманітність форм, які виступають у ролі принципів, зумовлена відмінністю методологічних завдань, для розв'язання яких використовують ті чи інші принципи. В основі поняття «принцип» лежить важливість твердження, яке виступає в ролі принципу, його загальна значущість, можливість бути засадою для пояснення явищ, для їхнього передбачення, для мотивації тієї чи іншої діяльності. Принцип є гарантом здобуття достовірних висновків стосовно матеріалу, отриманого в процесі наукового дослідження [9, с. 101–102]. Отже, *принцип* є методологічним засобом організації пізнавального процесу, засобом пізнання, теоретико-методологічною основою методу. Залежно від методологічних настанов принцип зумовлює відповідний аспект вивчення предмета та є спільною основою для формування конкретних робочих прийомів, які становлять спеціальний метод [3, с. 91].

*Критерій* – від гр. *κρίτηριον* «здатність розрізнення, засіб судження, мірило» [4, с. 94]. Цілком очевидно, що поняття *критерію*, на відміну від *принципу*, є методичною категорією, яка розуміє певні ознаки, засади, правила для прийняття рішень щодо оцінки, визначення або класифікації чогось. Отже, критерії служать науковою базою для проведення дослідження з метою прийняття певних рішень і для перевірки правильності тієї чи іншої теорії.

Серед процесів, пов'язаних з поповненням словникового запасу певної мови, значне місце посідає запозичення іншомовної лексики як один із способів номінації нових явищ, а також заміни існуючих найменувань. Одним із суттєвих результатів взаємодії культур є запозичення лінгвістичних одиниць, що одночасно є певною фазою в процесі запозичення культурних цінностей [1, с. 96]. Запозичення

складають значний шар лексики будь-якої мови. Своєрідність мови визначається двома факторами: 1) походженням, що визначає її місце у колі споріднених мов; 2) взаємодією із спорідненими і неспорідненими мовами, тобто мовними контактами [2, с. 10]. У сучасній лінгвістиці висвітлення теми запозичення іншомовних слів стикається з певними труднощами теоретичного характеру. Так, наприклад, недостатньо вивченими лишаються вихідні питання, а саме: що називати *запозиченням*? що називати *запозиченим словом*? що значить «перехід слова з однієї мови в іншу»? які причини такого «переходу»? Відповіді на ці та інші питання, пов'язані з лінгвістичним запозиченням, у різних роботах подаються по-різному. Цілком природньо, що при такому стані речей виникає необхідність, перш ніж приступити до аналізу конкретного матеріалу, однозначно визначити вихідні поняття та терміни [5, с. 13].

Вивчення запозичення має давню традицію як у вітчизняному, так і в зарубіжному мовознавстві. Важливе місце тут посідають питання чистоти мови: наскільки необхідною є іншомовна лексика? чи можливо регулювати процес запозичення? чи можливо й чи варто боротися з конкретними іншомовними словами, які, на думку більшості авторитетів у галузі мови, є зайвими, непотрібними, або такими, що засмічують мову? Проте чи значить це, що кожного разу, коли науковець звертається до теми запозичення, він обов'язково має розглядати й нормативно-стилістичний аспект цієї проблеми? Л. П. Крисін вважає, що все залежить від завдань, які ставить перед собою дослідник. Етимолог, якого цікавить походження того чи того іншомовного слова, може й навіть зобов'язаний – в інтересах цілісності та цілеспрямованості наукового аналізу – не відволікатися на рішення інших питань, які мають безпосереднє відношення до проблеми запозичень і функціонування запозиченої лексики, але не мають жодного відношення до його прямого завдання – установити походження слова. Таким же чином історик мови досліджує запозичену лексику з погляду вивчення шляхів її проникнення в мову, її асиміляції й функціонування в ній, звертає увагу на процеси, які відбуваються в лексиці, пов'язані з входженням до неї іншомовних елементів. Очевидно, що оскільки мовні запозичення мають зв'язки з контактами в галузі соціально-політичного та культурного життя, досліднику необхідно звертатись і до екстралінгвальних проблем, оскільки від їхнього вирішення залежить розв'язання проблем лінгвістичних [5, с. 16–17].

Для праць кінця XIX ст. – початку XX ст., які вивчають проблему запозичень, характерним є розгляд лінгвістичних питань у тісному зв'язку з питаннями культурними. Г. Пауль зазначав, що запозичені слова закріплюються в мові внаслідок певного контакту носіїв двох мов. Тому аналіз запозичень має починатись із дослідження поведінки двомовних людей [8, с. 460]. У зв'язку з вивченням питань асиміляції іншомовних слів

у системі мови-реципієнта німецькі лінгвісти висунули ідею поділу всієї іншомовної лексики на *Lehnwörter* і *Fremdwörter*, тобто на слова засвоєні й іноземні. Така класифікація затвердилась у традиційному мовознавстві й до останнього часу домінувала в дослідженнях лінгвістичних запозичень [5, с. 19].

У 1950 р. Е. Хауген висунув ідею структурної диференціації запозичених слів, за якою можна виокремити три типи іншомовних слів: 1) слова без морфологічної субституції (*loanwords*), тобто такі, що повністю відповідають їхнім прототипам у рідній мові; 2) слова з частковою морфологічною субституцією (*loan-blends*), або гібриди, тобто слова, які лише частково складаються з іншомовних елементів; 3) слова з повною морфологічною субституцією, тобто кальки (*loan-shifts*), або семантичні запозичення (*semantic loans*).

Останнім часом намітилося критичне ставлення до класифікації іншомовної лексики за принципом її засвоєності у мові, оскільки сам принцип виокремлення *Lehnwörter* і *Fremdwörter* ґрунтується на змішанні формальної (асиміляція слів у мові) і функціональної (використання) ознак. Крім того, критерії віднесення слів до тієї чи іншої групи недостатньо визначені та чіткі. Проте взамін цій класифікації не запропоновано нічого позитивного [5, с. 20].

Для робіт другої половини ХХ ст. характерним є дещо відмінне розуміння терміну *запозичення*. У зв'язку з вивченням двомовності та мовленнєвих контактів з'являються ідеї про взаємодію двох мов не тільки на лексичному рівні, але й на інших рівнях мови – тобто про глибокий структурний взаємний вплив різних систем мови. У деяких сучасних працях з проблеми двомовності лексичні запозичення не розглядаються як певний процес, а досліджуються у зв'язку з переміщенням або інтерференцією інших мовних елементів. Крім того, запозичення з сусідньої мови, що контактує, іноді розуміється як внутрішнє запозичення (*intimate borrowing*) на відміну від усіх інших запозичень: «...Intimate borrowing occurs when two languages are spoken in what is topographically and politically a single community» [6, с. 23].

Досить широкий погляд на запозичення належить неолінгвістам, які стверджують, що кожна відома нам мова у своєму історичному розвитку є не чим іншим, ніж нескінченна низка запозичень. Дж. Бонфанте стверджував, що всі слова запозичуються одним поколінням від іншого.

Нам здається доцільним називати запозиченням процес переміщення різних елементів з однієї мови в іншу. Під різними елементами слід розуміти одиниці різних рівнів структури мови – фонології, морфології, синтаксису, лексики, семантики. У зв'язку з цим необхідно розмежовувати термін *запозичення* у тих випадках, коли йдеться про переміщення елементів одного рівня: наприклад, *лексичне запозичення*, *фонетичне*

*запозичення і т. ін.*

Отже, будь-яке іншомовне слово можна вважати запозиченим певною лексичною системою, якщо йому властиві такі ознаки: а) графемно-фонетична передача іншомовного слова засобами мови, що запозичує; б) співвіднесення його з певними граматичними класами та категоріями; в) семантична самостійність слова; г) для слова літературної мови – використання його не менш ніж у двох різних мовленнєвих жанрах, для термінів – регулярне використання в певній термінологічній галузі [5, с. 50].

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Володарская Э. Ф. Заимствование как отражение русско-английских контактов / Э. Ф. Володарская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 96–118.
2. Габдреева Н. В. Иноязычная лексика в русском языке новейшего периода Электронный ресурс: монография / Н. В. Габдреева, А. В. Агеева, А. Р. Тимиргалиева. – 2-е изд., стер. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 328 с.
3. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию / В. А. Звегинцев. – М. : Издательство Моск. ун-та, 1962. – 384 с.
4. Етимологічний словник української мови : у 7 т. / [гол. ред. О. С. Мельничук]. – К. : Наукова думка, 1983. – Т. 2 : Д – КОПЦІ / Уклад. : Р. В. Болдирев та ін. – 1985. – 570 с.
5. Крысин Л. П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике / Л. П. Крысин. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
6. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л. П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27–35.
7. Мельничук О. С. Методологічні пошуки в нових підходах до висвітлення мови / О. С. Мельничук // Мовознавство. – 1991. – № 3. – С. 3–11.
8. Пауль Г. Принципы истории языка : пер. с нем. / Г. Пауль ; под ред. А. А. Холодовича. – М. : Издательство иностранной литературы, 1960. – 500 с.
9. Подкорытов Г. А. О природе научного метода / Г. А. Подкорытов. – Л. : Издательство ленингр. ун-та, 1988. – 224 с.

*Піскунов О. В.*

#### **ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТІ В СТУДІЯХ МОВОЗНАВЦІВ КАЗАНСЬКОЇ ШКОЛИ**

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

І. О. Бодуен де Куртене висуває своє трактування як фонетичної системи, так і мовної системи взагалі. Слід підкреслити, що бодуенівське трактування поняття системи 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» [2, 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» [2, т. 2, с. 163]. Більш того, на думку мовознавця, «вищевказані частини мови повинні бути пов'язані між собою ... тільки психічно» [2, 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].

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» [1, 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:  $k > k' > c$ ,  $g > g' > ж$ ,  $x > x' > ш$  [1, 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 (*цѢна* та ін.) належить більш пізній (хоча також праслов'янській) епосі в порівнянні з пом'якшенням в шиплячі» [1, с. 114 – 115].

В. О. Богородицький синхронізував процеси зміни  $\check{s}' > x$  під впливом  $j$  (рус. *сухъ – сушит – сушу / гасит – гашу*) і процес пом'якшення за допомогою  $j$  в шиплячий і відповідного дзвінкого приголосного  $z$  (*мазатъ – мажу*) [1, 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» [1, с. 419]. Щоб підтвердити це мовознавець звертається до сучасних слов'янських мов – польської і кашубської: *mięso* || *wąsy*, *dęwa* || *skąpy*, *rybę* || *ryba*. [1, с. 419] і вчений навіть хронологізує цей процес кінцем X ст. [1, с. 420], причому цей процес відбувався поетапно:  $'e \square > 'e \square > 'a \square > 'a$ ,  $'o \square > o \square > y \square > y$  [там же, с. 420 – 421]. Процес утворення „біглих” голосних (тобто розвиток **Ѣ** і **Ѧ**), як і попередній процес, відбувся після процесу неперехідного пом'якшення приголосних [1, с. 421–423]. В. О. Богородицький синхронізує зміни  $e > o$  в положенні перед твердими приголосними разом з процесом розвитку „біглих” голосних [1, с. 424–428].

Подальше вдосконалення лінгвістичної реконструкції в історико-фонетичних студіях, виконаних на матеріалі східнослов'янських мов, пов'язане з науковою діяльністю Л. Л. Васильєва, П. М. Селіщева, М. С. Трубецького та ін. Це має стати предметом спеціальних лінгвістично-історичних розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богородицкий В. А. Общий курс русской грамматики / В. А. Богородицкий // (Из университетских чтений). – [Изд. 4-е, дополн.]. – Казань, 1913. – Т. 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. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.) / В. А. Глущенко / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні / [відп. ред. О. Б. Ткаченко]. – Донецьк, 1998. – 222. с.
4. Крушевский Н. В. Очерк науки о языке / Н. В. Крушевский – Казань, 1883. – 148 с.
5. Крушевский Н. В. Очерки по языковедению (1891) [О языке как системе ; динамика, статика языка] / Н. В. Крушевский // Хрестоматія по истории русского языкознания / [сост. Ф. М. Березин ; под ред. Ф. П. Филина]. – М. : Высш.школа, 1973. – 504 с.

*Піскунов О. В., Жукова М. О.*

**ПИТАННЯ ПРАМОВИ В СТУДІЯХ  
УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЦІВ 30-РР. ХХ ст.**

На відміну від представників Харківської і Московської лінгвістичних шкіл, які намагалися отримати достовірні результати шляхом реконструкції «проміжних прамов», українські мовознавці 30-х рр. ХХ ст. мали дещо іншу точку зору в аспекті прамови і її відтворення.

П. О. Бузук робить огляд концепцій і надає наступне визначення терміну «прамова» – «група схожих мов з'явилась з однієї спільної мови, яку ми називаємо прамовою». І одночасно мовознавець робить закид про гіпотетичність відтворення прамови, оскільки існує брак документальних свідоцтв [1, с. 105; 2, с. 172]. На слов'янському ґрунті П. О. Бузук виділяє праслов'янську мову, якій передувала епоха балто-слов'янської єдності [1, с. 108–109; 2, с. 176–177]. А характеризуючи праслов'янську мову, П. О. Бузук вказує на складність і неоднорідність праслов'янської мови і відтворити мовні процеси праслов'янської мови можливо «тільки в період, який передував його розпаду на окремі наріччя» [1, с. 109; 2, с. 177]. Більш глибоке вивчення праслов'янської мови можливе за рахунок залучення даних індоєвропейстики [1, с. 109].

У спільній праці з О. О. Шахматовим, А. Ю. Кримський визнає існування «спільноруської прамови» [4].

С. Й. Смаль-Стоцький скептично ставився до прамови, характеризуючи її як «тільки зіставлення до купи того, що слов'янським наріччям чи мовам в означеній давнішій чи пізнішій добі їх розвитку було спільним і що аналіз мовний добуває із прикмет, удержаних в пізніших часах, а не втрачених» [8, с. 86]. Стосовно ж процедури реконструкції, мовознавець висловлює думку, що «зреструктурувати праслов'янську мову

не можна, і це не є ані предметом, ані завданням науки» [8, с. 99].

К. Т. Німчинов вказує на існування східнослов'янської прамови: «східнослов'янський язик мав дуже коротку добу свого існування, та незабаром після виділення із спільного слов'янського праязика в ньому назначилися діалектні відміни». Мовознавець вважав реальним фактом існування прасхіднослов'янської (давньоруської) мови, але вона існувала дуже короткий час [6, с. 180–190].

І. І. Огієнко виділяє праслов'янську (спільнослов'янську) прамову [7, с. 141–147] і відкидає існування спільноруської прамови [7, с. 149–150]. І. І. Огієнко рішуче відкидає існування «праруської» мови і вважає, що українська, білоруська і російська мови існували окремо [7, с. 149–150]. І. І. Огієнко в зазначеній праці красномовно дає назву розділу «Спільної «руської» мови ніколи не було» [7, с. 149–150].

Схожої точки зору дотримується і Є. К. Тимченко, який застерігає, що, «не потребуємо вже творити мовних міфів у постаті праруської, прапівденнослов'янської і пражіднослов'янської мови, бо з наукового погляду такі фікції не тільки не потрібні, ба навіть шкідливі, не вносячи нічого в розуміння мовних явищ, вони творять тільки фальшиві генеалогії і підпирають політичні аспірації» [9, с. 43].

В. М. Ганцов піддавав критиці шахматовську концепцію спільної праруської мови, яка є «докладна логічно, разом з тим дуже нереальна, бо зв'язана з єдністю етнічною, вимагає для спільного язикового життя обмеженості територіальної і занадто штучно прив'язує до короткої спільної праруської доби... всі аналогічні явища в східнослов'янських мовах» [3, с. 236; 4].

Дослідження питання про прамову вважається важливим для сучасної науки з огляду на його роль у процесі розвитку та формування українського мовознавства. Такі дослідження заохочують до збирання фактичного матеріалу усіх рівнів мови і сприяють формуванню критичного ставлення до ідеї проміжних прамов і концепції «родовідного дерева».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бузук П. А. Очерки по психологии языка / П. А. Бузук. – Одесса, 1918. – 140 с.
2. Бузук П. А. Основные вопросы языкознания / П. А. Бузук. – [2-е изд.] – М., 1924. – 218 с.
3. Ганцов В. М. Коротка історія української мови. Вступ і звучання. Видання етнологічно-діалектичної секції Одеської комісії краєзнавства при ВУАН / В. М. Ганцов // Зап. іст.-філол. відділу ВУАН. – Одеса, 1924–1925. – Кн. V. – С. 252–267.
4. Ковалів П. Основи формування української мови в порівнянні з іншими східнослов'янськими мовами / Пантелеймон Ковалів // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 226–250.
5. Кримський А. Українська мова, звідки вона взялася і як розвивалася / Агатангел Кримський // О. Шахматов, А. Кримський. Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників письменської староукраїнщини XI–XVIII вв. – К. :



Друкарня Української Академії Наук, 1924. – С. 87–128.

6. Німчинов К. Український язык у минулому і тепер / К. Німчинов. Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Ермоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 180–190.

7. Огієнко І. Історія української літературної мови / Іван Огієнко // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Ермоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 137–160.

8. Смаль-Стоцький С. Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов і їх взаємне споріднення / С. Смаль-Стоцький // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Ермоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 48–119.

9. Тимченко Є. Слов'янська одність і становище української мови в слов'янській родині / Євген Тимченко // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Ермоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 38–48.

*Піскунов О. В., Ткаченко І. О.*

### УКРАЇНСЬКІ ВЧЕНІ 30-х рр. ХХ ст. ПРО МОДЕЛЮВАННЯ МОВНОЇ ІСТОРІЇ

У порівняльно-історичному мовознавстві другого періоду (70-рр. ХІХ ст. – 30-і рр. ХХ ст.) процедура лінгвістичної реконструкції набуває значного вдосконалення. Російські та українські мовознавці 30-х рр. ХХ ст. моделювали історію східнослов'янських мов в дусі теорії «родовідного дерева» (А. Ю. Кримський), але деякі мовознавці зверталися й до «хвильової» теорії (П. О. Бузук, К. Т. Німчинов, С. Й. Смаль-Стоцький).

А. Ю. Кримський дотримувався дивергентної теорії стосовно походження української мови: «Малоруська мова виділилась за дуже давньої доби із спільноруської прамови. Терміном «спільноруська прмова» ми визначаємо тую мову, – вона не дійшла до нас у писаних пам'ятниках, – з якої пішли й інші руські мови, а саме: північно-великоруська, південно-великоруська та білоруська [7, с. 9] і також білоруської мови: «... і північно-руси, і східньо-руси ще перед ХІ віком встигли у своїй мові одхилитись од спільноруської прамови» [7, с. 38].

На фонетичному рівні дивергентні процеси можна проілюструвати зміною *чч* і *дж дж* у відповідно *ц, з, дж* [7, с. 20]; *ь* і *ь* – в одному положенні зникали, а в іншому переходили в *о* та *е* [там же, с. 35]; зміна *р, л*, з наступним *ь, ь* перейшли в *ры, лы, ри, ли* і *ро, ло, ре, ле* [7, с. 43].

П. О. Бузук піддає критиці теорію «родовідного дерева», оскільки остання «не пояснює причини перехідних говорів і деяких інших явищ... примушує нас вважати, що мови після свого відокремлення життям зовсім замкнутим та ізольованим від сполучення з сусідніми мовами» [1, с. 110] і цю теорію доповнює «хвильовою» теорією [1, с. 110]. Хоча П. А. Бузук пише, що теорія «родовідного дерева» є зручною з точки зору «методологічного» і «педагогічного», але мовознавець вказує на її недоліки, оскільки ця теорія не пояснює причин виникнення говорів і представляє розвиток мов як ізольований процес і вказує на необхідність

доповнення цієї теорії теорією «хвиль» [1, с. 72; 2, с. 178]. П. О. Бузук вважав теорію «родовідного дерева» спрощеною схемою, оскільки вона приймає «точну підлеглість прамовних епох» [5, с. 75–114]. На думку П. О. Бузука, «родовідна» теорія повинна бути доповнена «хвильовою» теорією, оскільки «Ці ізоглоси справді нагадують нам хвилі, що перерізують одна одну, розходячись по поверхні води від кинутих каменів» [1, с. 7].

На фонетичному рівні мовознавець звертався до цієї теорії, під час дослідження розвитку *o* в закритому складі: *o > uo > u* і *uō > uē̄ > uī̄ > i* [4, с. 51]. П. О. Бузук висував тезу про непридатність застосування теорії «родовідного дерева» в аспекті вивчення слов'янських мов [3, с. 421–426]. Привівши ряд фонетичних і морфологічних особливостей, які є спільними для української та білоруської мов і не дають жодних засад об'єднувати білоруську мову не з російською, а з українською: « взявши під увагу ту чи іншу сукупність форм, можна як завгодно змінити угруповання слов'янських мов [3, с. 424], П. О. Бузук називає умовними визначення меж мов на суміжних територіях двох країн, оскільки існує взаємне проникнення мовних явищ.

В. К. Дем'янчук розглядає шлейхерівську теорію «родовідного дерева» і вбачає її ваду в тому, що вона не спроможна пояснити плутані відносини поміж слов'янськими (в даному разі) мовами, проти цього ніхто сперечатися не стане» [6, с. 354]. Мовознавець «хвильову» теорію також піддає критиці [6, с. 354], оскільки «помилкою було-б думати, що вона на багато краще, ніж шлейхерова теорія, може пояснити взаємини поміж окремими мовами» [6, с. 354].

К. Т. Німчинов вбачає ваду «родовідної» теорії в неможливості «пояснити діалектичні процеси» [8, с. 16] і віддає перевагу «хвильовій» теорії, оскільки остання «пояснює діалектичні відносини не порядком відділення мов від основного пня, а первісним розположенням на території праязика тих діалектів, що згодом розвинулися в окремі мови» [8, с. 18]. К. Т. Німчинов графічно зобразив ці теорії [8, с. 11–18] і мовознавець вказує на метод ізоглос і дає визначення цього поняття «ізоглоси – лінії, що з'єднують мови під поглядом однакових прикмет» [8, с. 17].

С. Й. Сміль-Стоцький надає перевагу теорії Й. Шмідта, підкреслюючи її правдивість, оскільки, на його думку, «одна мова є немов переходом, мостом до другої» [10, с. 71]. Мовознавець звертається до методу ізоглос [10, с. 72]. С. Й. Сміль-Стоцький піддає критиці «родовідну» теорію. У його працях, праслов'янську мову представлено, як «живу мову в устах народу – ще тоді не розкинутого, ані розбитого на частини, хіба тільки на деякі соціальні шари відповідно до заняття – так би мовити, в пливкмі стані, зі всіма говорами, які вказували вже менш або

більш значні різниці, так що можна б їх при докладних дослідженнях і географічно докладніше ізоглосами означити...» [10, с. 86]. Учений об'єднує первісні говори в «цілість говорів, хоч з собою не тотожних, то все-таки таких, що в них показуються спільні властивості і загальна їх подібність» [10, с. 87]. Із наріч з'явилися мови [10, с. 87]. Мовознавець також вважав, що «зреструктурувати праслов'янську мову не можна, і це не є ані предметом, ані завданням науки» [10, с. 99], і лінгвістика повинна задовольнитися тільки «загальним переглядом всього спільного в слов'янських мовах...» [10, с. 99]. З'ясувати особливості слов'янських мов можна тільки тоді, коли «матимеш тривку систему всіх відновників поміж історично переданими мовами» [10, с. 100]. На думку С. Й. Смаль-Стоцького, вирішальним для слов'янських мов є саме географічний фактор, оскільки «як з одного боку безперечно в'яжуться словінці з чехами, чехи через лужицько-сорбське і словацьке з поляками, так з другого поляки через білоруське з російським і українським і т. д.» і, на думку лінгвіста, «ніщо краще, як оці відносини в спорідненні між слов'янськими мовами, не підтверджує правдивості теорії Шмідта, що одна мова є немов переходом, мостом до другої» [10, с. 71]. Мовознавець називає теорію А. Шлейхера «бистроумною» [10, с. 62] і лінгвіст навіть не може уявити процес появи однієї мови з іншої [10, с. 85].

Подібною до С. Й. Смаль-Стоцького точки зору дотримується і І. І. Огієнко, який піддає критиці теорію «родовідного дерева», оскільки остання «в своєму продовженні довела до постановня чисто розумових теорій про прамови, ні на чому реальному не оперті» [10, с. 139] і підтримує «хвильову» теорію Й. Шмідта, спираючись на географічний чинник, «українці західні нахиляються своєю мовою до поляків, а східні до росіян. І навпаки, східні поляки близькі мовно до західних українців, а росіяни до східних українців» [10, с. 139]. Мовознавець віддає данину Й. Шмідту за те, що останній розклав «слов'янські народи в пружі так, справа на ліво, зі сходу на захід: Русь, поляки, серби (полабські слов'яни), чехи, словінці, серби, хорвати, болгары. Шмідтові теорія в своїй істоті противна якому-небудь поділу слов'янських мов на групи, чим наука займалася до того часу» [10, с. 139–140].

М. Ф. Сулима детально розглядав мовний розвиток мов і вбачав певні вади теорії «родовідного дерева», оскільки «процес виникання кількох мов із однієї надзвичайно складний, і стосунки між окремими мовами уже зовсім не можна з'ясувати «родовідним деревом» і підтримує «теорію хвиль», завдяки якій вдається з'ясувати «обопільний вплив і зв'язок споріднених мов» [11, с. 6–8].

Подальші розвідки в цій галузі вважаються перспективними, якщо враховувати, що внесок українських учених у розробку питання про моделювання мовної історії не є достатньо й глибоко дослідженим.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бузук П. А. Очерки по психологии языка / П. А. Бузук. – Одесса, 1918. – 140 с.
2. Бузук П. А. Основные вопросы языкознания / П. А. Бузук. – [2-е изд.] – М., 1924. – 218 с.
3. Бузук П. О. Взаємовідносини між українською та білоруською мовами (методологічний нарис) / П. О. Бузук // Записки історико-філологічного відділу Української Академії Наук. – 1926. – Кн. VII. – VIII. – С. 421–426.
4. Бузук П. О. Нарис історії української мови. Вступ. Фонетика і морфологія, з додатком історичної хрестоматії / П. О. Бузук. – К., 1927. – 98 с.
5. Становішча беларускай мовы сярод іншых славянскіх моваў // Працы Акадэм. канферэнцыі па рэформе беларускага правапісу і азбукі (14–21 лістапада 1926 г.). – Менск, 1927. – С. 75–144.
6. Дем'янчук В. К. Український язык у минулому і тепер. – [II вид. ДВУ]. / В. К. Дем'янчук. – К., 1926. – С. 353–362.
7. Кримський А. Українська мова, звідки вона взялася і як розвивалася / Агатангел Кримський // О. Шахматов, А. Кримський. Нариси з історії української мови та хрестоматія з пам'ятників письменської староукраїнщини XI–XVIII вв. – К. : Друкарня Української Академії Наук, 1924. – С. 87–128.
8. Німчинов К. Український язык у минулому і тепер / К. Німчинов. – [2-е вид.]. – К. : Державне вид-во України, 1926. – 90 с.
9. Огієнко І. Історія української літературної мови / Іван Огієнко // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 137–160.
10. Смаль-Стоцький С. Розвиток поглядів про сім'ю слов'янських мов і їх взаємне споріднення / С. Смаль-Стоцький // Історія української мови : хрестоматія / упор. С. Я. Єрмоленко, А. К. Мойсієнко. – К. : Либідь, 1996. – С. 48–119.
11. Сулима М. Ф. З історії української мови / М. Ф. Сулима. – Харків, 1927. – С. 3–23.

*Правдивцева Ю. С., Здивцова М. А.*

#### **ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ИЗМЕНЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Современный язык – это продукт длительного исторического развития, в процессе которого язык подвергается разносторонним изменениям, обусловленным различными причинами. Изменения касаются всех сторон лингвистической и экстралингвистической структуры, но действуют в них по-разному. Историческое развитие каждого уровня зависит от конкретных причин и условий, стимулирующих сдвиги в лексическом составе языка, в его фонетической (фонологической) организации, в его грамматическом строе. По вопросам развития английского языка имеется обширная литература. В ней содержится богатый фактический материал и дается анализ конкретных лексических явлений. В течение многих десятилетий в Англии и США осуществляется огромная лексикографическая работа. Большой Оксфордский словарь, в котором собрано, в историческом плане прослежено и объяснено приблизительно полмиллиона слов английского языка.

Многие из зарубежных авторов, писавших по вопросам английской лексикологии (С. Я. Гельберг, М. М. Гухман, Е. Н. Флауэр и многие другие), исходят из того представления, что развитие и обогащение английского словарного состава происходило главным образом за счет лексических заимствований из других языков. Большую роль в развитии английского языка сыграли отечественные языковеды, в частности: Н. Н. Амосова, И. В. Арнольд, И. Р. Гальперин.

**Цель исследования** – проанализировать пути и особенности влияния экстралингвистических и лингвистических факторов в совокупности на развитие английского языка.

**Задачи** исследования: проанализировать лингвистические и экстралингвистические факторы, сформировавшие фонетический и грамматический строй современного английского языка.

Говоря об английском языке, следует отметить две основные тенденции развития английского языка: первая – это дальнейшая унификация с целью международного использования, которая приводит к сокращению объема лексических единиц и упрощению грамматических форм для того, чтобы он мог стать удобным и простым средством международного общения; вторая тенденция – это внутреннее развитие языка, изменение нормы внутри англоязычного сообщества. Если говорить в общем, английский язык – это официальный язык Англии и фактически всей Великобритании, а также официальный язык тридцати одного штата в США, один из двух официальных языков Ирландии, Канады и Мальты, официальный язык Австралии и Новой Зеландии. Лингвисты называют говорящих на английском языке англофонами. Происхождение его таково: индоевропейская семья - германская ветвь - западногерманская группа - англо-фризская подгруппа. Таким образом, английский относится к германским языкам индоевропейской семьи языков [2].

Начнем с рассмотрения развития и изменения значения слова. Здесь нужно сказать, что на изменения значений слов влияют как законы языковой системы, так и внеязыковые изменения в жизни общества. И те, и другие можно рассматривать как в диахронии, так и в синхронии; однако, учитывая, что момент вхождения в язык измененного значения редко бывает зафиксирован точно, а сам процесс переосмысления идет в языке практически непрерывно, мы не будем отделять один план от другого, отметив лишь, что изменения значения слова обуславливаются различными потребностями языкового общества. Условно их можно разделить на две группы – экстралингвистические (события, происходящие в жизни языковой общности) и лингвистические (связанные с процессами, происходящими внутри системы языка). Прежде всего, изменение значения слова вероятно при появлении в жизни общества нового денотата – предмета или понятия. Так, с развитием электротехники, например, отражатель огня камина (screen), получивший новую функцию с

появлением волшебного фонаря, а затем кино и телеэкрана, передает свое имя новому понятию, тем самым изменяя объем значения слова. Изменение значения слова может быть связано и с изменением понятия о чем-то уже существующем. Например, понятие малой величины, передаваемой словом *atom*, до XIX в. относилось к любым предметам (*anatom of a girl*). С развитием физики понятие о малых величинах меняется и слово *atom* получает терминологическое значение. Еще одна причина изменения значения слова – изменение самого денотата. В современном английском языке глагол *to sail* означает любое плавное передвижение в пространстве (*travel over, glide through*), тогда как первоначально он был связан именно с плаванием под парусом (*travel on water by use of sails*). Изменение способа передвижения вначале по воде, а затем и по суше и воздуху привело к изменению значения глагола. Среди экстралингвистических причин изменения значения слова особо надо выделить так называемые эвфемистические замены. Эвфемизмом принято называть более деликатное обозначение явления или предмета, нежелательного для упоминания по морально-этическим причинам. Так, вместо слова *cancer, rumour* предпочтительнее говорить *growth*; вместо *fatal – inoperable* и т. д. Большое количество эвфемизмов употребляется, в частности, для обозначения смерти: *passaway, perish, jointhebetter, etc* [3].

Говоря об лингвистических причинах изменения значения слова, стоит отметить, что в период становления системы современного английского языка весьма актуальной проблемой была так называемая борьба синонимов, когда приходящие в английский язык заимствования вытесняли исконные или пришедшие раньше заимствованные слова в иную сферу. Результатом такой борьбы становились изменения в семантической структуре или стилистической принадлежности обоих слов. Особенно активно этот процесс происходил в среднеанглийский период. Именно в это время под влиянием заимствованных слов исконные нередко меняли стилистическую принадлежность. Так произошло, например, с исконным словом *foe*, которое при появлении заимствования *enemi* (совр. англ. *enemy*) оказалось вытесненным в узкую стилистическую сферу поэтизм. Другой лингвистической причиной изменения значения слова считается эллипсис, т. е. сокращение словосочетания, при котором происходит так называемая семантическая конденсация – оставшееся слово вбирает в себя смысл всего сочетания. Примеры эллипсиса многочисленны: *a weekly (paper); a musical (show); (policy of) brinkmanship; (steam) engine* и т. д. Как видно из примеров, в результате сокращения словосочетания оставшийся компонент как бы впитывает значения всех других, нередко изменяя даже свою частеречную принадлежность [4].

Очень похожий процесс происходит и тогда, когда значение слова меняется под влиянием устойчивого сочетания, фразеологической единицы. Выделяясь из такой единицы, слово как бы уносит на себе следы

фразеологического значения. Так, в слове *brick* значение *tactless* появляется под влиянием фразеологического оборота *to drop a brick – to say or do smth tactless*. Особое место среди лингвистических причин изменения значения слова занимает сдвиг значения на основе переноса наименования. Возможность такого переноса кроется в самой сути значения слова, а именно в гибкой связи между такими его компонентами, как понятие и форма. При наличии разных денотатов возможна частичная общность понятия, что отражается в использовании для него старой формы. Виды переноса зависят от типа связей между денотатом и его наименованием. Принято выделять два основных типа таких связей – импликационный (основанный на логической посылке, подразумевающей, имплицитующей связь между частью и целым) и квалификационный (предполагающий наличие общего признака у разных денотатов). Каждый из указанных типов объединяет разные виды переноса. Рассмотрим их подробнее. К импликационному типу относятся такие виды переноса, как метонимия, синекдоха и конверсия, причем не следует забывать, что речь здесь идет не о стилистических приемах, относящихся к сфере речевой деятельности, а о естественных языковых процессах формирования и изменения значения лексической единицы [1]. Квалификационный тип переноса основан на наличии общего признака у нескольких денотатов и включает метафору, синэстезию и функциональный перенос. Стоит еще раз напомнить, что имеются в виду не стилистические приемы, действие которых ограничено рамками определенного текста, а процесс развития значения слова в системе языка.

**Вывод.** В исследовании мы продемонстрировали, что язык, используемый носителями, далек от единого стандарта и представляет собой смешение нормативных, региональных и социально обусловленных вариантов лексики и грамматики. Таким образом, представляется возможным заключить, что современное состояние нормы гибкое и характеризуется эластичностью и вариативностью. Серьезное влияние на развитие языковой системы оказывает воздействующий язык, играющий доминирующую роль на определенном историческом отрезке времени.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антрушина Г. Б. Лексикология английского языка : учебное пособие для студентов. – 3-е изд. / Г. Б. Антрушин. – М. : Дрофа, 2001. – 288 с.
2. Бубенникова О. А. О современной культурно-лингвистической ситуации в Англии / О. А. Бубенникова // Вестник МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2000. - № 3. – С. 7–20.
3. Заботкина В. И. Новая лексика современного английского языка : учебное пособие / В. И. Заботкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 124 с.
4. Флауэр Е. Н. Лингвистические аспекты языковой вариативности : [брит. и амер. варианты англ. яз.] / Е. Н. Флауэр // Язык, культура, диалог в контексте современности : сб. науч. тр. – СПб., 2004. – С. 50–58.

*Правдивцева Ю. С., Мелешко Н. В., Смоляр А. А.*  
**РЕЧЕВОЙ АКТ ПОХВАЛЫ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО  
АНАЛИЗА (на материале современного англоязычного  
художественного дискурса)**

В повседневной жизни мы постоянно оцениваем людей, факты, явления действительности, события. Оценка вездесуща, так как повсюду сопровождает познавательную деятельность, возникая при взаимодействии субъекта познания с объективным миром. Отношение говорящего к тому, что он сообщает, в том числе и оценочное, является одним из аспектов изучения современной лингвистической прагматики, сформировавшейся в лингвистической философии под сильным влиянием теории речевых актов. Настоящее исследование посвящено лингвистическому осмыслению речевого акта похвалы, рассматриваемого как вербальное выражение положительной оценки. Зарубежные исследователи не дифференцируют комплимент и похвалу, интерпретируя любое высказывание похвалы как комплимент.

**Целью** работы является функционально-семантический анализ РА похвалы в современном англоязычном художественном дискурсе.

Наряду с такими речевыми актами (РА) как РА одобрения, комплимента и лести, похвала совершается, прежде всего, с целью выражения положительной оценки: такого мнения придерживаются Б. Фрейзер, выделяющий похвалу в составе оценивающих актов, а также Ю. Д. Апресян и Н. И. Формановская, выделяющие похвалу в составе одобрительных речевых актов. С другой стороны, в таксономии Дж. Остина похвала отнесена к бехабитивам – актам общественного поведения, выражающим реакцию на поведение, поступки человека, а в таксономии Дж. Сёрля – к экспрессивам, с помощью которых выражаются чувства и отношения, что также представляется вполне оправданным.

В данном исследовании мы определяем похвалу как положительно-оценочный экспрессивный синкретический РА, функционирующий в диалогическом общении в качестве иницирующих либо ответных коммуникативных ходов, направленный как на собеседника, так и на отсутствующего в коммуникативном пространстве человека. Объектами похвалы являются моральные и интеллектуальные качества, умения и поступки собеседника или отсутствующего при разговоре человека, а также внешность или манеры отсутствующего человека. Если РА похвалы касается качеств и поступков собеседника, адресат сообщения и объект оценки *i* совпадают; если в РА похвалы оцениваются качества и поступки отсутствующего в момент речи человека, адресат и объект оценки различны.

Адресант похвалы высказывает, как правило, свое мнение, но в некоторых случаях может передавать также чужое положительное мнение



об адресате. Приведем пример опосредованной похвалы: *"He said he thought it was a marvelous idea. He said when you use your brain, no-one comes near you for ingenuity"* [1, с. 321].

Общее мнение подкрепляет эффективность похвалы: *"If I were you, " said Chris, "I would keep the picture and go right back home. You are a sensible woman, you are a brilliant woman and everybody knows it. Keep right out of their way. I 've never known you like this before "* [4, с. 139].

Кроме того, выделяется РА самопохвалы, в котором адресант и адресат похвалы – одно лицо, например: *When Molly stood back half an hour later, she felt very pleased with herself. The living room was as bright as a new pin. The hearth gleamed, the aspidistra looked satisfied that the table it stood on in front of the window was highly polished, and you could see yourself in the shine of the sideboard. "Not had going, even if I do say so myself"* Molly nodded to endorse the self-congratulation [4, с. 2].

Возможна также ситуация, в которой коммуникант рассказывает о том, как его похвалили другие, например: *"You mean they said you were bloody marvelous."* She removed herself from his embrace. *"I'll have to get contact lenses "* [4, с. 35].

В таком контексте имеет место не самопохвала, а похвала адресату третьих лиц. Как уже было сказано, похвала может быть направлена на присутствующего в коммуникативном пространстве адресата, который выступает в роли адресата и одновременно в роли объекта положительной оценки: *"You 've excelled yourself" I told him. "We've painted everything, and you haven't even spilled one single drop of paint"* [5, с. 150].

Кроме того, адресант похвалы может обращаться к воображаемому адресату, как бы репетируя будущий разговор. В нижеприведенной ситуации мальчик-школьник формулирует признание в любви девушке в разговоре с отцом: *"Just talk to her, " I said, and his face burned again at the very thought of it. He looked at me. "But what would I say?" "What do you want to say?" "I want to tell her..." He shook his head, struck dumb, but then it came in a barely audible torrent. "I want to tell her that she is the most beautiful girl I've ever seen. That her eyes - they shine. They just shine, that's all. Like... black fire or something"* [5, с. 4].

Кроме того, РА похвалы может быть направлен на отсутствующего в коммуникативном пространстве адресата в интеракции с другим субъектом-ретранслятором. В выборке нашего исследования немногим более половины высказываний похвалы направлены не на собеседника, а на третье лицо. Однако, если похвала направлена на третье лицо, это не всегда предполагает третий тип адресата (ретранслятора). Нередко адресант не столько нацелен на передачу похвалы объекту, сколько стремится сделать приятное самому собеседнику, вызвать его положительную эмоциональную реакцию: это происходит, если похвала

направлена на близкого собеседнику человека. Примером может служить речевой эпизод, в котором детектив, расследующий исчезновение девушки, анализирует причины ее разрыва с молодым человеком, хвалит ее в разговоре с отцом девушки: *She had probably outgrown Randy. Aimee has always been a good kid, Right? The best,*” he said softly. *“So maybe she just needed to rebel”* [1, с. 392].

Кроме того, в РА похвалы может иметь место косвенная, опосредованная направленность на присутствующего в коммуникативном пространстве адресата, который является получателем похвалы, но не участником интеракции, как, например, когда министр хвалит победительницу конкурса молодых художников: *“This excellent picture of goats,” said the Minister, “shows how talented are our young people in this country. This young lady will grow up to be a fine citizen and maybe a famous artist. She deserves her prize, and I am now giving it to her”* [5, с. 41].

Объект похвалы, как и адресант, может быть не только единственным, но и множественным, коллективным, как, например, похвала родителям собеседника: *“Carlisle and Esme have been my parents for a long time now. And you love them. ” It wasn’t a question. It was obvious in the way he spoke of them. “Yes.” He smiled. “I could not imagine two better people. “You’re very lucky.” “I know I am”* [4, с. 92].

Адресант может высказать похвалу в адрес целой нации или в адрес мыслей определенного края: *Texas, you say? ” my dad said. “Never been to Texas myself. But I met a few Texans in the war. ” He leaned towards her conspiratorially. “Good card players, Texans”* [2, с. 218].

Высказывания похвалы могут быть аргументированные либо неаргументированные. В первом случае высказывание положительной оценки состоит из тезиса и аргумента, адресант поясняет, что именно ему нравится, почему тот или иной признак достоин положительной оценки. Развернутая похвала с выраженной мотивировкой положительной оценки представлена в следующем эпизоде: *«You are doing a good job with Pat,” he said, not looking at me. “You work hard. You take care of him. He sees all that. You’re doing all right with that boy, Harry”* [2, с. 233].

Относительно сочетания похвалы с возражением следует отметить, что адресант высказывает похвалу как реакцию несогласия, противоречия мнению собеседника, высказавшего об объекте похвалы, отсутствующем в момент речи, негативное оценочное суждение. *“It’s no good, Simon,” Alan said. “You can not write her off as a gold-digger or a marriage-wrecker or a legal groupie or a sex bomb. You cannot write Dad off, either, as a classic male menopause victim wanting to reassure himself he could still double the world’s population if he wanted to. She’s the real thing. She’s a proper person”* [4, с. 85].

Похвала также комбинируется с самоуничижением и с удивлением. Самоуничижение адресанта помогает ему интенсифицировать

положительные качества адресата: “ *Nellie's face was transformed in to a beaming smile. Yer 've got a smashing way with words, girl. I wish I'd gone to the same school as you, 'cos then I'd be as clever as you, and understand what ye're talking about all the time*” [5, с. 5].

Самоуничижение как проявление уважения посредством занижения собственного положения и возвышения положения адресата относится к стратегиям негативной вежливости: *When Suze comes to the door I perch smugly on the bed and beam at her astounded expression. “Bex, this is fantastic!” she says, peering disbelievingly around the cleared space. “And you're so quick! It took me ages to sort all my stuff out!”* [1, с. 304].

Лексическое наполнение РА похвалы характеризуется преимущественным использованием прилагательных положительной оценки, а также аффективных прилагательных. Усиление положительной оценки прилагательного достигается использованием сравнительной и превосходной степеней сравнения оценочных прилагательных, а также употреблением прилагательного с наречием-интенсификатором. К наиболее распространенным интенсификаторам, усиливающим положительную оценку прилагательных, относятся следующие: *very, quite, pretty, perfectly, totally, absolutely, frightfully, highly, extremely, heartbreakingly*.

Среди других оценочных частей речи используются наречия: *well, perfectly, nicely, beautifully, incredibly, amazingly, wonderfully, exactly, gracefully, discreetly*, а также наречия частотности: *always, ever, never*, подчеркивающие неизменное присутствие в объекте оценки положительных качеств и отсутствие отрицательных. Кроме того, ярким средством выражения положительной оценки в РА похвалы является использование оценочных глаголов: *like, love, admire, trust, respect, deserve*. Приведем эпизод, иллюстрирующий употребление оценочной лексики: “*I really like their leader,*” she said. “*You know – Cliff. The one with the dread locks? He's gorgeous.*” Every woman in the room muttered agreement [3, с. 25].

В художественном дискурсе выражение положительной оценки эксплицируется глаголами: *approve, praise, compliment, flatter* – и их производными, которые используются в авторских ремарках либо во внутренней персонажной речи и служат для обозначения иллюкутивной цели речевого акта: “*I've always said yer were a smasher, Tony, I'm forever singing yer praises.*” [1, с. 97].

На уровне синтаксиса в РА похвалы самыми распространенными моделями являются: *Prn /N + BE + (intens.) + Adj* и *Prn/N + BE + (intens.) + Adj + N*: “*You were brilliant,*” I say firmly [2, с. 337].

Во многих контекстах данные модели предстают в эллиптической форме, подлежащее и часть сказуемого опускаются, остается только

оценочная лексика: “*He was a cut above the usual, ” she’d say. “A proper gentleman. Just like King Edward. He thought nothing of spending a pound”* [1, с. 173].

К синтаксическим средствам выражения похвалы относятся также восклицательные предложения, среди которых выделяются конструкции *What+ Noun u How + Adj*: *What a picture she was - we were allowed a peep from the stairs. “How very good of her”* [2, с. 100].

В приведенных примерах *what* и *how* являются сигналами, предваряющими фокус информации, которая содержится во второй части высказывания – положительную оценку. К лексико-стилистическим средствам интенсификации положительной оценки в РА похвалы относятся эпитет, метафора, гипербола, метонимия, в отдельных случаях используются также преуменьшение и оксюморон. Доминирующим лексико-стилистическим средством в РА похвалы является эпитет: “*She is a credit to you. You are an admirable mother”* [2, с. 299].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю. Д. Интегральное описание языка и система лексикографии / Ю. Д. Апресян / Избранные труды. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1995. – Т. 2. – 768 с.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
3. Леонтьев В. В. «Похвала», «лесть» и «комплимент» в структуре английской языковой личности : дисс. ... канд. филол. наук / В. В. Леонтьев. – Волгоград, 1999. – 206 с.
4. Мурашкина З. В. Комплимент как регулятивный речевой акт (на материале английского языка) : дисс. ... канд. филол. наук / З. В. Мурашкина. – Тверь, 2004. – 147 с.
5. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М. : ИКАР, 1988. – 230 с.

*Правдівцева Ю. С.*

### МЕТОД ПРОЕКТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Упродовж останніх років широке розповсюдження отримують ідеї автономії навчання і порушується питання щодо необхідності збільшення ступеня автономії у вузах та школах, при цьому не можна не зважати на те що при мінімальній кількості аудиторних годин з іноземної мови на немовних спеціальностях у ВНЗ (один раз на тиждень а іноді на два тижні, з терміном вивчення 2 роки) виникають серйозні труднощі у формуванні навичок і вмій для забезпечення майбутньої кваліфікованої професійної діяльності на міжкультурному рівні. Необхідно, виходячи з реальних умов навчання, шукати шляхи виходу з ситуації, що склалася. У цьому зв'язку **актуальність проблеми** і полягає в пошуку таких методів навчання, які активізували б комунікативну, пізнавальну і творчу

діяльність студентів, озброюючи їх знаннями та вміннями, необхідними для користування іноземною мовою у професійній діяльності, і водночас спонукали б до самостійності й автономії у навчанні. З цієї точки зору, одним із найефективніших методів, на нашу думку, є *метод проектів*.

Батьківщиною методу проектів вважається США. Ще наприкінці XIX століття його називали також методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку в філософії та освіті, які розроблені американським філософом і педагогом Джоном Дьюї, а також його учнем В. Х. Килпатріком.

Проект – це спеціально організований викладачем комплекс дій, що самостійно виконується студентами і завершується створенням творчого продукту. Проект цінний тим, що в ході його виконання, студенти вчаться самостійно здобувати знання, набувати досвіду пізнавальної та навчальної діяльності. Головні **цілі** введення в навчальний процес методу проектів: показати вміння окремого студента або групи студентів використовувати придбані у процесі навчання дослідницький досвід; реалізувати свій інтерес до предмету дослідження, примножити знання про нього; продемонструвати рівень володіння іноземною мовою; піднятися на вищий щабель освіченості, розвитку, соціальної зрілості [5].

В умовах немовного ВНЗ, де більше часу (до 2/3 загального обсягу) відводиться на самостійну роботу студентів, а навчання ІМ відбувається в академічній групі з різним рівнем володіння ІМ, то використання проектної роботи є доцільним і результативним.

Розрізняють такі **типи** проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані [4].

По характеру кінцевого продукту проектної діяльності існують такі **види** проектів при вивченні іноземної мови:

- конструктивно – практичні проекти (Construction and Practical Projects) - колаж, щоденник спостережень, “придумування гри” і її опис;
- ігрові та рольові проекти (Role and Games Projects) – розігрування гри, драматизація, вигадкування власної п’єси, концерт;
- інформаційні і дослідницькі проекти (Information and Research Projects) - вивчення регіону або якої-небудь країни, англійська мова і його використання як мови міжнародного спілкування, іноземні мови в житті людей;
- проекти конкретного соціологічного обстеження (Survey Projects). Це проекти на теми: “Вплив американської і британської культур на спосіб життя в нашій країні” або “Відношення іноземців до моєї країни”;
- видавничі проекти (Production Projects);
- сценарні проекти (Performance and Organizational Projects) – вечори, струм-шоу;
- творчі проекти (Creative Works) – у формі вільного літературного

вигадування (казка, розповідь, комікс, ролева гра) [2].

Варто зауважити, що суттю методу проектів є стимулювання інтересу студентів до розв'язання певних проблем, які передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показ практичного застосування отриманих знань. Значний інтерес спостерігається у студентів під час застосування технології виконання проектного навчання. На таких заняттях студенти займають більш активну навчальну позицію і такі заняття проходять на межі технології ділових ігор та технології колективного навчання. Ця технологія допомагає створити ситуацію успіху на заняттях. Адже коли будь-яка справа у тебе виходить, і при тому успішно, хочеться робити ще й ще, з'являється бажання удосконалюватись[1].

Основні **вимоги** до використання методу проектів.

1. Наявність значущої з дослідницької або творчої точки зору проблеми (організація ділової поїздки за кордон, проблеми сім'ї, проблема відносин між поколіннями, проблема влаштування на роботу; дослідження історії виникнення святкування різних свят в англomовних країнах – St.Patrick's Day, Thanksgiving Day, Halloween, Christmas, Mother's Day; організація подорожей в різні країни; проблеми сім'ї, проблема вільного часу у молоді);

2. Практична, теоретична значимість результатів (випуск газети, створення відеофільму, довідника чи посібника, мультимедійного продукту, оформлення кабінету тощо);

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на заняттях та у позанавчальний час;

4. Структурування змістовної частини проекту;

5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, висунення припущень щодо її рішення, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевого результату, підведення підсумків (використання методу «круглого столу», творчого звіту, захисту проекту тощо) [3].

Виходячи з цього, можна визначити **етапи** проведення проекту (його структуру):

1. Презентація ситуацій, які дозволяють виявити одну або декілька проблем (дослідницьких, інформаційних, практичних) з обговорюваної теми;

2. Висунення припущень щодо рішення проблеми (мозковий штурм), тобто планування дій;

3. Обговорення можливих джерел інформації для перевірки висунутих припущень, обговорення оформлення результатів (пошук інформації);

4. Робота у групах над пошуком фактів, аргументів (створення

продукту);

5. Презентація та захист проекту;

6. Оформлення проекту завершується створенням Портфолію, тобто теки, до якої зібрані всі робочі матеріали проекту.

*Таким чином, проект – це «шість П»: Проблема – Планування (проекткування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація – Портфолію.*

Оцінюючи проекти, необхідно враховувати змістовий, інтерактивний та мовленнєвий аспекти [10; 9; 6]. Оцінювання проектів може бути поточним (моніторинг упродовж усього проекту) та підсумковим (індивідуальні й групові презентації наприкінці проекту). Важливим і необхідним є залучення студентів до оцінювання та саморефлексії [8].

Тому основними **перевагами** методу проектів вважають: 1) моделювання будь-яких життєвих ситуацій; 2) підвищення мотивації вивчення іноземної мови; 3) розвиток самостійності та самовдосконалення; 4) створення комфортних умов навчання; 5) інтеграція міжпредметних зв'язків; 6) підвищення інформаційної культури за рахунок ініціативи, самооцінки та творчих здібностей студента [1].

Крім того, проектна технологія ефективна і захоплююча для викладачів, адже допомагає їм розкритися як творчим особистостям, які беруть участь у дослідницькій роботі нарівні зі своїми учнями. Звичайно, проект, це **не панацея** від усіх проблем, але це крок вперед у викладанні іноземної мови.

За критерієм “**тривалість** проектів”, з нашого погляду, можна використовувати різні їх види – короткострокові, середньої тривалості й довготермінові, залежно від виду діяльності. За умов кредитномодульної системи навчання проект має реалізовуватися в межах певного тематичного циклу, який в середньому триває 5 тижнів. Така тривалість проекту дає студентам можливість заглибитися в тему і досить ґрунтовно розглянути її протягом визначеного часу. Слід підкреслити керуючу, координуючу роль викладача, який знайомить студентів зі змістом проектів, допомагає їм у постановці завдань, однак бажано заохочувати їх до самостійного вибору аспекту теми. Таким чином, у рамках адаптивної системи навчання не забезпечується повною мірою можливість комунікативності навчального процесу, а функції викладача залишаються інформаційно-контролюючими.

При використанні методу проектів можуть заохочуватись суперечливі, парадоксальні, навіть «неправильні» судження, що свідчить про самостійність студентів, про їх активну позицію; виконавці проектів мають бти в безпеці від критики, переслідування за помилки і покарання; використання мовного матеріалу підкоряється задачі індивідуального мовного задуму; мовний матеріал відповідає можливостям студентів;

навчальною нормою вважається окремі порушення мовних правил і випадкові помилки. Відзначимо, що мовні помилки в умовах комунікації не тільки можливі, а й нормальні. Розмовна граматики допускає певні відхилення від граматики писемного мовлення.

Практика використання проектної методики виявляє деякі проблеми, а саме: вибір теми і виду завдання, строків виконання, якість виконання і представлення, звіт про хід роботи, саморефлексія. Під час вибору теми і виду завдання студенти намагаються обирати найлегші види, тому доводиться використовувати педагогічний авторитет і аргументовано підводити студента до вибору таких завдань, які б найбільше допомогли йому реалізувати свій потенціал і вміння. Узгодження з викладачем на цьому етапі вважаємо обов'язковим. Строки виконання студенти зазвичай не витримують і навіть фіксування їх не допомагає досягти значних змін. Враховуючи різний рівень підготовки, якість роботи буває різною, тому дуже часто роботи оцінюються відповідно до прикладених зусиль. На другому році використання саморефлексії результати були значно кращі, що ми пов'язуємо з накопиченим досвідом. Отже, досвід використання проектної методики при вивченні іноземної мови на прикладі індивідуальних завдань для студентів 1–2 курсів немовних спеціальностей виокремив певні проблеми, що потребують подальшої психолого-педагогічної уваги. Основні і найважливіші з них: строки і звіт про хід роботи, а також ініціативність студентів [7].

**Висновки.** У зв'язку з вищесказаним, можна стверджувати, що використання методу проектів під час навчання студентів немовних спеціальностей ІМ за професійним спрямуванням допомагає інтенсифікувати навчальний процес з цієї дисципліни, ефективно організувати самостійну роботу студентів і сприяє якісній підготовці конкурентно спроможних фахівці здатних спілкуватися із зарубіжними партнерами в професійній діяльності та безперервно професійно самовдосконалюватися.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Т. І. Використання проблемних завдань для формування мовних компетенцій у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей / Т. І. Бородіна // *Іноземні мови*. – 2011. – № 1. – С. 36–38.
2. Гичева І. С. Что я понимаю под инновациями в образовании / І. С. Гичева // *Интернет-журнал «Эйдос»*. – 2005. – URL: [http:// www. eidos.ru /journal/2005](http://www.eidos.ru/journal/2005)
3. Костюкова Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов : монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск : Изд-во Том. политех. ун-та. – 2011. – 119 с.
4. Люлька Л. Деякі аспекти навчання та вивчення іноземних мов у світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти / Л. Люлька // *Журнал інтелектуальної еліти «Персонал»*. – 2006. – № 9. – <http://www.personal.in.ua/article.php?id=370>
5. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в



средней школе / Е. И. Пассов, В. Б. Царькова. – М. : Просвещение, 1993. – 347 с.

6. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 189 с.

7. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : автореф. дис. на соискание уч. степени д. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. Ф. Тенищева. – М., 2008. – 44 с.

8. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 350 с.

9. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context / A. Hadley. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p.

10. Innovative Classroom. New Teaching Ideas Bell Work, Sponge Activities ... Good Helper • The Best Jack O' Lantern • A+Work. ©. – 2010. – Innovative Classroom <http://www.innovativeclassroom.com/>

*Правдівцева Ю. С, Гильванова В. А.*

## **СТАНОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОВИ**

Історичний розвиток мови - безперервний процес без різких стрибків або швидких перетворень. Тому будь-яка періодизація, яку пропонують вчені-лінгвісти, може здатися штучною. Однак при вивченні історії будь-якої мови неможливо обійтися без поділу його на певні періоди і тимчасові відрізки. Традиційно прийнята наукова періодизація англійської мови ділить її на три періоди: англосаксонська (Old English – OE), середньоанглійська (Middle English – ME) і новоанглійська (New English – NE).

Існують деякі розбіжності у встановленні тимчасових кордонів у розвитку англійської мови у різних лінгвістів. Так, наприклад, А. Баух вважав, що ME почався пізніше нормандського завоювання - приблизно з 1150 р. оскільки результат впливу цієї події на мову не міг виявитися настільки швидко. Г. Суит пропонував виділити в кожному з трьох основних періодів ранній, класичний і пізній періоди. Деякі вчені вважали за краще ділити історію мови хронологічно – відповідно, на тимчасові відрізки по одному або по два століття (Б. Странг, М. Шлаух).

В Англії після нормандського завоювання існували три мови: англійська, французька (англо-нормандська) і латинська. Англійські діалекти, якими розмовляло корінне населення, були рівноправні між собою; ними були написані різноманітні твори, але як державна мова англійська не використовувалася. Офіційною державною мовою, вживаною в судочинстві, парламентських дебатах і в освіті, була англо-нормандська. Латинська була мовою церкви і науки.

Починаючи з 13 ст. можна простежити поступове розширення сфери вживання англійської мови. Вона почала поступово витіснити французьку з судочинства і парламенту; викладання в школах починає вестися англійською. До кінця 14 ст. англійська остаточно стає державною мовою.

Останнім актом, який остаточно закріпив перемогу англійської мови над французькою, було скасування в 1477 р. французької як мови шкільного навчання. З цього часу відбувається зміна співвідношення діалектів між собою. Особливе становище набуває лондонський діалект, що увібрав у себе риси різних діалектів. Проте, його основою є східно-центральний, з домішками південно-західних елементів, а також і інших діалектів.

Протягом 15 ст. лондонська літературна мова поступово розповсюджувалася, витісняючи місцеві діалекти. Лондонський діалект як діалект найбільшого економічного і адміністративно-політичного центру країни надавав величезний вплив на мову всіх районів. Велику участь у цьому зіграло впровадження друкарства. Першодрукарем Британії вважається Вільям Кекстон, який у 1474 році надрукував першу книгу англійською мовою. За своє життя Кекстон надрукував понад 100 книг, багато з яких були його власним перекладом. Слід зазначити, що завдяки його діяльності, чимало англійських слів здобули свою закінчену форму. Що стосується граматичних правил, то Кекстон часто винаходив власні правила, які після публікації ставали загальнодоступними і вважалися єдино вірними.

У 16 ст. створюється велика кількість великих літературних творів. З'являється ціла плеяда драматургів – Вільям Шекспір, Крістофер Марлоу, Бенджамін Джонсон, Джон Флетчер, Френсіс Бомонт. Ця доба, яку зазвичай називають елізаветинською, в мовному відношенні входить у період ранньонової англійської мови.

Викладання рідної мови в школі починається в кінці 16 – на початку 17 століття. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки універсальних мовних норм. Цю задачу вирішують так звані граматисти і орфоєпісти – У. Буллокар, А. Гілл, Ч. Батлер. Орфоєпісти певною мірою є попередниками фонетистів на науковому рівні. Вони намагалися описати сучасну вимову з точки зору співвідношення літери і звуку і надати ті чи інші рекомендації. Вихідним пунктом при цьому була літера, і далеко не завжди орфоєпісти розрізняли літеру і звук.

Перші грамматики англійської мови будувалися за зразком латинських, зокрема, перші граматисти орієнтувалися на латинську граматику. У другій половині 18 ст. граматисти ставлять собі за мету «вдосконалити» мову, очистивши її від усього зайвого, і зафіксувати її в такому вигляді назавжди. Відповідно до поставленої мети граматисти цього часу не тільки описують мову, а й встановлюють певні правила, рекомендації та заборони.

Одночасно з орфоєпістами і граматистами свій внесок в наукове дослідження мови внесли і лексикографи, які прагнули зафіксувати словниковий склад мови. Перші словники були двомовними латино-англійськими словниками. Потім з'являються словники складних слів і

тлумачні словники. У 1755 р. вийшов у світ Великий Оксфордський Словник доктора Самюеля Джонсона.

Протягом 17–18 ст. англійська мова виробила стійку літературну норму, яка сформувалася і закріпилася в працях граматистів і орфоєпістів, а також в численних літературних творах цього періоду. До кінця 18–початку 19 ст. була повністю встановлена норма національно-літературної мови.

Порівнюючи британський і американський англійський, відмінності легко помітні. Відмінними ознаками американського варіанту є, наприклад, ретрофлексний [ɹ] в словах типу *car, barn, first*, короткий [ɒ] в *lock, stop, knob, lot*, [æ] замість [ɑ:] в *ask, laugh, dance*, специфічний мелодійний малюнок фрази. Спостерігаються розбіжності в лексичному значенні окремих слів (наприклад, *truck* 'вантажівка' в США і 'відкрита товарна платформа' в Англії), вживання американізмів замість синонімічних одиниць британського варіанту (наприклад, *elevator* 'ліфт' замість *lift*, *sidewalk* замість *pavement* 'тротуар' та ін.).

Сучасна англійська мова, по-перше, неоднорідна; по-друге, далека від класичної англійської мови, яка існувала 3 століття тому. У межах британського варіанту виділяються три мовні типи: консервативна англійська (*conservative* – мова королівської сім'ї та парламенту), ухвалений стандарт (*received pronunciation*, RP – мова ЗМІ, її ще називають BBC English) і прогресивна англійська (*advanced* – мова молоді). Останній тип – найбільш рухомий, саме він активно вбирає в себе елементи інших мов і культур. *Advanced English* більш за все схильний до загальній тенденції щодо спрощення мови. Зміни відбуваються насамперед у лексиці, одній з найбільш мобільній частині мови: виникають нові явища, які треба назвати, а старі набувають нових назв. Нова лексика приходить в британську молодіжну мову і з інших варіантів англійської мови, зокрема, американської. Мова освіченого населення Лондона і південного сходу Англії з часом набув статусу національного стандарту (RP). Його основу складає "правильна англійська" – мова кращих приватних шкіл (Eton, Winchester, Harrow, Rugby) і університетів (Oxford, Cambridge). Це і є та класична, літературна англійська, яка є базою будь-якого курсу англійської мови в лінгвістичних школах для іноземців. Ірландський, австралійський і новозеландський варіанти англійської мови, мабуть, найближче до класичної британської англійської мови. Через географічну ізольованість ці країни не відчували сильного впливу інших мов і культур.

Англійська мова зберегла свої традиції «змішення мов» і в наші дні. Популярності англійської мови дуже сприяла колоніальна політика Великобританії, колонізація Австралії та Північної Америки. Після Другої Світової війни зросло значення такої країни, як США, що також сприяло популяризації англійської мови. У сучасному світі Інтернет спільнота,

люди науки і культури переважно спілкуються англійською мовою. Точна кількість людей, які володіють англійською мовою в наш час назвати важко. Результати різноманітних досліджень різняться на десятки відсотків. Називають цифри і 600 млн. і 1,2 млрд. Однозначно, англійська мова є найважливішим засобом комунікації в сучасному світі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. [http://adelanta.info/encyclopaedia/english\\_language/](http://adelanta.info/encyclopaedia/english_language/)
2. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=444915#1>
3. <https://domashke.com/referati/topiki-po-anglijskomu-yazyku/referat-vozniknovenie-i-razvitie-anglijskogo-yazyka>
4. <http://hintfox.com/article/anglijskie-zaimstvovanija-vo-frantsyzskom-jazike-i-frantsyzskie-zaimstvovanija-v-anglijskom-jazike.html>
5. <http://lektsiopedia.org/lek2-58474.html>
6. <http://native-english.ru/articles/history>

### *Правдівцева Ю. С., Пересічанська Ю. М., Шевченко Ю. В.* **НЕОЛОГІЗМИ ТА СПОСОБИ ЇХ ТВОРЕННЯ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Жодна жива мова не залишається сталою, її словник постійно зростає і змінюється, деякі слова випадають з лексичного складу мови у зв'язку зі змінами в соціальній системі, із зростанням і розвитком культури і технології.

Об'єктом нашого дослідження є неологізми. Багато лінгвістів досліджували це явище. Дослідник І. В. Арнольд писав, що неологізми – це лінгвістичний термін, який відноситься до будь-якого новоствореного слова, словосполучення, нового значення уже існуючого слова, або слова, запозиченого з іншої мови, новизна якого все ще відчувається. Лексикографи вважають неологізмами слова, які з'явилися у мові не пізніше певного часу. Деякі дослідники відносять цю межу до періоду після закінчення Другої Світової війни; інші вважають неологізмами слова, винайдені після 1957 року – коли перший супутник був запущений у космос, інші до групи неологізмів відносять лексичні одиниці, що ввійшли у вжиток іще пізніше.

Фахівці, що працюють у цій галузі, виділили, як ключове питання неології – узагальнення та систематизацію теоретичних напрацювань, побудову міжпредметних зв'язків (як з лінгвістичними так і з нелінгвістичними науками), особливо з словотвором, етимологією, семасіологією, лексикологією, стилістикою, соціологією, соціо- і психолінгвістикою.

**Мета** дослідження полягає в узагальненні процесу поповнення словникового складу сучасної англійської мови за рахунок появи науково-технічних неологізмів, укладанні додатку, в якому містяться неологізми зазначеної вище сфери та їх значення. Мета роботи зумовила постановку таких **завдань**: з'ясувати специфіку творення неологізмів у сучасній

англійській мові; визначити місце неологізмів у сучасній англійській мові в умовах науково-технічного процесу; проаналізувати функціонування неологізмів в англомовних періодичних виданнях.

В області неології є безліч невирішених як в теоретичному, так і в практичному плані проблем. Більшість авторитетних у цій області фахівців визнають найбільш актуальними такі напрями дослідження:

- проблема віднесення новоутворення до неологізму, як довго слово має вживатися в мові, щоб вважатися неологізмом і потрапити до словника;

- визначення зв'язку між okazіоналізмом, авторським вживанням лексичної одиниці і неологізмом;

- необхідність створення особливих словникових статей що дозволяють маркувати неологізми, тому що існуюча система вкрай незручна і не враховує соціальної диференціації мови, звідси: нечіткість в стилістичній характеристиці неологізмів, а значить і в питанні про віднесення до неологізмів сленгових одиниць, професіоналізмів, термінів та інших пластів лексики.

Нові лексичні одиниці можуть створюватись шляхом розширення словника та семантичного значення.

Словникове розширення – це поява нових лексичних одиниць у результаті: продуктивних (регулярних) способів утворення словникових одиниць; непродуктивних (нерегулярних) методів словотворення; запозичення з інших мов.

Семантичне розширення – це поява нових лексичних значень вже існуючих слів. Неологізми зазвичай утворюються з елементів, які вже існують у сучасній англійській мові. Умисне створення неологізмів – це продукт чиеї-небудь творчості, винахідливості, наслідування. Слід розрізняти продуктивні і непродуктивні способи словотворення. Найбільш широко використовуються такі способи продуктивного словотворення як: афіксація (суфіксація і префіксація); конверсія; основокладання.

Неологізми створені цими способами складаються з елементів, уже наявних у мові. Їх новизна полягає в особливій комбінації цих елементів.

В англійській мові найбільш продуктивними вважаються такі афікси:

- *ness, -er, -ing, mini-, over-* тощо, для утворення іменників, наприклад, *well-to-do-ness, brain-washer, cracking*;

- *Un-* для утворення дієслів, наприклад, *unhook, undo, unbreak*;

- *Verb+able, un+ParticipleI/II, un+adverb* для утворення прикметників, наприклад, *attachable, unguarded, unsouled*.

Нові слова можуть утворюватись непродуктивним шляхом:

- лексикалізація – це процес, коли через семантичні або синтаксичні причини граматична форма слова стає основою для нового лексичного значення (*arms, customs*);

– скорочення, яке полягає у заміщенні частиною цілого. Це явище найчастіше проявляється у писемному мовленні (*St. – street*), хоча розвиток мови приводить до проникнення графічних аббревіатур у сферу усного спілкування (*a.m., p.m., SOS*). Трансформація груп слів у слова включає різні типи лексичних скорочень:

– еліпсис або субстантивація полягає в пропущенні кінцевої лексеми часто вживаних словосполучень (*a documentary – documentary film*);

– аббревіація (акроніми) – це лексичне скорочення фрази шляхом вимови початкових букв як слова (або частини слова) (*BBC – British Broadcasting Corporation*);

– контамінація (змішування) – це результат свідомого створення слів шляхом злиття неправильних фрагментів декількох слів (*brunch – breakfast and lunch*);

– запозичення – це неологізми, взяті з інших мов. Вони можуть існувати в первісному вигляді, піддаватись прямому перекладу (калькуванню) або змінюватись, відповідно до правил мови.

Семантичне поширення – це поява нових значень вже існуючих слів у певній мові. Цей процес спричиняють наступні чинники: зміни в соціальному житті суспільства; термінологічне використання слів людьми різних професійних груп, де слова модифікуються, набуваючи нового змісту; адаптація із спеціальною метою.

Коли мова йдеться про неологізми, неможливо не згадати про їх місце у сучасній англійській мові унаслідок науково-технічного прогресу. Як ми вже вказували, неологізми пов'язані практично зі всіма сферами діяльності сучасного англomовного суспільства. Особливо велика кількість нових лексичних одиниць з'явилась у зв'язку з розвитком комп'ютерної техніки. Такі неологізми ми можемо поділити на кілька семантичних груп: лексичні одиниці, які означають типи комп'ютерів і їх структуру, наприклад: *computer (PC) – персональний комп'ютер; комп'ютер для кількох чоловік; електронний аналог людського мозку; частини комп'ютера; програма комп'ютера; of computer memory – мегабайт (назва спеціальної одиниці пам'яті комп'ютера); програма комп'ютера, створена для знищення програм комп'ютерів.*

Лексичні одиниці, які означають поняття пов'язані з роботою на комп'ютерах, наприклад: – спеціалісти, які працюють з комп'ютерами; спеціаліст по ЕВМ; *trouble-shoot – знищити частину даних в пам'яті комп'ютера та ін.* В англomовних країнах комп'ютеризація поширюється в різних сферах життя, в тому числі і в побуті. Велика кількість неологізмів, пов'язаних з використанням комп'ютерів у побуті, утворюються за допомогою скорочення форми *tele-*, наприклад: – місце в будинку, де знаходиться комп'ютер; *telework, to telecommute – працювати вдома, маючи комп'ютерний зв'язок з виробництвом; – фінансова служба, яка*

дозволяє клієнту проводити банківські операції через домашній комп'ютер;- замовлення покупок по телефону (тут мається на увазі комп'ютерна фіксація витрат і зв'язок з банком).

Відносно новою семантичною групою можна вважати неологізми, пов'язані з космонавтикою. Оскільки пріоритет в освоєнні космосу належав СРСР, в англійській мові першими лексичними одиницями у цій сфері були запозичення з російської мови, наприклад: *sputnik*, *cosmos*, *cosmonaut*, *lunokhod* та ін. З розвитком американської космонавтики з'явилися неологізми, в яких часто використовується морфема *space-*: *spaceship*, *spaceship* – космічний корабель, *spacefaring* – політ у космос (за аналогом *seafaring*). З'явилися і такі неологізми, як: *satellite* – штучний супутник.

Новою семантичною групою є також неологізми, пов'язані з припустимими відвідуваннями землі прибульцями з космосу, наприклад: (Unidentified Flying Object) – НЛЮ (необізнаний літаючий об'єкт та утворене від цього англійського скорочення типу *ufology* – уфологія, *extra-terrestrials* – інопланетяни, *saucerman* – інопланетянин, *saucers feet* – відбитки, залишені літаючою тарілкою та ін.

Цікаво відмітити, що на початку 80-х років учасники феміністичного руху оголосили англійську мову сексистською, тобто мовою, яка дискримінує жіночу стать. Тут йшла мова про те, що в англійській мові домінує форма чоловічого роду (частіше всього через слово *man* в якості другого компонента назви багатьох професій). В результаті, назви з другим компонентом *-man* змінилися, наприклад: замість *cameraman* частіше використовують *camera operator*, замість *fireman* - *firefighter*, замість *policeman* - *police-officer*, замість *chairman* - *chairperson*, замість *Congressman* - *Congressperson* (щоправда, багато слів з другим компонентом *-person* замість *-man* нерідко вживається з відтінком гумору та іронії), навіть в церкві *mankind* замінено на *people*. У той же час назви жіночих професій заміняють на нейтральні по формі, наприклад замість *stewardess* вживають *flight attendant*, або, в тому випадку якщо в цих професіях зайняті чоловіки, отримують «маркер» *male*, наприклад: *male nurse*, *male secretary*, *male exotic dancer* та ін. Результатом боротьби з дискримінацією жінок є використання в писемному мовленні *he / she* в тих випадках, коли особа, яку називають може бути чоловічого чи жіночого роду.

Важливим аспектом в житті суспільства є сфера освіти. У Великобританії в 1988 року було видано новий закон про освіту, який отримав назву *Gerbil* (*Great Education Reform Bill*). У зв'язку з цим законом з'явилося багато неологізмів, наприклад: *Technology Colleges* – назва нового типу шкіл, які субсидуються центральними, а не місцевими, як більшість шкіл старого типу, органами освіти і в які відбираються діти в

віці 11 років на підставі екзаменів, які в свою чергу отримали назву Standard Assessment Tasks (SATs); maintained status – назва статусу, який мають школи типу City Technology Colleges; Appraisal – оцінка діяльності вчителя, відповідно з якою він отримує заробітну платню; teachers – учителі які не мають вищої освіти, але пройшли практику в школі на основі базової освіти в обсязі середньої школи і отримали свідоцтво, яке дає їм право навчати дітей; schools, non-star school – терміни означають школи для дітей з різним рівнем навченості (цей рівень визначають за допомогою вступних екзаменів, частіше всього екзаменів типу SATs) та ін.

Великої популярності набувають слова і вирази, притаманні підліткам, наприклад: Drugs! – Згодний!, Добре!, Вірно! (частіше вживається замість О.К.), sweat – біг на довгу дистанцію, task – домашній твір, brunch (скорочено від breakfast + lunch) – пізній сніданок та ін.

**Висновок.** Безсумнівно, вокабуляр сучасної англійської мови – це історичне дзеркало, в якому відображається суспільне життя усього людства, його науковий та технічний прогрес. А поява нових слів – це ніщо інше, як необхідність дати назву новим предметам, явищам, новим галузям економіки, науки, промисловості, культури та політики. Остання, у свою чергу, є однією з найпродуктивніших сфер, щодо утворення нових слів та виразів. Отже, в роботі було розглянуто декілька основних способів утворення неологізмів в англійській мові.

Безумовно, збагачення мови новими лексичними одиницями будь-якого типу і структури є позитивним моментом у процесі розвитку й удосконалення мови і мовних засобів. Саме поява неологізмів і свідчить про розвиток суспільства і людства в цілому.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арнольд І. В. Стилїстика сучасної англійської мови / І. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 30 с.
2. Будагов Р. А. Нові слова і значення / Р. А. Будагов // Людина і його мова. – М. : МГУ, 1976. – С. 275–283.
3. Заботкіна В. І. Нова лексика сучасної англійської мови / В. І. Заботкіна. – М. : ВШ, 1989. – 126 с.
4. English Learners Digest. – 2010. – № 1–24.
5. Ginsburg R. S. A Course in Modern English Lexicology / R. S. Ginsburg, S. S. Khidekel and others. – М., 1986.

*Проскурин І. А., Маторин Б. І.*

#### **ЕЩЕ РАЗ О ТИПАХ УРОКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Урок – основная организационная единица учебного процесса в школе, назначение которой состоит в достижении завершенной, но частичной цели обучения; проводится с постоянным составом учащихся, по твердому расписанию. Для урока характерно преобладание коллективных форм обучения в сочетании с различными формами индивидуализации учебного процесса [18, с. 122].



Выделяют основные признаки урока:

- постоянный состав учащихся;
- регламентация времени и включение в расписание;
- систематическое усвоение учащимися знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и социальных отношений;
- сочетания фронтальных, парных, групповых и индивидуальных форм работы учащихся;
- многообразие приемов и методов обучения и учения;
- наличие систематического текущего индивидуального контроля.

В методической литературе встречаются разные классификации типов уроков [подробнее см.: Литература].

Цель урока русского языка – один из важнейших его компонентов. Это четкое определение того, к чему стремится учитель, организуя урок. Формулируется воспитательная, познавательная и развивающая цели урока: воспитание – целенаправленное воздействие на сознание и поведение учащихся с целью формирования ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для их развития, которому должно предшествовать обучение – организация формирования знаний, умений, навыков. Познавательные цели уроков русского языка формулируются исходя из закономерностей когнитивной деятельности, сопряженной с категоризацией человеческого опыта, находящей свое выражение в языковых формах мировоззренческих ориентаций. По цели проведения уроки русского языка делятся на *обучающие* и *контрольные*.

Обучающие уроки включают:

- уроки сообщения новых знаний (объяснение нового материала);
- уроки формирования языковых умений и навыков (закрепления);
- уроки обобщения и систематизации знаний (повторения);
- уроки работы над ошибками;
- уроки развития речи;
- комбинированные уроки.

Обучающие уроки включают:

- уроки контроля за усвоением знаний и учебно-языковых умений;
- уроки контроля за овладением орфографической и пунктуационной грамотностью (контрольные диктанты);
- уроки контроля за овладением навыками связной речи (изложение, сочинение).

Существуют нетрадиционные формы проведения урока: урок-соревнование, урок-конференция, урок-путешествие, урок-спектакль, урок-КВН, урок-зачет, урок-диспут и т. д.

В последнее время стали популярными *интегрированные уроки*, в которых совмещаются разные предметы, например история и литература, русский язык и изобразительное искусство и др.

Проблема типологии уроков имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Незнание типов уроков приводит к ошибкам в их структуре, к неумению построить систему занятий по теме, что снижает эффективность учебного процесса в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : 1999. – 423 с.
3. Барина Е. А. Методика русского языка / Е. А. Барина, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев; под ред. Е. А. Бариновой. – М. : Просвещение, 1974. – 367 с.
4. Власенков А. И. Общие вопросы методики русского языка в средней школе / Александр Иванович Власенков. – М. : Просвещение, 1973. – 383 с.
5. Воителева Т. М. Теория и методика обучения языку / Т. М. Воителева. – М. : Дрофа, 2006. – 320 с.
6. Казакова В. Н. Методика преподавания русского языка для ССУЗов / В. Н. Казакова, Ю. А. Казаков. – М. : Научная книга, 2009. – 96 с.
7. Коваль А. П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : учебное пособие / Анна Петровна Коваль. – К. : Выща школа, 1989. – 310 с.
8. Лапатухин М. С. Методика преподавания русского языка. Хрестоматия / Михаил Семенович Лапатухин. – М. : Гос. учебно-педагог. изд-во, 1960. – 483 с.
9. Литневская Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе / Елена Ивановна Литневская, Валерия Александровна Багрянцева. – М. : Академический проект, 2006. – 588 с.
10. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
11. Львов М. Р. Хрестоматия по методике русского языка / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1996. – 351 с.
12. Львова С. И. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / С. И. Львова, В. И. Капинос, Е. А. Быстрова. – М. : Дрофа, 2007. – 237 с.
13. Методика преподавания русского языка в школе / Под ред. М. Т. Баранова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 368 с.
14. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 146 с.
15. Палей И. Р. Очерки по методике русского языка / Исаак Рувимович Палей. – М. : Просвещение, 1965. – 311 с.
16. Попова Н. В. Методика русского языка : самостоятельная работа студентов : учебно-методич. пособие / Н. В. Попова, В. А. Отришко. – Балашов : Николаев, 2012. – 2-е изд., перераб. и доп. – 148 с.
17. Разумовская М. М. Основы методики русского языка в 4–8 классах : пособие для учителя / М. М. Разумовская, Т. А. Ладыженская, А. В. Текучев; под ред. А. В. Текучева. – М. : Просвещение, 1978. – 380 с.
18. Словарь базовых терминов и понятий по методике русского языка и литературы / [авт.-сост. : Маторина Н. М., Рубан А. А.]. – Славянск : Издательство Б. И. Маторина, 2014. – 159, [1] с.

19. Текучев А. В. Методика русского языка в средней школе / Алексей Васильевич Текучев. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.
20. Текучев А. В. Очерки по методике обучения русскому языку / Алексей Васильевич Текучев. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
21. Титов В. А. Методика преподавания русского языка : конспект лекций / В. А. Титов. – М. : Приор, 2008. – 174 с.
22. Ушаков Н. Межпредметные связи в преподавании русского языка : сборник статей из опыта работы / Николай Ушаков. – М. : Просвещение, 1977. – 174 с.
23. Федоренко Л. П. Анализ теории и практики обучения русскому языку : учебное пособие / Л. П. Федоренко. – Курск : Изд-во КГПИ, 1994. – 206 с.
24. Шатова Е. Урок русского языка в современной школе / Е. Шатова. – М. : Дрофа, 2008. – 143 с.

*Радзієвська О. В., Соляк Л. В.*

### **ЛЕКСИЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПІД ЧАС ПЕРЕКЛАДУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ**

Однією з актуальних проблем сучасного літературознавства є художній переклад або ж перекладацька діяльність, що передбачає не лише зіставлення оригіналу й відповідника, осмислення процесу перекладання, але й ряду інших питань, пов'язаних, наприклад, з ідеєю принципової перекладності, вивченням корпусу поетичних норм і технік, розмірковуваннями над сутністю національного в літературі тощо.

Художній переклад відіграє величезну роль в розвитку мови і збагаченні національної культури. Саме завдяки письмовим перекладам художньої літератури людство має можливість ознайомитися з культурними надбаннями інших народів, виникає можливість взаємодії та взаємозбагачення літератур та культур. Звісно ж, що переклади прозових та поетичних творів стають невід'ємною частиною національної культури та літератури. Художній переклад – це «відтворення тексту іншою мовою, перекодування його з мови оригіналу на мову сприймача» [2, с. 81].

Актуальність теми зумовлена зростанням уваги до художніх текстів. Люди все більше цікавляться культурою та традиціями інших народів і саме правильний переклад дає можливість читачу правильно сприймати те, що хотів передати автор певного твору.

Головна позначка перекладу – досягнення адекватності. Адекватний, або як його ще називають, еквівалентний переклад - це такий переклад, що здійснюється на рівні, необхідному й достатньому для передачі незмінного плану змісту при дотриманні відповідного плану вираження, тобто норм мови, що перекладає. Отже, адекватність – це "вичерпна передача значеннєвого змісту оригіналу й повна функціонально-стилістична відповідність йому". Основне завдання перекладача при досягненні адекватності - уміти зробити різні перекладацькі трансформації (лексичні або граматичні, семантичні) для того, щоб текст перекладу як можна більш

точно передавав всю інформацію, укладену в тексті оригіналу, при дотриманні відповідних норм мови, що перекладає [3].

У нашій роботі ми зосереджуємо увагу саме на лексичних трансформаціях під час перекладу художніх текстів.

Лексичні трансформації застосовуються при перекладі в тому випадку, якщо у вихідному тексті зустрічається нестандартна мовна одиниця на рівні слова, наприклад, яке-небудь власне ім'я, властивій вихідній мовній культурі й відсутнє в мові, що перекладає; термін у тій або іншій професійній області; слова, що позначають предмети, явища й поняття, характерні для вихідної культури або для традиційного іменування елементів третьої культури, але відсутні або що мають іншу структурно-функціональну впорядкованість у культурі, що перекладає.

Говорячи про лексичні трансформації, необхідно відзначити, що словниковий склад мови представляє не просто сукупність слів, а систему, що допускає нескінченно різноманітні, але не будь-якого сполучення слів у контексті: окремі елементи словника зв'язані один з одним певними значеннєвими й стилістичними відносинами. Ця обставина дається взнаки при перекладі.

При передачі значення слова в перекладі лексичним трансформаціям звичайно доводиться зробити вибір між декількома можливостями, що представляють, перекладу.

Тут варто виділити три найбільш характерні випадки:

1) у мові немає словникової відповідності тому або іншому слову оригіналу;

2) відповідність є неповним, тобто лише частково покриває значення іноземного слова;

3) різними значеннями багатозначного слова оригіналу відповідають різні слова в мові перекладу, у тій або іншому ступені передавальні їх. Лексичні трансформації готують текст до знакового способу перекладу. Тут є через не лаконічність позначень, а пошук лексичних одиниць. Лексичні трансформації не обов'язково перетворюють слово в словосполучення, вони можуть приводити до зворотних результатів, а також залишати кількість сторінок незмінним.

Суть перекладу лексичних трансформацій залишається при перекладі незмінної: перекладач шукає не іншомовне позначення до денотата, а нові номінації до того ж денотату вихідною мовою, для того, щоб перейти до мови перекладу на формально – знаковому рівні. Такі слова займають дуже важливе місце в процесі перекладу, тому що, будучи порівняно незалежними від контексту, смороду, проте надають перекладному тексту різну спрямованість, залежно від вибору перекладача.

До лексичних прийомів перекладу прийнято відносити наступні:

1) *перекладацька транскрипція* – це формальне пофонемне

відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою фонем мови, що перекладає, фонетична імітація вихідного слова. Іншим прийомом перекладу є *транслітерація* – формальне літерне відтворення вихідної лексичної одиниці за допомогою алфавіту мови, що перекладає, буквена імітація форми вихідного слова;

2) *калькування* – відтворення не звукового, а комбінаторного складу слова або словосполучення, коли складові частини слова (морфеми) або фрази (лексеми) переводяться відповідними елементами мови, що перекладає;

3) *лексико-семантичні заміни* – це спосіб перекладу лексичних одиниць іноземної мови шляхом використання одиниць мови перекладу, які не збігаються за значенням з початковими, але можуть бути виведені логічно;

4) *конкретизація* – це спосіб перекладу, при якому виникає заміна слова або словосполучення іноземної мови з більше широким предметно-логічним значенням на слово в перекладі з більше вузьким значенням;

5) *генералізація* (процес, зворотний конкретизації) вихідного значення має місце в тих випадках, коли міра інформаційної впорядкованості вихідної одиниці вище міри впорядкованості відповідної їй за змістом одиниці в мові, що перекладає, і полягає в заміні частки загальним, видового поняття родовим;

6) *антонімічний переклад* – це лексична трансформація, при якій створюється заміна ствердної форми в оригіналі на негативну форму в перекладі або, навпаки, негативної на ствердну супроводжується заміною лексичної одиниці вихідної мови, на одиницю мови перекладу, з протилежним значенням. У англо-українських перекладах ця трансформація застосовується особливо часто, коли в оригіналі негативна форма спожита із словом, що має негативний префікс;

7) *опущення та додавання* – введення або опущення додаткових слів при перекладі за відсутністю відповідного слова чи відповідного лексико-семантичного варіанта даного слова.

8) *компенсація* – такий спосіб перекладу, при якому елементи змісту оригіналу, що були втрачені при перекладі, передаються в тексті якимось іншим чином для компенсації семантичної втрати. Інакше кажучи, це заміна непереданого елемента оригіналу аналогічним або яким-небудь іншим елементом, що компенсує втрату інформації і здатний справити подібну дію на читача. Отже, причиною компенсації є особливості контексту, точніше незвичайне вживання слова або словосполучення у певному контексті.

Отже, обираючи той чи інший спосіб перекладу, перекладач, крім всіх інших обставин, керується і тими міркуваннями, що в чистому вигляді будь-який спосіб в реальному перекладацькому процесі діє дуже рідко: як правило,

більшість складних текстів (а до них можна віднести художні тексти) перекладаються з використанням різноманітних способів, один з яких є домінуючим і визначає характер відношень між вихідним текстом і перекладеним у цілому, визначаючи і умови членування тексту оригіналу, і визначенням одиниць перекладу, а також вибір перекладацьких прийомів, за допомогою яких вихідний текст безпосередньо перетворюється у текст перекладу. Вибір серед основних прийомів лексичних трансформацій складає одну з основних професійних навичок перекладача. Велику роль при цьому відіграє робота зі словником. Окрім словників, в особливо складних ситуаціях, допомагає уява, інтуїція, відчуття мови і культурний світогляд. Особливе значення мають фонові знання перекладача, оскільки вони дають можливість краще зрозуміти національно-забарвлену лексику оригіналу, віднайти правильні шляхи і способи відтворення її засобами мови перекладу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Брандес М. П. Предпереводческий анализ текстов [для институтов и факультетов иностранных языков]: учебное пособие. – 3-е изд., стереотип / М. П. Брандес, В. И. Провоторов. – М. : НВИ- ТЕЗАУРУС, 2001. – 224 с.
2. Будний В. Порівняльне літературознавство : підручник / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Вид. дім «Киево- Могиллянська академія», 2008. – 430 с.
3. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – М., 1978. – 173 с.
4. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник / І. В. Корунець. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 448 с.

*Решетняк О. О., Крюкова Д. М.*

#### **ЗНАЧЕННЯ КОМПОНЕНТІВ-СИМВОЛЕМ У СТРУКТУРІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ БІБЛІЙНОГО ПОХОДЖЕННЯ**

Мовець, характеризуючи певні реалії, оперує засобами прямої номінації, проте досить часто до мовленнєвого акту залучають прецедентні феномени, оскільки така презентація думки створює запрограмований ефект експресивності. Висловлення, що містять не раціональне, а емоційне забарвлення, слугують не так для вираження об'єктивних властивостей того чи того явища, як для ілюстрації суб'єктивного ставлення індивіда до таких властивостей. Оцінювання за допомогою прецедентного феномену має опертя не на норму, а на еталон, що, насамперед, допомагає зорієнтуватися в складних та абстрактних поняттях, які, звичайно, маркують конкретні образи. Біблійний тест є зразком, критерієм оцінювання, стимулює власні етичні вчинки, сприяє формуванню певного способу мислення, допомагає окреслити моральні позиції особистості, посилює її ціннісні орієнтації. Аби з'ясувати особливість символічного значення онімів, а також роль компонентів-символем у структурі фразеологічної одиниці, потрібно зважати на відмінність понять символізм мови і мовлення. Для правильного усвідомлення символ треба інтерпретувати в його значущій функції, а не лише сприймати як чуттєве

враження, оскільки він, вочевидь, не має мотивованого зв'язку з об'єктом символізації. За загальносеміотичним аспектом поняття символу, символічним у мові є будь-яке закріплене за номеном первинне немотивоване значення, здатність створювати певні уявлення з його допомогою.

Не всі імена біблійного походження засвоєно національною мовною практикою. Натомість, статусу символу набули ті з них, що посіли чільне місце в концептуальній картині світу українського етносу. Наприклад, *Діва Марія* – символ чистоти, честі, непорочності, любові. В українців культ матері особливий, оскільки не лише пропагує пошану до біологічної матері, а й спрямований на ширше коло об'єктів – це й Божа Мати, і Церква, яка об'єднує християн, а також рідна земля – Матір-Україна. Етимологія лексеми Богородиця прозора: це та, яка породила Бога. Проте її місія не завершилася з народженням Христа у Вифлеємі (івр.  $\text{בֵּית לֶחֶם}$  *Бет-лехем* „будинок хліба”), вона символічно покликана „народити Сина Божого” в кожній душі, є своєрідним містком між Богом і людиною. *Богородиця* – одвічний символ безмежної материнської любові, самопожертви, непорочності, відданого служіння Богові й людям. За християнською традицією, вона – найкраща з-поміж жінок, тому її вважають прообразом символів, вишуканих, довершених, сповнених краси, кожен із яких по-різному уособлює постать Богоматері, абсолютизує її божественне призначення, репрезентує її духовні чесноти: *біла лілея* є символом непорочності Діви Марії у східній християнській традиції; *біла голубка* символізує цноту; *Мати Життя* – бо Марія призвела на світ Христа – Дателя життя вічного тощо. Українськомовна вербалізація світу вияскравлює семіотичний концепт *Божа Мати*, оприявлюючи прообраз матері-українки, якій нерідко доводилося споглядати й переживати смерть своїх синів. Прецедентні імена є значущими для накопичення й трансляції культурної інформації. Наприклад, антропонім *Іуда* є символом зради; *цариця Савська* – уособлення багатства; *Хам* (син Ноя) є маркером поведінки людей грубих, нахабних, невихованих тощо. Топонім *Содом* є символом розпусти, знаком неминучої катастрофи; *Вавилон* символізує велике місто, повне спокус і всілякого зла; *Єгипет* – символ рабства тощо.

Мовець, характеризуючи певні реалії, оперує засобами прямої номінації, проте досить часто до мовленнєвого акту залучають прецедентні феномени, оскільки така презентація думки створює запрограмований ефект експресивності. Висловлення, що містять не раціональне, а емоційне забарвлення, слугують не так для вираження об'єктивних властивостей того чи того явища, як для ілюстрації суб'єктивного ставлення індивіда до таких властивостей. Оцінювання за допомогою прецедентного феномену має опертя не на норму, а на еталон, що, насамперед, допомагає

зорієнтуватися в складних та абстрактних поняттях, які, звичайно, маркують конкретні образи. Біблійний тест є зразком, критерієм оцінювання, стимулює власні етичні вчинки, сприяє формуванню певного способу мислення, допомагає окреслити моральні позиції особистості, посилює її ціннісні орієнтації.

Біблійні одиниці, що номінують характеристики, зауваження, які не мають особливого значення для всього сюжету, можуть чимось привернути увагу носіїв мови, обізнаних із біблійним текстом. У бібліїзмі у *костюмі Адама* поняття мотивованості набуває особливої складності. Сама лексема *Адам* у „Словнику української мови” не трапляється, а функціонує у сполучі „Від Адама [починати] – від самого початку, з давніх-давен, дуже здалека” [5, с. 19]. Лексему *костюм* запаспортизовано з такими значеннями: „1. Комплект верхнього одягу, що складається з піджака, штанів, а іноді й камізельки (у чоловіків) або жакета й спідниці (у жінок); 2. рідко. Те саме, що одяг...” [6, с. 308–309]. Якщо зіставити такі потрактування складових фразеологізму із семантикою власне фразеологічної одиниці – „голий”, то, вочевидь, жодне із вільних значень слова „костюм” в одиниці не фіксуємо. У фраземі у *костюмі Адама* мотивацією формування фразеологічного значення стала одна із ознак персонажу, несуттєва для більш загального висновку, тобто власне незначуща для змісту самої Біблії, наприклад, те, що Адам був голим: „І були вони нагі обоє, Адам та жінка його, і вони не соромились” (1 М. 2: 25), тобто сам прецедентний сюжет, що мотивував фразеологічну одиницю, не був значущим для всієї біблійної оповіді. Тут зосереджено увагу на посиленні певної ознаки Адама, яка привернула увагу носіїв мови своєю образністю. Отже, формування подібних бібліїзмів мотивується не так сюжетом, як якимось із його фрагментів, несуттєвих для загальної ідеї.

Структура власної назви має, зазвичай, кілька складових, тому в лінгвістиці проблемним залишається питання розмежування онімів і фразеологізмів, оскільки для них притаманні такі спільні ознаки: лексична, синтаксична й семантична стійкість та лексико-семантична відтворюваність. Складність визначення сутності фразеологізму, значна кількість концепцій і неусталеність потрактувань цієї мовної одиниці призводять до надання фразеологічного статусу полічленим пропріальним одиницям [3, с. 203; 4, с. 11] чи кваліфікації останніх як ідіом, що виконують функції власного імені [1, с. 175].

Будь-яку біблійну реалію ототожнено з духовними категоріями, христоцентричний принцип паралельно абсолютизує прообрази есхатологічних сутностей і апокаліптичних подій: історичні перемоги армії під приводом Ісуса Навина – із перемогою Церкви Божої над світом аморальності та безбожності; відбудова Храму і Єрусалима – із ідеєю запровадження принципу побудови Божого Царства на землі тощо.



Особливістю мовного символу є мотивація лінгвістичного знака, зумовлена не переносним значенням, як це властиво для тропів, а картиною світу, фоновими знаннями, прагматикою в широкому значенні слова. Рівень мовної та культурної компетенції визначає й такий чинник, як обізнаність із прецедентними текстами та культурним сценарієм. Біблійні символи як прецедентні знаки мають значний спектр усвідомлення, невичерпний закодований смисл, оскільки Біблія – мова Бога. Така символічна парадигма зберігає й транслює у просторі та часі досвід народу, особливі для кожної нації психоповедінкові архетипи.

Фразеомутворювальний потенціал асоціативного мислення умотивовано сутністю біблійного дискурсу – вербалізованої мовно-мисленнєвої діяльності, зумовленої як лінгвальними, так й екстралінгвальними чинниками. Особливості світоглядних уявлень представників відповідної мовної спільноти увиразнюють образні асоціації, які є віддзеркаленням реальної дійсності, і саме їх маніфестують фразеологізми. Основною одиницею образно-мовної картини світу є стереотипне уявлення про буття, ці еталони – та ланка, що об'єднує дійсність, мислення й мову. Образні стереотипи відіграють неабияку роль у формуванні усталених зворотів. Процес фразеологізації детермінований рівнем абстракції, адже, чим глибшим є власне процес семантичної трансформації, тим слабшим – зв'язок між значеннями фразеологізму та його прототипом.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – 2-е. изд. / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту / переклад проф. Івана Огієнка. – К. : Українське Біблійне Товариство, 2002. – 1375 с.
3. Запорожець Л. М. Структурні та семантичні особливості фразеологічних одиниць Євангельських текстів / Л. М. Запорожець // Система і структура східнослов'янських мов : Міжкафедральний зб. наук. праць. – К., 1999. – С. 203–207.
4. Кучеренко І. К. Фразеологізм як об'єкт синтаксису / І. К. Кучеренко // Українське мовознавство. – 1983. – Вип. 10. – С. 9–15.
5. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970. – Т. I. – 799 с.
6. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1975. – Т. VI. – 832 с.

*Роман В. В.*

#### **ОСОБЛИВОСТІ ОСВОЄННЯ ЗАПОЗИЧЕНИХ СЛІВ**

Запозичення слів з однієї мови в іншу передбачає процеси їх освоєння. Уперше теорію поділу іншомовної лексики за ступенем її освоєності та класифікацію іншомовних слів за характером адаптації запропонували А. Шлейхер та Я. Грот у другій половині XIX ст. На сьогодні вчені поділяють процес освоєння іншомовних слів на окремі

етапи, що виділяються на основі ознак лінгвального та екстралінгвального характеру (Л. Крисін, Г. Сергеева, Л. Архипенко та інші) [1; 2]. Так, серед лінгвальних чинників запозичень називають:

2. відсутність слова для називання нового предмета, явища, поняття тощо (*сканер, пейджер*);

3. потребу в позначенні комунікативно актуального поняття (*клон, ваучер*);

4. необхідність у розмежуванні змістовно близьких, але все ж різних понять (*стиліст – гример*);

5. необхідність спеціалізації понять у різних галузях (*превентивний – попереджувальний*);

6. заміну словосполучень і описових зворотів синтетичними назвами (*ремікс – новий варіант; переробка старої мелодії, пісні*);

7. наявність у мові-рецепторі усталених термінологічних систем, які обслуговують різні галузі (*веб-сайт, веб-дизайн, байт, плотер, Інтернет* тощо);

8. потребу в нових номінаціях (як данина моді) (*грумінг, фріндж*).

Серед екстралінгвальних чинників науковці називають економічні, суспільно-політичні, культурно-побутові, наукові та соціально-психологічні. Запозичене слово проходить кілька етапів адаптації. Для першого, початкового, етапу адаптації іншомовного слова властивим є коливання у сприйнятті структури іншомовного слова; зміна морфемної членованості іншомовних слів в українській мові; утворення нового слова в результаті переходу із однієї частини в іншу. Другий, поглиблений, етап передбачає виділення однакових компонентів у групах запозичених слів (суфікси, префікси тощо) і подальший розвиток кінцевих компонентів у ролі нових суфіксоїдів. Для третього етапу освоєння властива стабілізація структури запозиченого слова на морфемному рівні; участь запозичених слів у процесі словотворення за допомогою продуктивних суфіксів української мови; утворення складних слів та закріплення їх правописної форми (*хіт-парад, топ-модель*).

Крім того, науковці, які досліджують означену проблему, виділяють такі ознаки адаптації іншомовних слів у мові [5]:

1. передача іншомовного слова фонетичними і графічними засобами мови-реципієнта;

2. граматичне (морфологічне) освоєння слова;

3. фонетичне освоєння іншомовного слова;

4. словотворча активність слова;

5. семантичне освоєння;

6. регулярне вживання слова в мові.

Хоча, на думку Л. П. Крисіна [1], не всі з названих ознак є обов'язковими для адаптації іншомовних слів.

*Фонетичне освоєння.* Фонетичне освоєння полягає у пристосуванні звукового складу запозиченого слова до фонетичної системи української мови. Однак не завжди фонетичні зміни, які відбуваються при освоєнні іншомовного слова, можуть бути пояснені певними фонетичними законами. Здебільшого це виникає в тих випадках, коли відбувається усне безпосереднє запозичення слова. Характеризуючи особливості фонетичного освоєння запозичених слів, слід мати на увазі, що на результати такого освоєння значною мірою впливає шлях запозичення, прямий, безпосередній чи непрямий, опосередкований іншою мовою. Українська мова мала тривалі прямі контакти з іншими мовами, тому запозичення у багатьох випадках здійснювалося безпосередньо. Головна особливість фонетичного освоєння іншомовного слова полягає в заміні невластивих українській мові іншомовних звуків. Ця заміна може стосуватися голосних, приголосних, дифтонгів і в цілому ряді випадків може мати різні варіанти. У німецькій, французькій та деяких інших західноєвропейських мовах, наприклад, є звук [ɥ], який вимовляється середньо між [y] та [i] при сильному заокругленні губ. Цей звук в українській мові засвоюється по-різному: частіше як [y] і з попереднім м'яким приголосним: німецьке *Bürger* – *бюрґер*, *Rucksack* – *рюкзак*, французьке *tude* – *етюд*. Невластиві українській мові іншомовні дифтонги [au], [eu] передаються на письмі як [ав], [ев]: *автор* (від лат. *avtor*), *евфонія* (від грец. *euphonia*).

Збільшення кількості англомовних запозичень на сучасному етапі розвитку української мови дозволяє, наприклад, виділити такі процеси їх адаптації на фонетичному рівні [4]:

1. системі вокалізму властиве поширення складних діафонічних відношень: голосна [ʌ] реалізується в межах фонем /a/, /o/, /y/: *covering note* – *ковер нот*; *trust* – *трас*; *corruption* – *корупція*;

2. невластиві українській мові англійські фонемі характеризуються найбільшою варіативністю: [æ] передається фонемою /a/: *repatriation* – *репатріація*; рідше фонемою /e/: *racket* – *рекет*;

3. фонема [ə] передається голосними повного творення /a/, /o/, /y/, /e/ з урахуванням вимог орфографії мови-джерела: *investor* – *інвестор*, *barter* – *бартер*;

4. у системі консонантизму переважає встановлення регулярних простих діафонічних зв'язків. Більшість приголосних зазнає простої субституції українськими приголосними: *abandon* – *абандон*; *verdict* – *вердикт*;

5. англомовна фонема [h] передається українськими фонемами /г/, /х/: *hedge* – *гедж*; *know-how* – *ноу-хау*. При цьому спостерігається виникнення слів-варіантів: *хедж* – *гедж*.

*Граматичне освоєння.* Основними граматичними особливостями

запозиченої лексики є:

1) послідовна втрата артикля та набуття іншої граматичної категорії роду. Так, наприклад, фр. *vuale* (ч.р.) – укр. *вуаль* (ж.р.); фр. *butic* (ж.р.) – укр. *бутік* (ч.р.). Крім того, «більшість англомовних термінів із кінцевим приголосним засвоїлися в українській мові з граматичним значенням чоловічого роду (*default* – *дефолт*). Пристосування іменників із нехарактерними для української мови кінцевими фонемами до жіночого та чоловічого роду, на основі морфологічної або семантичної аналогії з питомою лексикою, зумовило необхідність їх формального переоформлення відповідно до норм української морфології: *beneficiary* – *бенефіціар, бенефіціарію*;

2) переосмислення граматичної категорії числа іменників: нім. *klappen* (мн.) – укр. *клапан* (одн.). Але може бути і навпаки, у мові-джерелі слово може мати і однину, і множину, а в українській мові лише однину: англ. *export* (мн.) – укр. *експорт* (одн.);

3) у системі відмінювання значна кількість запозичених слів відмінюється за моделями української мови: *офшор* – *офшору* – *офшору* – *офшор* – *офшором* – (на) *офшорі*. Хоча є і такі, що становлять невідмінювані іменники. Найбільше таких слів належить до запозичень із французької мови: *меню, шасі, бюро, суфле* та інші, а також з англійської: *ноу-хау*;

4) властивий перехід з однієї частини мови в іншу: *royal* (фр.) – прикметник «королівський» – *рояль* (укр.) – іменник «музичний інструмент»;

5) опрощення похідних основ запозичених слів: *off-shore* – *офшор*, *cover note* – *ковернот*;

6) ускладнення морфемної структури слів у процесі їх освоєння: *інвестор* – *інвестувати* – *інвестування* – *інвестований*;

7) характерним є суфіксальний спосіб творення: *лобі* – *лобіювати*; *спонсор* – *спонсорство*; *аудитор* – *аудиторський*;

8) осново- та словоскладання: *чек* – *чековласник*.

*Лексико-семантичне освоєння* полягає в тому, що іншомовне слово адаптується в українській мові з певним значенням:

- зберігає лексичне значення мови-джерела: *problema* (гр.) – *проблема* (укр.); *frac* (фр.) – *фрак* (укр.);

- звужує значення на українському мовному ґрунті: *кілер, грант*;

- розширює значення. Наприклад, слово *парламент* було запозичено як назва законодавчого органу Великої Британії. В українській мові це слово має таке значення: 1. Виборний законодавчий орган; 2. перен. Найменування найвищого представницького органу будь-якої країни;

- змінює лексичне значення: *vinaigre* (фр.) – «оцет» – *вінегрет*

(укр.) – «холодний овочевий салат».

Отже, освоєння іншомовних слів українською мовою відбувається у графічному відтворенні, фонетичному складі, морфемній структурі, на рівні словотворення і семантики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архипенко Л. М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ – початку ХХІ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Людмила Михайлівна Архипенко. – Харків, 2005. – 23 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – К. : Вища школа, Издательство при КГУ, 1979. – 262 с.
3. Жайворонок В. В. Запозичена лексика в українській мовній картині світу : Мова у слов'янському культурному просторі / В. В. Жайворонок. – Умань, 2002. – 412 с.
4. Жлуктенко Ю. О. Мовні контакти. Українсько-англійські міжмовні відносини / Ю. О. Жлуктенко; ред. І. Г. Рознер. – К. : Вид-во КДУ, 1996. – 186 с.
5. Манакин В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – К. : Знання, 2004. – 326 с.
6. Муромцева О. Г. Розвиток лексики української мови в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. / О. Г. Муромцева. – Х. : Вища шк., 1985. – 152 с.
7. Очерки по сравнительной семасиологии германских, балтийских и славянских языков / А. П. Непокупный, Н. Н. Быховец, А. Пономаренко и др. – К. : Довіра, 2005. – 367 с.
8. Півторак Г. П. Іншомовна лексика з компонентом філ.- в українській мові // Українська мова та література в школі. – 1978. – № 7. – С. 19–24.
9. Сучасна українська літературна мова : Лексика і фразеологія [за заг. ред. академіка І. К. Білодіда]. – К. : Наук, думка, 1973. – 438 с.

*Роман В. В., Козорог А. І.*

### **ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПИСЬМА У ВНЗ**

В історичному плані письмо можна розглядати як вторинний вид мовленнєвої діяльності, оскільки воно є похідним від усного мовлення і з'явилося на значно пізнішому етапі розвитку людства ніж говоріння та аудіювання [1, с. 14]. Але в синхронічному плані письмові види мовленнєвої діяльності – читання та письмо – набули більшої інформаційної значущості у порівнянні з усним мовленням. Як зазначає О. Б. Тарнопольський, сучасний фахівець у будь-якій галузі отримує значно більше професійно значущої інформації через читання ніж через слухання, так само як передача такої професійно значущої інформації вимагає її письмової фіксації, а не тільки усного обговорення. Наприклад, усні ділові переговори, хоча й вони нерідко повинні фіксуватися в письмових протоколах, є лише попереднім етапом, а результатом таких переговорів стає написана та підписана угода або контракт. Учений обов'язково фіксує результати своїх досліджень у наукових публікаціях, і саме вони в першу чергу оцінюються його колегами та визначають його

ранг серед них, в той час як усне обговорення цих результатів – як неформальне, так і офіційне, наприклад, у виступах на конференціях, – є скоріше лише попередньою апробацією. Нарешті, як професійні, так і приватні контакти між людьми, що знаходяться на відстані один від одного, у XXI сторіччі все частіше здійснюються через письмове мовлення (електронна пошта). У зв'язку з новими вимогами до володіння іноземною мовою, визначеними у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти [2], змінюються й підходи до навчання мови. Якщо наприкінці минулого століття в методиці навчання іноземних мов в Україні беззаперечно панував комунікативний підхід, то нові потреби XXI століття – необхідність працювати з документами, написаними іноземною мовою, проводити презентації, володіти алгоритмом організації переговорів, уміти вести переписку з іноземними офіційними організаціями, знати особливості регулятивного стилю в спілкуванні з іноземними партнерами – вимагають пошуку інших сучасних підходів до навчання іноземних мов. Саме це обумовлює важливість оволодіння письмом як видом мовленнєвої діяльності, для фахівця у будь-якій галузі найважливіше значення має оволодіння письмом англійською мовою як мовою міжнародного спілкування, без якої таке спілкування взагалі стає неможливим.

Розвиток світової цивілізації визначається сукупністю якісно нових тенденцій, як-то: глобалізація, універсалізація та уніфікація способу життя, полікультуралізм та міграція, і характеризується певною експансією та інтерацією основних процесів людської життєдіяльності. В основі глобалізації, універсалізації та полікультуралізму лежить міжкультурне спілкування, яке в основному здійснюється англійською мовою, що набула останнім часом статусу міжнародної. Особливо широко використовується англійська мова у діловому спілкуванні для вирішення бізнесових проблем. Зважаючи на те, що зміни у структурі міжнародних відносин, глобалізаційні та міграційні процеси сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов, змінилась і мотивація до оволодіння англійською мовою як засобом міжнародного спілкування. Відповідні зміни відбулися і в лінгвістичних та соціально-психологічних концепціях, що лежали в основі навчання англійської мови. Якщо метою лінгвістів було описати правила застосування мовних структур, тобто граматику мови, то завдяки новому зацікавленню іноземними мовами увага перемістилася від дослідження особливостей літературної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі [3, с. 23].

Як зазначено в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, навчання будь-якої іноземної мови включає три основні аспекти: соціально-психологічний, педагогічно-методичний та лінгвістичний [3, с. 13]. Починаючи з останньої чверті минулого сторіччя мета навчання

іноземних мов почала формулюватися як розвиток у тих, хто навчається, іншомовної комунікативної компетенції [4, с. 40]. Комунікативна компетенція – це те, як людина сприймає соціальні ситуації світу, що її оточує, і як вона, відповідно до цього, диференціює власні мовленнєві висловлювання, що нею продукуються. Але вчені розходяться у тому, які самі складові включені до комунікативної компетенції. Наприклад, у *Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти* [4, с. 13] виділені три компетенції-складові. Це *лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції*.

*Лінгвістична компетенція* включає лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації”. *Соціолінгвістична компетенція* відноситься до соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники не усвідомлюють цього впливу”. *Прагматична компетенція* пов’язана “... з функціональним вживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо”. Вона дає комуніканту “... сценарії або програми інтерактивних обмінів”. Прагматична компетенція забезпечує наявність “... умінь дискурсу, злитності та зв’язності, ідентифікації типів і форм текстів, іронії та пародії. Для функціонування цього компонента вкрай необхідно наголосити на значенні інтеракції та культурного бачення, у яких формуються дані здібності, навіть більше ніж на значенні лінгвістичного компонента” [4, с. 13].

У деяких інших роботах пропонується практично ідентичний перелік складових. Наприклад, F. Bachman та A. S. Palmer називають *граматичну* (теж саме, що лінгвістична компетенція), *прагматичну* та *соціолінгвістичну* компетенції [6]. Але в роботах багатьох авторів наводиться дещо відмінний склад загальної комунікативної компетенції. Так, Л. Л. Федорова включила до неї тільки *лінгвістичний* та *соціолінгвістичний* компоненти, а S. Moirand – *лінгвістичний, дискурсивний, референтний та соціально-культурний* компоненти. Л. О. Єрмакова виділила п’ять компонентів комунікативної компетенції у читанні: *лінгвістичний, предметний* (той, що забезпечує змістовну сторону комунікації, тобто розуміння того, про що йдеться у тексті, який читається), *формально-логічний* (підтримує логічну зв’язність мовлення, необхідну як для його продукування, так і для розуміння), *лінгвосоціокультурний* (теж саме, що соціолінгвістичний) та *паралінгвістичний* (відповідає за ті складові спілкування, які не є

мовленням, але його підкріплюють, наприклад, жестикуляція в процесі говоріння, здібність розуміти креслення, малюнки в процесі читання тощо). Підхід С. Ю. Ніколаєвої, Л. О. Єрмакової [4] особливо важливий для методики навчання письма. Написати есе, статтю, звіт неможливо, не володіючи предметом, який обговорюється (предметна компетенція). Раніше вже йшлося про важливість єдності (*unity*), логічної зв'язності (*coherence*) та мовної зв'язності (*cohesion*) у будь-яких письмових документах, особливо англомовних, а за це відповідає формально-логічна компетенція. Нарешті, письмо відрізняється багатьма суто паралінгвістичними ознаками.

Таким чином, говорячи про іншомовну комунікативну компетенцію в письмі, яку необхідно розвинути у студентів, можна стверджувати, що вона повинна складатися принаймні з шести компонентів: *лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, прагматичної компетенції, предметної компетенції, формально-логічної компетенції та паралінгвістичної компетенції.*

При цьому доцільно виходити з сучасного розуміння того, що кожний з видів мовленнєвої діяльності потребує своєї особливої комунікативної компетенції для функціонування у спілкуванні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Наук. ред. українського видання С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Морська Л. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л. І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С. 23–25.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1999. – 220 с.
5. Тарнопольский О. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Тарнопольський. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
6. Bahman F. The construct validation of some components of communicative proficiency / Bahman F., Palmer A. S. // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16, No. 3. – P. 449–464.
7. Tarnopolsky O. B. Intensive immersion ESP teaching in the Ukraine: Theoretical foundations and practical results / O. B. Tarnopolsky // Joaquim Arnau, Josep M. Artigal (Eds.). Immersion Programmes: A European Perspective. – Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1998. – P. 675–684.

*Роман В. В., Куренна К. Д.*

### **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Навчання ділового листування англійською мовою є найважливішою складовою будь-якого курсу навчання англомовного письма у вищому навчальному закладі (як мовному, так і немовному). Причина в тому, що



саме вміння іншомовного ділового листування можуть стати та реально стають у найбільшій нагоді фахівцю будь-якого профілю в його практичній професійній діяльності. На думку О. Б. Тарнопольського, для формування потрібних для такого листування умінь необхідна система відповідних вправ, розгалужених та узгоджених одна з одною за ціллю, складністю та рівнем виконання [3, с. 14].

Розглядаючи методику навчання написання цього виду письмового документа, слід відзначити, що інколи, особливо в американському діловодстві, резюме (resume) та CV (Curriculum Vitae) розрізняють. Під першим мають на увазі коротке (одна сторінка, як виключення – дві-три) викладення за певною, дуже жорсткою, формою основної інформації про людину, яка може зацікавити роботодавця: вік, освіта, кваліфікація, попередні місця роботи тощо. CV, при розумінні *резюме* та CV як дещо різних видів документів, трактується в цьому випадку як дуже детальне викладення інформації про людину та її кар'єрні досягнення. Наприклад, CV університетського професора повинно включати всі його публікації, всі курси, які він читав і читає, і т. п. Тому CV в цьому розумінні може бути дуже об'ємним і досягати не одного десятка сторінок.

З іншого боку, резюме та CV нерідко не розрізняють та використовують обидві назви як ідентичні за змістом, розуміючи їх саме так, як вище трактувалося поняття резюме. У ВНЗ мабуть слід виходити саме з цього останнього підходу до розуміння даного поняття, оскільки випускникам може знадобитися писати саме такі резюме, а написання об'ємних, багатосторінкових CV навряд чи знадобиться раніше ніж на віддаленій стадії кар'єри.

Методика навчання написання резюме (або CV) у наведеному трактуванні нічим не відрізняється від методики навчання складання ділових контрактів/угод, оскільки в даному випадку ми маємо справу з таким же жорстко формалізованим, стандартизованим та клішованим письмовий.: документом [3]. Власне, всі резюме (CV) розрізняються тільки конкретною інформацією про конкретну людину, а їх форма та формат залишаються абсолютно ідентичними. Тому, навчаючи їх написання шляхом слідування поєднаному текстово-жанровому та процесуальному підходу, необхідно починати з ретельного вивчення та аналізу студентами резюме (або CV) - зразків, географічні назви, прізвища і т. п.

Що стосується вправляння, то методика його організації нічим не відрізняється від методики проведення вправ для навчання написання ділових контрактів та угод. Починати необхідно з вправ на форматування резюме / CV (розставлення частин документа на потрібні місця, знаходження частин або інформації, якої бракує, та внесення її до документа тощо). Прикладом може бути наступна вправа:

**Приклад 1.** (Комунікативна рецептивно-репродуктивна вправа з

частковим керуванням, рольовим ігровим компонентом та природною опорою; виконується індивідуально). *You are David Johnson and you have submitted your CV to the Human Resources Department of a company that announced a vacant managerial position. The text of the CV is below. You have just received a letter from the Human Resources officer of the company stating that some essential information is lacking in your CV and requesting you to rewrite the CV including that information. Analyze the CV, find what is lacking, and add the information that should be there but which you forgot to include when you were writing the CV for the first time (since you are not really David Johnson, use your imagination when including some additional information into his prepared CV).*

На наступному рівні виконуються вправи на написання повних текстів власних резюме / CV. Це завжди комунікативні продуктивні вправи з мінімальним керуванням, з рольовим, ігровим компонентом або без нього та, як правило, без опор. Такі вправи виконуються індивідуально, але, виконуючи їх у межах процесуального підходу, слідом за ними доцільно проводити принаймні ще одну або дві вправи в парах або малих групах, які були б пов'язані з взаємоаналізом та взаємокоментуванням студентами вже написаних ними резюме. На основі такого аналізу та коментування резюме переписуються з метою їх удосконалення. Прикладом використання описаного підходу можуть служити наступні дві вправи з підручника *Business Projects* [1, с. 57]:

**Приклад 2.** *In the last class you wrote letters of application for some position in your company (partnership). Now write a CV to be enclosed with your application letter. Just as in writing your application letter, you do not need to be truthful in this CV, but may use your imagination. Make sure the information in your CV and application letter match.*

**Приклад 3.** *Discuss the CVs you have written in pairs and try to find faults in your partner's CV. After discussing and showing your CV to the teacher, rewrite it in its final version as a home assignment. Do not forget to attach your photo to it.*

Звичайно неможливо обмежуватися написанням студентами CV тільки для самих себе – тоді обсяг практики був би недостатнім для формування потрібних умінь. У зв'язку з цим необхідно використовувати й вправи на складання тими, хто навчається, CV для інших людей. Такі вправи мають ті ж самі характеристики, що й вправа у прикладі 2, за виключенням того, що вони завжди виконуються на базі наданих природних опор. Опори можуть бути у прочитаному тексті, як подано у ще одному прикладі, взятому з підручника *Business Projects* [1, с. 65-66]:

**Приклад 4.** *Read two texts about two different people.*

a) Violet Scott is 33. She was born March 8, 1967. She is not married and lives alone in small apartment 4C in a big apartment house number 15 at

120 Street in New York City, USA. She is a US citizen, but would like to work abroad. Recently, she has read an advertisement that Lucia Enterprises, Ltd. in Bacardia needs computer programmers. Violet is an experienced programmer. She graduated from Columbia University in mathematics in 1991 and got her MS (Master of Science) degree. Since then, she was trained in two advanced computer technology programs at the same University in 1995 and 1998. Since 1993, Violet has been self-employed and has been developing computer programs at different companies' orders. But orders are running low, and Violet has no contracts after July 2002. That is why she is looking for a full-time computer programmer position and is eager to be employed after August 1, 2002.

Violet speaks three European languages fluently (German, French, and Spanish). She considers it as her important personal asset – a good addition to her advanced skills in computer programming. She likes swimming and often takes part in swimming competitions. She is also very interested in modern history and in environmental issues.

One of her professors at Columbia University (who also trained her in both advanced computer technology programs), Dr. Higgins, knows her very well and is always ready to write a reference for her.

b) Peter Shevchuk lives in Ukraine, in Kiev in apartment house 6, apartment #4 at Malysenko Street. He is 22 and was born September 5, 1978. He is a Ukrainian citizen and would like to work abroad for some time after graduating from his University. He is graduating this year (2002) in July from the Mathematics Department of Kiev National University. He specializes in computer programming and, after graduating, he will receive the Diploma of a specialist in computer programming. He has read an advertisement that Lucia Enterprises, Ltd. in Bacardia needs computer programmers and wants to mail his application for a full-time position. He will indicate on it that he will be available after August 1, 2002 (after his graduation).

Peter has no professional experience, but he hopes that his excellent results in studies and the fact that he is going to graduate with honors will be taken into account.

He is married and has a one-year old daughter. If he gets the position in Lucia Enterprises, they will go to Bacardia with him. Peter speaks fluent English, besides his mother-tongue, Ukrainian, and Russian. He is interested in theater. He is a good sportsman (boxing and karate).

He can ask Professor Matveychuk from his University for a reference. He knows Peter very well as an excellent student and a promising programmer.

*Write two CVs - one for Violet Scott and one for Peter Schevchuk.*

Іншим, але, по суті, аналогічним, варіантом вправи є інтерв'ювання студентами один одного з наступним написанням резюме. Перевага в цьому випадку полягає в тому, що такий варіант вправи більше активізує і більше зацікавлює студентів, оскільки він є більш особистісно-

орієнтованим.

Використовуючи будь-який з варіантів таких вправ, доцільно супроводжувати їх вправами на взаємокоментування та взаємооцінку, подібними до тієї, що розглянута в прикладі 3.

Перевага вправ, аналогічних до наданої у прикладі 4, над такими, що надані у прикладі 2, полягає в тому, що кількість вправ може бути необмеженою та регулюватися тільки потребами практики. З іншого боку, вправу, як у прикладі 2, можна використати тільки один раз, оскільки неможливо декілька разів писати резюме однієї й тієї ж особи - власне резюме.

Завершуючи аналіз методики навчання написання резюме /CV, слід обговорити й методику навчання студентів написання рекомендацій (*references*) для прийому на роботу. Вони є невід'ємною частиною резюме/CV і навчитися писати їх є практично важливим, оскільки в процесі професійної діяльності колеги досить часто звертаються один до одного за такими рекомендаціями.

Методика навчання у даному випадку буде абсолютно ідентичною до методики навчання написання резюме/CV. Робота починається з вивчення зразків, подібних до зразку, поданого нижче, запозиченого з підручника [1, с. 61].

Після аналізу зразків виконуються такі ж самі вправи, як і при навчанні написання резюме. Різниця полягає тільки в одному. На вищому рівні, коли студенти складають вже цілісні рекомендації, недоцільно написання ними рекомендацій на самих себе. Це порушить комунікативний характер вправляння внаслідок неприродності такої роботи. Раціональними є тільки вправи, в яких студенти мають писати рекомендації на інших людей - своїх одногрупників, як у прикладах нижче [1, с. 62 та 66]:

**Приклад 5.** *Each of you now has a written job application and a CV. Pretend that your partner in the pair is a person who knows you well -for instance, you worked together in the past, or he/ she was your teacher at the university. Ask him/her to write a letter of reference for you. Do the same for her/him. Write these letters using the sample below for style, and using the application letter and CV that your partner has given you for information about him/her. After finishing this task in pairs, discuss the letters you have written and correct them. Ask your teacher for help if needed.*

**Приклад 6.** *Write two references – one for Violet Scott from Dr. Higgins, and one for Peter Schevchuk from Professor Matveychuk* (ця вправа виконується після прочитання студентами тих двох коротких текстів, що надані у прикладі 4).

Наведені види вправ майже вичерпують типологію вправ для навчання ділового листування. Але звичайно кожна з таких вправ може

виступати у багатьох варіантах, кількість яких обмежується тільки потребами викладацької практики. Сама ж наявність типології вправ, запропонованої у цій статті, може значно оптимізувати цю практику, надавши викладачам та укладачам посібників чіткі орієнтири, які саме види вправ необхідно розробляти та практично використовувати

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ділові проекти (Business Projects). Підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та Робочий зошит / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко та ін. – Київ : ІНКОС, 2002. – 280 с.
2. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – С. 3–7.
3. Тарнопольський О. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 288 с.
4. Bell J, Gower R. First Certificate expert. Coursebook. – Harlow, Essex : Longman, 2003 – 225 p.
5. Emmerson P. Email English. – Oxford : Macmillan Education, 2004. – 96 p.
6. Kench A. Writing business letters / A. Kench. – London : Macmillan Press, 1988. – 226 p.
7. Storozhuk S. Computer-aided teaching of business correspondence in English in Ukraine//BusinessIssues. – 2004. – Issue 2. – P. 14–17.

*Руденко М. Ю.*

### **ПРО ТЕРМІНИ СОЦІАЛЬНИЙ ДІАЛЕКТ І СОЦІОЛЕКТ**

**Науковий керівник –**

доктор філол. наук, професор **В. А. Глущенко**

Питання термінології соціальних діалектів не випадково знаходиться в полі зору мовознавців. До цього часу має місце змішування понять, що «обслуговують» субстандартну лексику, залишається актуальним питання щодо понятійного наповнення термінів *соціальний діалект, соціолект*.

У науковій і навчальній літературі термін *соціальні діалекти (соціолекти)* вживають то в дуже широкому, то в дуже вузькому трактуванні. При широкому тлумаченні терміна в категорію соціальних діалектів включають усі або майже усі соціально зумовлені різновиди мови, незалежно від їх структурно-мовних і функціональних особливостей. Іноді *соціальними діалектами* називають основні форми існування мови [2, с. 66]. Так, В. М. Жирмунський до соціальних діалектів відносив і територіальні діалекти (говори селян), і напівдіалекти («мова міського міщанства»), і літературну мову (в її розмовній і письмовій формі), уважаючи їх «соціальними рівнями мови», що в підсумку підіймаються до класової диференціації суспільства [3, с. 248; 2, с. 66]. Зазначені соціальні «рівні» загальнонародної мови В. М. Жирмунський і пропонує називати *соціальними діалектами*. Відносно діалектів і арго, то вони, відповідно до

його концепції, «не є соціальними діалектами у точному значенні», оскільки розвиваються в межах тієї або іншої мови і діалекту «як лексика і фразеологія спеціального призначення» [3, с. 249; 2, с. 67].

Вкрай вузьке вживання терміна *соціальні діалекти* наводить Ю. С. Степанов (1975): «До місцевих селянських діалектів близькі *соціальні діалекти* однієї мови... Інакше їх називають *умовними мовами*. У Росії в ХІХ ст., за деякими даними, існувало біля 70 таких мов». У «Словнику соціолінгвістичних термінів» відзначається, що у дуже вузькому розумінні термін *соціальний діалект* – те саме, що *арго* [9, с. 205].

На основі проведеного аналізу В. Д. Бондалетов робить висновок, що діапазон понятійного наповнення терміна *соціальний діалект* справді широкий – від форми існування мови (у тому числі її літературно-книжкової форми) до одного з різновидів соціальної диференціації мови – конспіративного арго («умовної мови») і зовні схожої з ним умовної дитячої мови – способу механічного шифрування слів [2, с. 67].

Загальною рисою усіх мовних утворень, що включаються до категорії соціальних діалектів, є обмеженість їх соціальної основи: вони виступають засобом спілкування, причому, як правило, додатковим, окремих соціально-станових, виробничо-професійних, групових і вікових колективів, а не усього народу (як літературна мова) і не усього населення регіону (як територіальні діалекти) [2, с. 68].

Погляди В. Д. Бондалетова на соціальні діалекти розділяють багато лінгвістів. У мовознавстві склалося певне розуміння терміна *соціальний діалект* – мова певних соціальних груп. Подібної трактовки терміна додержуються О. С. Ахманова (1969), М. М. Маковський (1982), Л. Л. Касаткін (1998), Л. О. Ставицька (2005), З. Д. Попова і І. І. Стернін (2007) та ін. Л. О. Ставицька зазначає: «Соціальні діалекти – це різновид мови, вживаний як засіб спілкування між людьми, пов'язаними тісною соціальною або професійною спільністю, тобто це мова певної соціальної групи» [10, с. 20].

У «Словнику соціолінгвістичних термінів» соціальний діалект розуміється як різновид мови, що характеризується її використанням у межах певної соціальної групи – станової, професійної, вікової. Термін уживається як загальне найменування для різноманітних мовних утворень, основаних на соціальному відокремленню людей. У найбільш загальноприйнятому значенні термін *соціальний діалект* представляє собою сукупність мовних особливостей (насамперед лексичних і фразеологічних), притаманних будь-якій соціальній групі – професійній, становій, віковій та ін. – у межах цієї національної мови [9, с. 205–206].

У другій половині ХХ ст. термін-словосполучення *соціальний діалект* у результаті стягнення набув нової форми – *соціолект*. Новий термін створили німецькі вчені – соціолінгвісти Р. Гроссе і А. Нойберт,

уклавши в нього значення «соціальний говір» [11, s. 3–15; 12, s. 34; 4, с. 15]. Невдовзі термін було включено в лінгвістичні словники і довідники, прийнято його й багатьма соціолінгвістами-славістами [4, с. 15].

На думку В. І. Белікова і Л. П. Крисіна, термін *соціолект* утворено з двох частин – частини *соціо-*, яка вказує на відношення до суспільства, і другого компоненту слова «діалект»; це, по суті, стягнення в одне слово словосполучення *соціальний діалект*. Автори вважають термін *соціолект* зручним для позначення різноманітних і несхожих один на одного мовних утворень, які мають, однак, загальну об'єднувальну їх ознаку: ці утворення обслуговують комунікативні потреби соціально обмежених груп людей. Соціолекти не представляють собою цілісних систем комунікації. Це особливості мовлення – у вигляді слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій [1, с. 30].

Л. О. Ставицька вважає, що тенденція до термінологічної універсалізації соціально маркованої лексики, що полягає у закликати обмежитися двома термінами: *соціолект* і *соціолектизм*, намітилася в зв'язку з тим, що межі між мовними стратами *арго* – *жаргон* – *сленг* досить ефемерні й дифузні [10, с. 47]. О. О. Селіванова пояснює необхідність уведення терміна *соціолект* в обіг соціолінгвістики метою уникнути багатозначності термінів *жаргон*, *арго*, *сленг*, *соціальний діалект* [7, с. 330].

У. Аммон (1986) визначає соціолект як загальне позначення мовних варіантів, якими користуються різного роду соціальні об'єднання носіїв мови, будь то соціальні класи у марксистському розумінні цього терміна або соціо-економічні шари у структурно-функціональній соціології, групи, об'єднані за ознакою віку або статі, професії або загальних інтересів. Х. Кубчак (1979) підкреслює, що соціолект повинен функціонувати в якості активного засобу комунікації якої-небудь групи людей [8, с. 29].

Ю. К. Волошин у статті «Американський студентський соціолект» (1988) дає таке визначення цьому лінгвістичному явищу: «Соціолект – системно організована мовна норма, що використовується певною соціальною групою як засіб комунікації». При цьому автор відмічає, що в радянській лінгвістиці виділяється такий тип соціальних діалектів, як групові або корпоративні жаргони, куди відносять, зокрема, особливості мови учнів, студентів, переважно молодіжних колективів. В англійській лексикологічній традиції ця мовна підсистема звичайно включається у поняття *спеціальний сленг*, отже, очевидно, терміни *соціолект* і *спеціальний сленг* автор вважає рівнозначними. А. В. Ролік (1988) також вважає терміни *соціолект* і *спеціальний сленг* синонімічними, відмічаючи, що відмінності соціолекту від літературної мови «полягають, переважно, у царині лексики» [5, с. 34–35].

Науково-дослідницький центр з національно-мовних відношень

Інституту мовознавства РАН пропонує використовувати в якості варіантів терміна *соціальний діалект* наступні: *соціолект*, *соціальний жаргон*, *соціальний варіант мови* [9, с. 205–206]. Т. І. Ретинська відмічає, що термінологічне найменування *соціальний діалект* доцільно розглядати в якості гіпероніма по відношенню до аналізуємого мовного ідіому. В останні роки термін *соціолект*, утворений внаслідок контракції, використовується все частіше (див., наприклад, праці Т. І. Єрофєєвої (1995), М. О. Грачова (1997), В. І. Белікова і Л. П. Крисіна (2001), Р. В. Рюміна (2008)). Кожне нове дослідження цього складного лінгвістичного явища вносить свій вклад в опис його природи й усвідомлення його сутності. Процитуємо в якості приклада означення, запропоноване Є. Г. Лукашанець (2010): «Під соціолектом... ми розуміємо лексичну підсистему цієї етномови, маркіровану соціально як частину мовного репертуару цієї соціальної групи» [6, с. 8].

Л. О. Ставицька, проаналізувавши різні означення соціолекту, запропоновані науковцями, наголошує, що вони несуперечливі і зводяться до розуміння його як феномена, співвіднесеного з арготично-жаргонною формою мовного існування соціуму. Наприклад, В. П. Коровушкін (2005) зазначає: «Соціолект, це автономна, напівавтономна або неавтономна форма існування загальнонародної мови національного періоду, функціонально закріплена за певним професійно-корпоративним соціумом, яка володіє специфічною лексичною системою та варіативним за якістю й кількістю інвентарем граматичних і фонетичних особливостей, обумовлених соціолінгвістичними характеристиками його носіїв». І далі Л. О. Ставицька додає: а) призначення соціолекту – не тільки підтримувати спілкування, а й сприяти самоідентифікації членів соціуму; б) закріпленість за соціумом передбачає включення у понятійний обсяг терміна супровідні розмовні, інвективні та обценні мовні коди [10, с. 47–48].

Отже, позитивний бік наведених вище термінологічних іновацій безсумнівний. На думку багатьох дослідників (Є. Г. Лукашанець (1998), І. А. Соболева (2000), С. В. Федяєв (1997) та ін.), уніфікована термінологія, по-перше, нейтралізує оцінний план традиційних термінів і, по-друге, зводить до спільного знаменника однотипні за своєю суттю соціальні диференціації словникового складу мови, тобто спрощує наукову комунікацію [10, с. 48].

Утилітарна мета термінологічної уніфікації має також серйозне лінгвістичне підґрунтя, адже спільною рисою всіх мовних утворень, охоплених категорією *соціальний діалект*, є обмеженість їхньої соціальної основи: вони виступають засобом спілкування окремих соціально-станових, виробничо-професійних груп і вікових колективів.

Соціальна диференціація загальнонародної мови є природний



наслідок складної соціальної будови суспільства; це абсолютно реальне лінгвістичне явище, а тому повне право на існування має термін *соціальний діалект (соціолект)*.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в систематизації поглядів мовознавців щодо термінів *соціальний діалект* і *соціолект* на матеріалах різних мов, подальшому дослідженні типології в цьому питанні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беликов В. И. Социолингвистика : [учебник для ВУЗ] / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 315 с.
2. Бондалетов В. Д. Социолингвистика : [учебное пособие] / В. Д. Бондалетов. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
3. Жирмунский В. М. Марксизм и социальная лингвистика / В. М. Жирмунский // Общее и германское языкознание. – Л. : Наука, 1976. – С. 235–252.
4. Липатов А. Т. Сленг как проблема социолингвистики : [монография] / А. Т. Липатов. – М. : Элпис, 2010. – 318 с.
5. Мозжухин К. Е. Сленг в речи студентов американских университетов : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / К. Е. Мозжухин. – М., 2005. – 194 с.
6. Ретинская Т. И. Социолингвистический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных аргю : дис. ... доктора филол. наук : 10.02.05 / Т. И. Ретинская. – Орел, 2012. – 366 с.
7. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми : [підручник] / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
8. Семенова Н. В. Фразеология молодежного сленга : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Семенова. – Владимир, 2006. – 194 с.
9. Словарь социолингвистических терминов. – М. : ИЯ РАН, РАЛН, 2006. – 312 с.
10. Ставицька Л. О. Аргю, жаргон, сленг : Соціальна диференціація української мови / Л. О. Ставицька. – К. : Критика, 2005. – 464 с.
11. Grosse R. Thesen sur marxistischen Soziolinguistik / R. Grosse, A. Neubert // Lingvistische Arbeitsberichte. – Leipzig, 1970. – S. 3–15.
12. Neubert A. Zu Gegenstand und Grundbegriffen einer marxistisch-leninistischen Soziolinguistik / A. Neubert // Beiträge zur Linguistik. – Halle / Saale, 1974. – S. 34.

*Рябініна І. М., Кондрашова Т. В.*

#### СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ КОЛЬОРОНАЗВ У ПОЕТИЧНІЙ МОВІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Колір є одним із основних параметрів культурної діяльності людини, оскільки більшість реалій як матеріального, так і нематеріального світів може бути співвіднесена з ознакою кольору. Характерно, що кожна поетична доба виробляє свою колірну палітру, своє емоційно-оцінне ставлення до неї. Дослідження творчості Ліни Костенко доводить, що найуживанішими в поетичній системі поетеси є епітети-кольороназви: *синій, срібний, золотий, чорний, червоний, білий*, які творять широку гаму метафоричних образів.

*Білий* колір – символ невинності, чистоти й радості. Він –

нейтральний: у ньому – чарівна сила денного сонячного світла, що виражає спорідненість із Божественною силою. Білий колір багатий своєю чистотою, бо несе в собі всю гаму веселкових кольорів, на які розпадається, коли зустрічається з чистими краплями небесної води. У його небесно-світлій чистоті – гармонія всіх кольорів, як в Богіві – гармонія цілого світу. Білий – це колір ангелів, святих і праведників, колір вічної безмовності. Реалізація образно-символічних значень пов'язана насамперед з використанням фольклоризмів із компонентом білий: *білий світ, білий день, біла хата, білий кінь, білий камінь, білі руки*. Актуалізовані поетесою образні формули більшою чи меншою мірою пов'язані з провідними мотивами її творчості. У зв'язку з цим слід виділити ключовий образ поетичної картини світу Ліни Костенко: білий світ, що виступає з усталеним значенням «земля з усім, що на ній існує». Колоратив *білий* у поезії Ліни Костенко виступає основним компонентом художнього образу зими та її атрибутів:

На *білий* вальс запрошую дерева,  
на *білий* вальс вітрів і хуртовин.

У поетичних текстах Ліни Костенко прикметник на позначення *чорного* кольору відзначається своєрідністю. Традиційним і найбільш поширеним є уявлення про чорний колір, психологічно пов'язане з негативними почуттями (страх, туга, печаль, розпач), що й визначає загальну тенденцію реалізації його оцінної семантики. У поетичній мові Ліни Костенко відзначаємо кольористичні образи, семантика яких виражає негативні емоції, вчинки:

Виходжу в сад, він *чорний* і худий,  
йому вже ані яблучко не сниться.

За емоційною насиченістю чорному кольору, який символізує зло, смерть, страждання, війни, протиставляється червоний – символ повноти життя, свободи, радості й любові.

Досліджуючи назви *сірого* кольору, відзначаємо, що серед його компонентів колоратив *сірий* набуває особливої ідейно-естетичної ваги як важливий засіб розкриття концептуально навантаженого поняття неповторності. Зазначений епітет із його запрограмованою негативною конотацією стає мовним засобом, що виражає все спрощене, проминальне. У такому контексті в семантиці колоратива *сірий* на перший план виступає оцінна сема «одноманітний». Семантичне ускладнення епітета *сірий* відбувається в алегоричних поезіях, де він набуває виразного символічного звучання. Із мотивом сірості поєднується і мотив туману, що також маніфестує негативні процеси в суспільстві періоду застою.

*Червоний* – колір енергії, пристрасті, бажання, фізичної активності та сили, рішучості й твердості характеру. Він відповідає найскладнішій дорозі життя – дорозі любові та гніву.

У творах Ліни Костенко епітет *червоний* відзначається широкою сполучуваністю з іменниками, які називають конкретні та абстрактні поняття: кров, полум'я, ріка, вечір, день, захід, пил, ранок та ін. Ліна Костенко вживає епітет червоний у прямому значенні, виражаючи ознаку кольору.

*Жовтий* і *золотий* кольори. Ці барви формують романтичну модель трактування певних образів: поля, землі, вітру, хмар, сонця. На думку багатьох дослідників, кольороназви *синій* та *золотий* зберігають дохристиянську символіку, за якою існує стала відповідність між синім кольором та землею, а золотий асоціюється із семантикою оновлення, життєствердження. Не випадково назви саме цих кольорів активно функціонують у поезії Ліни Костенко. *Жовтий* – символ тепла, радощів і поваги. Це – колір золота, зрілого колосся пшениці, жита, ячменю, через які він уособлює сонячне світло.

Описуючи мікрополе назв *жовтого* кольору, звертаємо увагу на їхнє особливе значення в розкритті образу осені, що належить до ключових у поезії Ліни Костенко. У мовній картині світу поетеси осінь постає у привабливому жіночому образі, творенню якого великою мірою сприяє колірна лексика, що передає різнобарв'я осінньої пори. Так, осінь змальовується образом спокусливої зрілої жінки. Поетичний простір Ліни Костенко наповнений життєдайним сонячним сяйвом. У системі художнього цілого сонце часто асоціюється з блиском золота, що загалом традиційно для сучасного поетичного мовлення. Виразна позитивна конотація золотої світлоносної барви як засіб творення ідеального часопростору реалізована в епітетній словосполучі *день золотий*, що передає і конкретне враження сонячного дня, і внутрішнє відчуття щастя, світлого смутку:

Затінок, сутінок, день *золотий*.

*Зелений* колір. У мовній картині світу Ліни Костенко особливої художньої значущості набуває гама зеленого кольору, адже художній простір поетеси – це головним чином сад і ліс, простір буття, мікрокосм, де протікає напружене духовне життя ліричної героїні. *Зелений* – символ природи й молодості, що виступає кольором надії на злагоду, мир і спокій. *Зелений* – колір трави і листя. Лісові насадження, трав'яний покрив луків чи оточення з зеленим відтінком мають заспокійливий вплив на схвильованих, стомлених, збуджених людей. У художньому світі Ліни Костенко не лише опоетизовано окремі пейзажні деталі: зелений колір як ознака всього рослинного світу асоціюється з життєдайною силою природи.

*Синій* – символ вірності, довір'я й безкінечності. Це колір неба й моря: спокійний, сентиментальний, серйозний. Він викликає відчуття холоду. Темно-синій колір символізує незбагненні таємниці. Синьо-голуба

гама в поетичному світі Ліни Костенко набуває особливого значення в розкритті концептуально навантаженого образу неба. *Синє, голубе* небо в макрокосмі поетового світу вабить духовною висотою. Вона акумулює в собі вічність, перед якою оголюється істина. Пошук мовних форм вираження внутрішнього стану ліричної героїні спричиняє актуалізацію образу блакитного саду:

А я іду. Іду, як заворожена,

Над прірвою в *блакитному* саду.

Холодні кольори разом із світлоносними барвами (сонячний, золотий) нерідко супроводжують мотив кохання в поезії Ліни Костенко:

Сонце моє, оченята карі,

*Синя* криниця в моїй Сахарі;

Колористика є помітною рисою поетичного стилю Ліни Костенко. Використання колірних епітетів у поетичному доробку поетеси супроводжується розширенням їхньої лексичної валентності, функціонально-стилістичним оновленням семантики, що спричиняє утворення символів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Губарева Г. Семантичні перетворення кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко / Г. Губарева // Матеріали міжнародної студентської наукової конференції «2001 рік – рік мов: людина, мова, комунікація, культура в світлі нової парадигми знань». – Харків, 2001. – С. 34–35.

2. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: Словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.

3. Ковальова Т. В. Лексико-семантичні поля кольоративів в українській поезії початку ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Т. В. Ковальова. – Харків, 1999. – 14 с.

4. Колесникова Л. Л. Символ-кольоратив *чорний* – образний компонент віршового тексту / Л. Л. Колесникова // Лінгвістика: [зб. наук. праць]. – Луганськ, 2003. – С. 67–71.

5. Костенко Л. В. «Триста поезій. Вибране» / Л. В. Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – 432 с.

*Рябініна І. М., Шевченко Г. Д.*

#### СЕМАНТИЧНІ РІЗНОВИДИ ЕТНОГРАФІЧНИХ, СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТА ПОБУТОВИХ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У РОМАНІ ЛІНИ КОСТЕНКО «МАРУСЯ ЧУРАЙ»

Фразеологізми сучасна мовознавча наука визначає як лексико-граматичні єдності двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично оформлених за моделлю словосполучення чи речення, яка, маючи цілісне значення, відтворюється в мові за традицією, автоматично [4, с. 135]. Вони становлять глибинний шар народного мовлення, розкривають певні особливості побуту народу, його вірувань і звичаїв, оцінювальних суджень.

Володіння скарбами фразеології забезпечує письменникові можливість достовірно передати особливості історичної доби, відтворити характери героїв твору, зробивши його справжнім документом відповідної епохи. Таким документом справедливо можна вважати історичний роман у віршах Ліни Костенко «Маруся Чурай».

В арсеналі образних мовних засобів творів чи не основне місце займають фразеологізми, які є не тільки ознакою народності цього твору, а й засвідчують віртуозне володіння письменницею цим складним мовним матеріалом, використаним нею для створення відповідного історичного контексту, розкриття нюансів людських переживань тощо.

Лексичне значення ужитих у романі Ліни Костенко «Маруся Чурай» фразеологізмів зумовлене насамперед **національно-культурним компонентом**. Етнографічні фразеологізми, представлені в романі, можна поділити на такі тематичні групи:

1) звичаєва та обрядова лексика: *хліб і сіль; приніс мене лелека; боронить звичай, до вінця вести, вступимо в закон, в добрий час* та ін.;

2) фразеологізми, поява яких пов'язана з працею чи заняттями людини: *хитнулись терези; попалити халяви; струснути з себе хомут; пертися гірше череди; ходити табунами; ходити роєм; бути із шаблею при боці; шаблі там не ржавіють; на один копил; словами виплітати ятір; роти в людей, як верші; притерти (комусь) роги; ремигати, як воли; потрапить в кабалу, запрягти (когось) у ярмо, докласти старунку; горіти, як тавра; слово не куповане* та ін.;

3) найменування людей за соціальною приналежністю, свояцькою та кровною спорідненістю: *дочка хазяйська; сином закріплю свій рід; одного кореня; один лелека нас приніс; який жених, такі його й бояри; їден дух; ввести у дім собі жону; стала за дружину*.

Фразеологізми, ужиті в романі, розкривають багатогранні взаємини між людьми, особливості родинного життя, риси характеру людини тощо. Так, у романі засобами фразеології чітко окреслено такі важливі соціальні поняття, як **багатство і бідність**: *багатому і діти чорт колише, а бідному і янгол не рідня; з'єднати нестатки до нестатків*.

У XVII – XIX ст., у період особливо жорстокого соціального й національного визискування українського народу, в час зародження та розквіту його самосвідомості високо підноситься поняття **правди**: *на правду вражений, правди не зурочити*.

Важливим для українця було поняття **доля**. У романі це відтворено через уживання фразеологізмів: *не буде, мамо, доля нам сприять; буває всяко, доля – не черинь; а бог на небі долю нам вершив; чорна доля з чорними очима*.

Потужним струменем увійшла в прислів'я **побутова тема**. У них відображено устрій селянської родини, відтворено стосунки між членами сім'ї. Характерно що в прислів'ях народ чітко висловив свій погляд на

дошлюбні стосунки, шлюб. Як правило, для хлопців дошлюбна поведінка була досить вільною, що й відображено у фразеологізмах роману: *всі парубкували; мало то із ким ходив до гаю; діло парубоче; дівка не галера, до неї бог не прикував.*

Чималий вибір фразеологізмів допомагає розкрити **особливості зовнішності чи людської вдачі**: *не співала на два криласи; наче панська рожка; удатний був на вроду; немов свята та божжа; чолом не б'є; шанував і хату, і город; маєш серце не з льодини; ласі на чужу біду; не щедрий на слова та ін.*

Цікавими є фразеологізми **повчального та виховного спрямування**. Їх популярність і довговічність визначаються важливістю суджень, які органічно відбивають багатогранне людське буття. Спостереження за життям людей привело до певних узагальнень, порад і думок щодо поліпшення їх поведінки, взаємостосунків тощо [2, с. 80]: *нема ж бо слави у дому сидячому, плювати в неї [в душу] – гріх тяжкий, не можна; душа у тебе має бути крицею; люди без круть-верть; своє ім'я ти не покрив неславою.*

Крім прислів'їв, у яких підносяться **позитивні риси** людей, народ створив багато висловів, які **засуджують пороки і вади** людських характерів. Це стосується непостійних у своїх думках і вчинках, сварливих, злих, ледачих, недалекоглядних: *чужа душа – то темний ліс; від того кидавсь берега до того; не язик – жало; з ним не звариш каші; чистий сатана; ні за холодну воду; аби сьогодні, а вперед не дбають; ніякий скраю.*

Здійснене дослідження фразеологізмів, ужитих у романі Ліни Костенко «Маруся Чурай», засвідчило, що мова роману яскраво відтворює живе українське народне мовлення, і основним засобом такого відтворення є фразеологізми, різноманітні за джерелами походження й класифікаційною належністю. Вони відбивають етнокультурні традиції народу, що відображено в багатстві їхніх лексичних значень. З'ясовано, що в романі широко використано такі різновиди лексичних груп фразеологізмів, як синонімічні, антонімічні, омонімічні фразеологізми. Історична доба, зображена у творі, ілюструється вживанням історичних та архаїчних фразеологізмів. Багато в чому динаміка дії та яскравість образів твору залежить від емоційно забарвлених (експресивних) фразеологізмів, значною мірою представлених у творі. Для композиції ужитих у творі прислів'їв характерне римування, і це сприяє тому, що вони легко вкладаються у віршовані строфи.

Питання взаємодії і взаємозалежності мовних особливостей твору та його ідейно-тематичного змісту є практично «білою плямою» у вивченні творчості будь-якого письменника на уроках української літератури. Вивчення фразеології на уроках рідної мови також багато втрачає без детального аналізу певних фразеологічних одиниць, визначення їх ролі на

прикладі зразків кращих творів української літератури. На нашу думку, слід відкинути можливі звинувачення в «технічному» підході до аналізу фразеологізмів у художніх творах, у спробах розібрати літературний твір на дрібні складові, адже мова – то форма вираження думок і почуттів людини, засіб змалювання образів навколишнього світу й внутрішнього стану ліричного героя. Чим краще ми будемо усвідомлювати роль і значення кожного слова у творі (а тим паче – фразеологізму), тим глибшим, образнішим, точнішим і багатшим ставатиме наше мовлення й тим вищою буде мовна культура кожного з нас.

Компоненти фразеологічної одиниці набувають нових, фразеологічно зумовлених значень унаслідок різноманітних трансформацій: зміни синтаксичної організації конструкції чи граматичної форми компонентів, модифікації компонентного складу – субституція, розширення та скорочення компонентного складу фразеологічних одиниць. До цікавих явищ сучасної фразеології належить контекстне обігрування стійких зворотів. Застосування прийомів увиразнення загальновідомих фразеологізмів засвідчує високу майстерність Ліни Костенко в доборі специфічних ситуацій для їх функціонування. Роман «Маруся Чурай» є невичерпним джерелом для дослідження й інших мовних явищ, що вможливорює перспективу подальших наукових пошуків.

Теоретичне й практичне значення нашого дослідження визначається тим, що матеріал роботи може бути застосований у процесі вивчення творчості, зокрема теми «Мова роману Ліни Костенко «Маруся Чурай» у шкільному курсі української літератури, а також під час поглибленого вивчення фразеології в шкільному курсі української мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Брюховецький В. С. Ліна Костенко: Нарис творчості / В. С. Брюховецький. – К. : Дніпро, 1990. – 262 с.
2. Григоренко Т. В. Етнографічна лексика у складі української літературної мови : автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Інститут філології / Т. В. Григоренко. – К., 2005. – 20 с.
3. Костенко Л. В. «Триста поезій. Вибране» / Л. В. Костенко. – К. : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2014. – 432 с.
4. Сучасна українська літературна мова / За ред. Плющ М. Я. – К. : Вища школа, 1994. – 416 с.
5. Ужченко В. Д. Вивчення фразеології в середній школі : посібник для вчителя / В. Д. Ужченко. – К. : Рад. школа, 1990. – 175 с.

*Савченко Е. В., Перловская Е. П.*

#### **ЯЗЫК СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЗНАНИЕ ОБЩЕСТВА**

Язык – важнейшее средство выражения мысли, инструмент познания. Средства массовой информации – мощная сила воздействия на сознание людей при помощи языка, средство оперативного донесения

інформації в різні уголки світа, також це найбільш ефективне засіб впливу на емоції людини, яке здатне переконувати найкращим чином.

Слово в масовій комунікації має особу престижність. Відомо сильне вплив друкованого слова і особливо слова, звучущого по радіо або телебаченню.

СМІ надають сильне вплив на психологічне і соціальне стан, на людей з легко вразливою психікою і неокрепим свідомістю. Часто суспільне мніє формується під впливом зовнішніх факторів, в частині засобів масової інформації. СМІ називають «четвертою владою».

Іноді це вплив є негативним, так як соціологічні опитування показали, що в тих країнах, в яких підвищувався рівень впливу СМІ на свідомість людини, підвищувався і рівень злочинності і насильства. Яскравим прикладом може служити Південна Африка, в якій кількість вбивств збільшилася в два рази саме після появи телебачення в 1975 році.

Не можна не сказати про позитивний вплив СМІ, тому що більшу частину інформації ми отримуємо з газет і інтернету. Особу увагу потрібно звернути на те, що на телебаченні стали з'являтися і позитивні, навчальні передачі, які прививають молодим людям правила хорошого поведіння, доброти, намагаються підвищити рівень культури суспільства.

СМІ звичайно має свої функції, серед них виділяють:

- 1) інформаційну (передача важливої інформації про різного роду подіях);
- 2) пізнавально-просвітительську (з допомогою СМІ людина поповнює свої знання в різних галузях);
- 3) впливу (вплив на погляди і поведінку людей);
- 4) гедоністичську (передача інформації таким чином, який відповідає естетичним потребам суспільства);
- 5) коментарійно-оціночну (аналіз подій і фактів).

Засоби масової інформації часто викликали у лінгвістів інтерес. Досліджуючи мову газет, журналів, радіо, телебачення виділяють кілька фактів порушення норм літературної мови:

- 1) неправильне вживання слів як вживаними, так і відомими людьми, політиками;
- 2) використання жаргонізмів, просторечий і ненормативної лексики;
- 3) надмірне використання запозичених слів з англійської мови.

СМІ використовують достатньо багато засобів для впливу на



мнение и сознание людей. Прежде всего, это *искажение информации*. Прямая ложь или изменение некоторых фактов – это прием, позволяющий создавать иллюзию определенных событий, добавляя информацию от себя; позволяет ложные сведения сделать реальностью в подсознании человека. Известный исследователь С. Г. Кара-Мурза пишет, что включение прямой лжи практикуется СМИ все в больших масштабах как прием недорогой, но эффективный в решении срочных задач. При этом наглая ложь оказывается предпочтительной, потому что она разрушает всякую возможность диалога.

*Утаивание информации* (умалчивание, не вся подача материала) позволяет скрыть от общественности нежелательную информацию.

*Создание лжесобытий* – описание событий, которых на самом деле не было.

Важным моментом в рассмотрении воздействия СМИ на сознание общества является обращение к эмоциям людей, потому что именно такое влияние является наиболее сильным и эффективным.

*Сенсационность* – превышение важности события, чтобы внимание публики полностью концентрировалось только на этом.

*Медианасилие* – эмоциональное воздействие на человека с помощью насилия и убийств.

Немаловажными приемами, повышающими авторитетность сообщения в прессе, являются эффект присутствия и введение эксперта. *Эффект присутствия* позволяет направить манипулятивную методiku на максимальное достижение необходимого результата. По типу – очевидец всегда прав. *Введение мнения эксперта* придает тексту сообщения большую весомость, авторитетность, достоверность, особенно когда удачно используется научный стиль, терминология, профессионализмы.

*Эмоциональное заряджение* чаще всего используется в реалити-шоу, которые с самого начала ведут беседу на повышенных тонах, демонстрируют сильное эмоциональное возбуждение, заставляя смотреть и сопереживать главным героям.

Подводя итоги, можно сказать, что в современном обществе средства массовой информации имеют огромное значение, и с годами влияние СМИ на широкие массы становится все больше. Пропаганда насилия, преступности и убийств, к сожалению, занимает первые ряды на нашем телевидении, в газетах и на радио, что приводит к изменению психики. Общество не умеет отбирать информацию, поэтому под воздействием СМИ люди теряют духовность и толерантность. Поэтому так важно для корреспондентов, журналистов, редакторов правдиво, точно, объективно излагать события, публиковать проверенные данные и понимать, какую важную роль в жизни играет слово.

Савченко Е. В., Шевченко В. В.

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ АНТОНИМЫ, ИХ ТИПЫ И РОЛЬ В ЯЗЫКЕ

Особое место в современном русском литературном языке занимает явление антонимии.

*Антонимы* (от греч. *anti* – «против» и *онима* – «имя») – это слова разного звучания, которые принадлежат к одной части речи и выражают противоположные, но соотносительные друг с другом лексические значения.

Явление противопоставления слов по значению было подмечено еще в глубокой древности, но рассматривалось обычно только как художественный прием, именуемый антитезой (греч. *antithesis* – «противопоставление»). Само понятие «антоним» появилось намного позже. Его впервые употребил в 1927 г. Российский лингвист Александр Пешковский.

На основе контраста, свойственного антонимическим парам, народ создал множество пословиц и поговорок, вобравших в себя многовековую житейскую мудрость: «Корень ученья *горек*, да плод его *сладок*», «Мал грех, да умысел *велик*», «И *стар*, и *млад* празднику рад», «*Глупый* осудит, а *умный* рассудит», «*Мягко* стелет, да *жестко* спать».

Значение одного антонима часто можно объяснить через значение другого с помощью отрицания. Например: *позволять* – не *запрещать*, *говорить* – не *молчать*.

Явление антонимии тесно связано с многозначностью слова. В разных значениях одно и то же слово может иметь разные антонимы: *старый* человек – *молодой* человек, *старый* дом – *новый* дом, *старый* хлеб – *свежий* хлеб.

Два и более антонима образуют собой в языке *антонимический ряд* или *антонимическую парадигму*. По количеству членов антонимические ряды делятся на *бинарные* (*слева* – *справа*, *сложность* – *простота*) и *полинарные* (*разрушать* – *создавать*, *творить*, *строить*).

Сферы употребления антонимов довольно разнообразны, но не безграничны. Способностью иметь антонимы обычно обладают только такие слова, которые обозначают явления, имеющие качественное, количественное, пространственное или именное значение. Чаще всего антонимия встречается среди прилагательных и наречий. Реже – среди глаголов, существительных, местоимений и служебных слов.

По морфемной структуре антонимы могут быть *однокоренными* и *разнокоренными*.

Противоположные значения *однокоренных* антонимов объясняются не противопоставлением корней, которые у них одинаковые, а противопоставлением присоединяющихся к ним приставок (*народный* – *антинародный*, *высокий* – *невысокий*, *прибавить* – *отбавить*, *вливать* –

выливать).

Для *разнокоренных (лексических)* антонимов противоположные значения являются принадлежностью этих слов в целом (*вверху – внизу, запад – восток, близкий – далекий, талантливый – бездарный*).

По семантике антонимы делятся на контрарные, комплементарные и конверсивные.

*Контрарные (градуальные, противоположные)* антонимы выражают противопоставленность определенных предметов, признаков или явлений. В состав контрарного антонимического ряда между двумя крайними точками соответствующих понятий можно включить среднее звено – слово с относительно нейтральным значением: *черный – серый – белый, большой – средний – маленький, любовь – равнодушие – ненависть*.

*Комплементарные (противоречащие)* антонимы обозначают противопоставленность предметов, признаков, явлений, при которой они друг друга взаимоисключают. В такой антонимический ряд среднее звено включено быть не может. Например: *вверх – вниз, юг – север, плохой – хороший*.

Конверсивные (векторные) антонимы обозначают противоположность разнонаправленных действий или признаков: *давать – брать, продать – купить, старше – моложе*. Некоторые лингвисты не включают конверсивы в ряд антонимов.

От антонимов языковых следует отличать антонимы *контекстуальные*, которые являются индивидуально-авторскими. В общем употреблении эти слова не состоят в антонимических отношениях друг с другом. В контекстуальных антонимах противопоставленность значений появляется только в контексте. К этому типу антонимов иногда могут относиться даже те слова, которые в общем употреблении составляют синонимический ряд.

Парадигмы контекстуальных антонимов не перестают активно пополняться и обновляться и в наше время. Неординарные авторские антонимы можно встретить в огромном количестве произведений художественного и публицистического стилей. В качестве примера использования как контекстуальных, так и языковых антонимов можно привести слова песни солиста группы Бумбокс Андрея Хлывнюка «Не знаю», которую он исполнил в дуэте с украинской певицей Надин:

Где бы ты и с кем бы ты  
Был бы, не был, знает небо...

Без тебя я как пустыня,  
Днем жара, ночами иней...

Мы мед и яд, мы плюс и минус,  
Но ты моя необходимость.

И если между нами пламя,  
Пускай пылает до конца.  
Меняю снова *гнев* на *милость*,  
Меня надолго не хватило.  
Но то, что ты мое светило,  
Невозможно отрицать.

Еще одним ярким примером использования антонимов в поэтическом произведении являются строки стихотворения Вероники Тушновой «Зима, зима»:

Отныне мы разделены  
не расстояньями страны, –  
разделены стеной беды,  
покою неуютной,  
всем существом своим чужды,  
как *сытый* и *голодный*,  
как *спящий* и *неспящий*,  
*лежащий* и *летащий*,  
разделены с тобой,  
как *мёртвый* и *живой*...

Богато антонимами и другое произведение поэтессы:  
Пусть мне оправдываться нечем,  
пусть спорны доводы мои, –  
предпочитаю *красноречью*  
*косноязычие* любви...

О сердце, склонное к порывам,  
пусть будет мужеством твоим  
в поступках быть *красноречивым*,  
а в обожании - *немым*.

Не менее интересны и необычны антонимические сочетания в стихотворениях Риммы Казаковой:

В голосе – *лед*, а надеялась – *мед*.  
*Радость* сменяет *досада*.  
Копится, копится, не устает  
опыт того, как не надо.

Антонимы выполняют в языке стилистическую функцию, они являются ярким средством создания некоторых стилистических фигур. На сопоставлении антонимических значений строится *оксюморон* (греч. *οξυμωρον* – «остроумно-глупое») – сочетание слов, выражающих логически несовместимые, исключаящие друг друга понятия. Например: *бодрая усталость*, *сладкие слезы*, *взрослые дети*, *близкая даль*.

Оксюмороны очень уместно вписываются в стихотворные

произведения, примером чего служит все то же стихотворение Риммы Казаковой:

Я никуда от судьбы не уйду,  
ни от любви, ни от ада,  
пусть и найду в этом *райском аду*  
опыт того, как не надо.

Также в художественном стиле антонимы часто используются для создания антитез, что четко заметно в отрывке из романа Александра Пушкина «Евгений Онегин»:

Они сошлись. *Волна и камень,*  
*Стихи и проза, лед и пламень...*

Являясь выражением противоположности, антонимы играют важную роль в лексической системе языка. Стилистические функции антонимов не перестают широко использоваться в современных произведениях, а разнообразие антонимов в русском языке открывает перед нами огромные выразительные возможности.

*Святченко В. В.*

## **СИСТЕМНИЙ ХАРАКТЕР МОВИ ЯК ПРЕДМЕТ ЛІНГВОІСТОРИОГРАФІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Науковий керівник –**

**доктор філол. наук, професор В. А. Глущенко**

Надзвичайно важливим для лінгвістичної історіографії є питання про те, що має бути предметом лінгвоісторіографічного дослідження. Якщо виходити з того, що системність є однією з найважливіших характеристик мови, слід констатувати актуальність досліджень, предметом яких є саме системний характер мови як в інтерпретації наукових напрямів і шкіл, так і в трактуванні окремих лінгвістів. Це повною мірою відноситься до представників порівняльно-історичного мовознавства.

У першій чверті XIX ст. зароджується порівняльно-історичний метод; у його надрах формується уявлення про мову як динамічну систему. Упродовж XIX ст. ця теза поглиблюється. 30-і рр. XX ст. можна вважати часом остаточного формування тези про системний характер мови в студіях з компаративістики.

Передумови формування системного підходу до мови в порівняльно-історичному мовознавстві склалися вже в першій чверті XIX ст.; упродовж XIX ст. системний підхід довів свою перевагу над «атомістичним».

Системний погляд на мову формує уявлення про неї як про множину взаємопов'язаних мовних елементів, що утворюють певну єдність і цілісність. У концентрованій формі мовну систему характеризує

сукупність мовних одиниць, які за рахунок структурних відношень між елементами утворюють рівневу будову мови. У мовній системі кожен компонент існує не ізольовано, а лише в протиставленні іншим компонентам цієї системи. Саме його місце в мовній системі визначає його значимість, релевантність до реалізації функцій мови, загальну роль у системі. Поняття системи мови базується на взаємозалежності її елементів. Системні відношення входять у елементи системи, утворюючи якісну їх характеристику. Нерідко саме відмінність системних відношень є єдиною основою розрізнення й самих елементів [5, с. 54].

Системність мови – один з найважливіших принципів порівняльно-історичного дослідження; у поєднанні з принципами історизму та причиновості він виступає як конкретизація та вияв принципу загального зв'язку явищ [3, с. 22]. На основі цього й розкривається принцип системності мови.

Принцип системності в дослідженні мови необхідно розглядати як відбиття системних властивостей самої мови. У зв'язку з цим необхідно відзначити два моменти. По-перше, системність – це об'єктивно існуюча властивість, важлива онтологічна характеристика. По-друге, поряд з матеріальними системами (до яких належить і мова) існують ідеальні системи – системи понять або ідей [8, с. 23].

Дослідники визначають систему як певний цілісний матеріальний або ідеальний об'єкт, що складається з елементів, які є нерозкладними в межах даної системи і перебувають у тих чи інших взаємозв'язках і взаємовідношеннях [там же, с. 26].

Мова належить до вторинних матеріальних систем. У мовознавстві є різні трактування поняття *мовна система*, що зокрема, полягає в різній інтерпретації співвідношення понять *мовна система* та *мовна структура*. Слід виділяти три головні атрибути мовної системи – структуру, субстанцію та функцію. Отже, провідним виступає поняття системи, якому підпорядковане поняття структури. Найчастіше під структурою розуміють каркас мови, тобто наявність певних відношень між елементами [3, с. 20].

Взаємозалежність елементів мови, на чому будується визначення мови як системи, слід вважати загальновизнаним фактом. Системні відносини при цьому не є чимось зовнішнім для окремих компонентів системи, але включаються в ці елементи, утворюючи якісну характеристику. Нерідко відмінність системних відносин становить єдину основу для розрізнення й самих елементів [5, с. 54]. Прикладом цього може служити розроблена О. І. Смірницьким теорія конверсії в англійській мові. Морфологічна неформленість англійського слова неодноразово подавала привід для фактичного винесення його за межі класифікації за частинами мови. Пор.: англ. *love, love's, loves, loves'i love, loves, loved, loving*, де в другому випадку (ряді) *love* – дієслово зі значенням «любити», а в

першому випадку (ряді) *love* – іменник зі значенням «любов». Таке розрізнення тут можливе на основі системних відношень (у першому випадку *love* – член іменникової парадигми, у другому – дієслівної) [там же, с. 56].

Тож, поява досліджень засновників порівняльно-історичного методу, до яких відносять німецьких мовознавців Ф. Боппа та Я. Грімма, данця Р. Раска, росіянина О. Х. Востокова, означала застосування до мовних явищ принципів порівняльно-історичного дослідження, у тому числі принципу системності [3, с. 31].

Важливим видається твердження про те, що в XIX ст. найбільш вагомі результати в пізнанні системних властивостей мови належить саме порівняльно-історичному мовознавству (О. С. Кубрякова, Г. П. Мельников; В. А. Глущенко) [7; 3]. Серед західноєвропейських лінгвістів 20-х – 60-х рр. XIX ст. найбільш значний внесок у розробку тези про системний характер мови зробили В. Гумбольдт [1, с. 38] та А. Шлейхер [8, с. 32], російських – Ф. І. Буслаєв [2] та І. І. Срезневський [9].

Як відзначають дослідники, у компаративістиці 20-х – 60-х рр. XIX ст. системний підхід до мови виявився перш за все в прийомі генетичного ототожнення фактів [3, с. 23].

Лінгвісти досліджували одиниці фонологічного рівня мови; для мовознавства XIX ст. це певним чином стало традицією. Саме у виявленні фонетичних кореспонденцій і в їх реєстрації мовознавці підійшли до вивчення системних характеристик мови, хоча й у порівняно обмеженій царині мовних явищ [6, с. 38].

Про ізольоване вивчення окремих елементів мовної субстанції в працях вчених 20-х – 60-х рр. XIX ст. можна говорити лише в плані браку зв'язку між реконструйованими архетипами та фонетичними законами [3, с. 31].

Системний підхід компаративістів 70-х рр. XIX ст. – 30-х рр. XX ст. до історико-фонетичних явищ виявився в ході застосування вченими прийомів і процедур порівняльно-історичного методу – генетичного ототожнення фактів, реконструкції архетипу та фонетичного закону, хронологізації й локалізації мовних явищ і їх системно пов'язаних сукупностей [3, с. 42]. Таке усвідомлення системності мови було включено в контекст явищ різних індоєвропейських мов.

Зокрема, розробка тверджень про системний характер мови і про необхідність системного підходу до мовних явищ посідає важливе місце в науковій творчості вчених Харківської й Московської лінгвістичних шкіл. Системний підхід учених цих шкіл до мови виявився: 1) у розгляді ототожнюваних фактів східнослов'янських мов у різнобічних зв'язках, як елементів динамічних систем; 2) у реконструкції систем архетипів і систем

однорідних фонетичних законів, які об'єднані спільною причиною та діють у певний період розвитку мови (О. О. Потебня, П. Г. Житецький, О. О. Шахматов); 3) у відносній хронологізації архетипів і фонетичних законів шляхом їх синхронізації та встановлення послідовності фонетичних процесів (Московська школа), причому критерієм одноплосинного існування архетипів виступає системність їхньої трансформації (О. О. Шахматов) [там же, с. 181–182].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Булахов М. Г. Восточнославянские языковеды : библиографический словарь / Булахов Михаил Гапеевич. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 320 с.
2. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка / Буслаев Федор Иванович. – М. : Учпедгиз, 1959. – 623 с.
3. Глущенко В. А. Принципи порівняльно-історичного дослідження в українському і російському мовознавстві (70-і рр. ХІХ ст. – 20-і рр. ХХ ст.) / В. А. Глущенко ; відп. ред. О. Б. Ткаченко ; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Донецьк, 1998. – 222 с.
4. Звегинцев В. А. История языкознания ХІХ–ХХ вв. в очерках и извлечениях / Звегинцев Владимир Андреевич. – М. : Просвещение, 1965. – Ч. II. – 494 с.
5. Звегинцев В. А. Очерки по общему языкознанию / Звегинцев Владимир Андреевич. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 383 с.
6. Иванова Л. П. Общее языкознание. Курс лекций. Научное пособие / Иванова Людмила Петровна. – Киев : Освіта України, 2010. – 432 с.
7. Кубрякова Е. С. О понятиях языковой системы и структуры языка / Е. С. Кубрякова // Общее языкознание : внутренняя структура языка / Е. С. Кубрякова, Г. П. Мельников ; отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1972. – С. 8–91.
8. Солнцев В. М. Язык как системно-структурное образование / Солнцев Вадим Михайлович. – М. : Наука, 1977. – 341 с.
9. Срезневский И. И. Мысли об истории русского языка / Срезневский Измаил Иванович. – М. : Учпедгиз, 1959. – 136 с.
10. Чикобава А. С. Проблема языка как предмета языкознания / Чикобава Арнольд Степанович. – М. : Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1959. – 178 с.

*Семяникова М. И.*

### **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Научный руководитель –**

**канд. филол. наук, доцент Н. М. Маторина**

Каждый педагог периодически попадает в ситуацию, когда кто-либо из учащихся никак не может понять новую тему. И что бы ни делал учитель, все безрезультатно. Как сделать так, чтобы все то, что мы говорим детям на уроке, стало простым и ясным? В этом случае неоценимую помощь может оказать использование в обучении игровых технологий.

Через игру ребенок познает окружающий мир, как в тематическом отношении, так и в социальном. В игре он находит пути реализации своих способностей, осваивает новые виды деятельности, вырабатывая при этом оптимальный алгоритм достижения поставленной цели, учится контролировать свою деятельность и самостоятельно строить траекторию



своего развития. Игра – своеобразный «доктор», который лечит апатию и низкую мотивацию, обособленность и педагогическую запущенность. Игра позволяет ребенку раскрыть творческий потенциал, активизируя те стороны личности, которые при традиционной системе обучения «дремлют»: воображение, символическое мышление, коммуникабельность. Учащиеся в процессе игры уходят от статичности в обучении.

Игровые технологии, используемые в обучении и развитии учащихся, позволяют: проводить уроки в нетрадиционной форме; раскрывать креативные способности учащихся; дифференцированно подходить к оценке учебных компетенций учеников; развивать коммуникативные навыки учащихся; обеспечивать свободный обмен мнениями; учитывать возрастные психологические особенности школьников; организовывать процесс обучения в форме состязания; облегчать решение учебной задачи; вовлекать всех учащихся в учебный процесс; ощущать значимость результата для каждого учащегося в отдельности; практически закреплять полученные знания; формировать мотивационную сферу учащихся; расширять кругозор детей; формировать навык совместной деятельности.

Различают несколько этапов организации и развития игры.

*Предварительный.* На этом этапе ставится цель и определяются задачи игровой деятельности. Учащиеся совместно с учителем, а иногда и без его вмешательства, участвуют в распределении ролей и определении условий деятельности.

*Организационно-методический.* Он характеризуется поиском путей решения поставленных задач педагогическими приемами. На этом этапе происходит деление учащихся на группы, поиск необходимой справочной и учебной литературы, а также организация рабочего места. Учитель при этом занимается организационно-корректирующей деятельностью.

*Работа в группах.* В рамках каждой малой группы распределяются обязанности, исходя из сложившихся компетенций у учащихся. Осуществляется самостоятельная работа групп по решению поставленной задачи имеющимися средствами, при этом школьники проявляют свои коммуникативные компетенции учебной деятельности. Этап характеризуется активным использованием субъектного опыта каждого учащегося. Каждая группа подготавливает сообщение (выступление) по заданной теме, анализируя возможные контраргументы со стороны команд соперников. Учитель на данном этапе является наблюдателем деятельности учащихся.

*Представление результатов работы.* Каждая из групп представляет свой вариант решения той или иной проблемы. Возможна ситуация, при которой члены групп будут полемизировать друг с другом, что является дополнительным условием развития познавательной активности учащихся.

*Анализ и подведение итогов.* Учащиеся формулируют вывод по теме. Учитель в данной ситуации может корректировать те или иные утверждения.

На уроке учитель становится режиссером, координируя и корректируя деятельность учащихся. Перед началом игры учитель должен ознакомить всех участников с ее условиями, режимом работы, и выдать необходимый материал и оборудование. В зависимости от характера заданий учащиеся распределяют роли либо сами, либо с помощью учителя. Контроль за деятельностью каждого в отдельности учащегося переходит к ученикам, т. к. результативность общей работы определяется вкладом каждого, а вследствие возрастных особенностей очень важно мнение товарищей. В процессе работы учитель может корректировать деятельность отдельных учащихся для достижения поставленной цели. Между участниками игры возможна дискуссия для выработки общего решения. В этом случае часть учащихся выступает в роли сборщиков информации, часть – в роли аналитиков, часть – в роли критиков. По окончании дискуссии озвучивается решение, которое оценивается экспертами. Их роли могут исполнять специально подготовленные учащиеся, а также взрослые из числа педагогов и родителей. В конце игры учитель подводит итог, как по тематической направленности, так и по вкладу каждого ученика.

Игра является основной потребностью ребенка. Учителю необходимо организовать игровую деятельность с учетом специфики возраста и направленности игр. Игра становится приемом обучения, направленным на моделирование реальной действительности и мотивацию учебной деятельности, а также формой активного обучения и организации учебной деятельности.

Поскольку учащиеся по-разному усваивают информацию, при организации игровой деятельности целесообразно дублировать словесное описание графическими изображениями или представлением образцов в натуральном виде. Важным является не столько слуховое восприятие информации, сколько опыт ученика при формировании образа или понятия, его оперативная память, которая подскажет правильный ответ, возможно, отличающийся по формулировке от классических определений, но верный по своей сути.

В определенной ситуации урок, как методическая единица, может не состояться из-за того, что дети заигрались. Но игра как форма организации учебной деятельности, формирует мотивацию к самой деятельности. Не получив на уроке часть учебного материала, но поняв прелесть познания, ученик сам захочет побольше узнать по изучаемой теме: возьмет учебник, откроет журнал и прочитает даже больше, чем требуется по программе.

Все игры можно классифицировать по-разному, но для учебной

деятельности наиболее оптимальными являются игры академические, в рамках которых имитируется та или иная жизненная ситуация на основе тематического материала.

Сама игра и учитывает особенности возраста, и формирует ключевые компетенции школьника, готовя его к реальной жизни. Важно сделать так, чтобы, играя, школьник учился, не ощущая тяжести обучения, чтобы учебная игра была естественным состоянием ребенка в процессе познания. В этом случае даже нелюбимое учебное действие перестает быть таковым, ибо нелюбовь основана на разуме, а игра – на чувствах.

Академические игры хороши своей социальной направленностью. Применение игр – условие формирования компетенций у школьника.

Чем характеризуется подавляющее большинство существующих диагностических материалов? Приказным стилем: прочитать, ответить, записать и т. д. Подобный стиль взаимодействия приводит к переносу авторитаризма на межличностные отношения и разобщает учителя и ученика, их деятельность становится автономной и мало связанной.

Задания, начинающиеся со слов «решаем», «работаем», «смотрим», «думаем» и т. д., настраивают ученика на совместную с учителем и одноклассниками деятельность, заставляют его почувствовать общность целей. В этом случае учитель как режиссер способен: адекватно ситуации воздействовать на процесс обучения, используя элементы театрального искусства (мимика, интонация, мизансцены), а также варьировать формами деятельности.

Большие проблемы возникают с чтением как таковым и навыкам работы с текстами в частности. Для придания тематическому материалу живости и красочности целесообразно использовать не только научные тексты, но и художественные, что приведет к формированию представления о русском языке, как о живом и гармоничном. Варианты работы с текстом позволят ученику понять его содержание и сформировать компетенции взаимодействия.

Помимо классических приемов можно использовать различные изыски. Попробуйте предложить учащемуся составить по тексту графический конспект, но не давайте шаблона для этого. Пусть ученик проявит свою индивидуальность и творческие способности. Или попросите сосчитать в тексте количество тематических терминов, а затем классифицировать их; или представить фрагмент текста в виде иллюстрации (пусть рисуют); или, закрыв половину листа с текстом, продолжить каждую строчку. В любом случае текст будет прочитан, что и требовалось.

Деятельность учащихся при работе с текстом должна быть организована так, чтобы последующее задание обязательно требовало его прочтения. Причем интерес к выполнению этого задания должен затмить

рутинную необходимость читать. Тогда чтение будет лишь прелюдией к некой творческой, значимой для ученика, деятельности.

Если на уроке предложить написать шпаргалки, а потом в классе провести своеобразное их дефиле, то текст будет прочитан «от» и «до», т. к. задание не было насильем, а исходило от самого ребенка, его потребности сделать шпаргалку. Помимо прочего закрепится навык конспектирования, составления графического конспекта, анализа материала и его синтеза. Нельзя ограничивать процесс творчества шаблонами. Надо позволить ребенку самому выработать как систему обозначений, так и содержание альтернативной карты. Но созданное произведение, в любом случае, должно опираться на научность источника информации.

Задания на развитие данных компетенций будут способствовать расширению сферы взаимодействия ученика и, тем самым, – его информационного поля.

Результатом каждой игры должно стать либо приобретение новых знаний, либо улучшение качества уже существующих. Игра может быть как самостоятельной дидактической единицей, так и элементом при использовании любой другой технологии обучения. Игра универсальна, т. к. возможна на любом этапе урока, при любой его форме.

Задачей учителя является совместить значимое для ребенка и значимое с точки зрения процесса обучения, науки.

*Сивочуб Т. Н., Маторина Н. М.*

## **ЕЩЁ РАЗ ОБ ОМОНИМИИ И О СЛОВАРЯХ ОМОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В русском языке существует немало слов, которые одинаково звучат, но имеют абсолютно разное лексическое значение. Например: *лук* – растение и *лук* – устройство для метания стрел. Сходство слов в звуковом отношении при различных значениях (или: звуковое совпадение слов, различных по значению; или: совпадение по звучанию слов, различных по значению) и называется лексической омонимией.

Явление омонимии встречается во многих языках, в русском языке его изучали В. И. Абаев, В. В. Виноградов, Н. Ю. Шведова и др.

Следствием омонимии является появление омонимов. Омонимы – это разные по значению, но одинаковые по звучанию и написанию единицы языка (слова, морфемы и др.)

В русском языке омонимы чаще всего образуют пару, однако могут представлять омонимичный ряд из 3–4 и более слов.

Существуют несколько типов омонимов: полные (или лексические, или собственно) омонимы; неполные омонимы – омографы, омофоны, омоформы.

*Лексическими омонимами* называются два и более слова, разных по значению, но совпадающих в написании, произношении и грамматическом оформлении. Например, *блок* – союз, соглашение государств и *блок* – простейшая машина для подъема тяжестей.

*Омофоны* – это слова, одинаковые по звучанию, но разные по написанию и смыслу: *плод* (часть растения, развивающаяся из завязи цветка и содержащая семена) и *плот* (конструкция для плавания из связанных совместно брёвен или стеблей камыша, тростника, скрученных в пучки).

*Омографы* – разные по значению и произношению слова, совпадающие по написанию: *мука́* (продукт питания, получаемый в результате перемалывания зёрен различных культур) и *му́ка* (сильное физическое или нравственное страдание).

*Омоформы*. Среди неполных омонимов есть такие слова, которые совпадают не во всех своих формах. Если вы произносите: «*Три!*», то это можно понять и как числительное, и как глагол. Но совпадают не все формы этих слов: *тереть, тер – трех, тремя*. Слова, совпадающие по своему звучанию и написанию в отдельных формах, называются омоформами.

Чаще всего омонимы встречаются среди существительных. Но немало их и среди глаголов, например, *топить* – поддерживать огонь в чем-то и *топить* – заставлять тонуть. Есть омонимы и среди прилагательных, например, *славный* – достойный славы и *славный* – хороший.

Омонимы возникают в языке по разным причинам. Иногда совпадают в одном звучании слово заимствованное и слово исконно русское. Так, слово *клуб* в значении «организация, общество» пришло к нам из английского языка и совпало по звучанию со старым русским словом *клуб* (дыма).

В других случаях слова приходят из разных языков с разными значениями, но одинаковым звучанием. Так появились в русском языке слова *рейд* – набег и *рейд* – водное пространство; *мина* (скрытно установленный боеприпас, взрывающийся при определённых обстоятельствах), *мина* (античная мера массы), *мина* (гримаса; разговорное) и *мина* (ход в листе растения, проделанный некоторыми насекомыми).

Многие омонимы возникли в русском языке в результате распада, расщепления многозначного слова → значения одного слова расходятся по смыслу так сильно, что становятся разными словами: *лихой* – плохой, причиняющий горе и *лихой* – смелый, бравый.

Известны и некоторые другие пути возникновения омонимов.

Информацию о словах-омонимах можно получить из специальных

словарей омонимов – справочников, в которых омонимы объединены в группы; при этом объясняется лексическое значение омонимов, приводятся сведения об их происхождении, морфемном строении и стилистических особенностях.

Наиболее последовательная, полная и детально разработанная классификация русских омонимов и максимально полная информация о них в русской лексикографии дана в «Словаре омонимов русского языка» О. С. Ахмановой (1974) [2]. Словарь включает свыше 2000 словарных статей, содержащих пары или группы омонимов (слов, совпавших по звучанию в результате различных языковых изменений). В словарной статье содержатся указания на тип образования омонимов, а также грамматические и другие сведения, подчеркивающие противопоставление омонимов.

О. С. Ахманова делит лексические омонимы на две группы: омонимы, развившиеся на основе полисемии при расхождении значений многозначного слова, и слова с омонимичными морфемами: корнями и аффиксами. К первой группе относятся, например, слова *слог* 1 – часть слова и *слог* 2 – стиль писателя. Ко второй группе относятся слова с омонимичными суффиксами: *птичник* 1 – помещение и *птичник* 2 – лицо. При помощи особых помет омонимы характеризуются по сфере употребления (общелитературный язык или специальный), по стилистической окраске. Каждый омоним переведен на иностранные языки: немецкий, английский и французский, что еще раз подчеркивает семантическое разнообразие омонимов.

«Словарь омонимов русского языка», составленный Н. П. Колесниковым (1995) [7], включает не только лексические омонимы, но и омоформы, омофоны и омографы, т. е. материал дан «сплошным массивом» (как об этом сказано в предисловии), без стилистических помет. Это справочное пособие содержит обширный материал, который представляет омонимы как элементы речевого потока.

«Словарь грамматических омонимов русского языка» О. М. Ким и Е. И. Островкиной (2004) [6] посвящен проблеме разграничения и описания грамматических омонимов. Например: *вокруг* – наречие (Одни леса стоят стеной вокруг, и только дождь в траве огромной пляшет (И. А. Бродский)) и *вокруг* – предлог (Путешествие вокруг света).

В «Учебном словаре омонимов русского языка» Л. А. Введенской и Н. П. Колесникова (2005) [3] анализируются наиболее употребительные омонимичные пары русского языка, рассказывается о различных причинах появления омонимов, об особенностях их употребления в речи. Книга состоит из «Введения», «Словаря омонимов» и «Практикума». Во «Введении» говорится о причинах появления омонимов, об удачном и неудачном их использовании в речи, о ранее изданных словарях омонимов.

«Словарь омонимов» состоит из 376 словарных статей, которые могут иметь от двух до пяти омонимов. Каждый из них толкуется. В «Практикуме» предлагаются разнообразные задания. Их выполнение знакомит со словарем, учит им пользоваться, находить ошибки в речи, исправлять их. «Учебный словарь омонимов» адресуется тем, кто заинтересован в овладении культурой речи, углубленном изучении русского языка.

В 2007 году издан «Словарь лексико-грамматических омонимов» А. И. Головни [4]. Цель словаря – дать систематизированный подход к изучению лексико-грамматических омонимов. В нем представлены несколько типов словарей: дифференциальный словарь лексических омонимов, созданный на базе «Обратного словаря русского языка», в который вошли с количественными пометами значений четыре наиважнейших словаря разных периодов; словарь омоузлов, который представлен впервые; словарь слов общего рода; словарь имен собственных (фамилии и имена), совпадающих с именами нарицательными; и словарь несклоняемых существительных и прилагательных, имеющих омонимичные формы во всех падежах.

«Толковый словарь омонимов русского языка» Т. Ф. Ефремовой (2008) [5] – самый полный на сегодняшний день словарь омонимов в отечественной лексикографии. Он содержит свыше 20000 рядов омонимов (омографических единиц), описанных в почти 80000 словарных статьях и насчитывающих почти 100000 семантических единиц. В отличие от имеющихся словарей омонимов русского языка, в него включены как сами омонимы, так и производные от них единицы. Лексический состав словаря отражает общеупотребительную лексику русского языка, сложившуюся к концу XX – началу XXI века, включая термины из различных областей знаний, а также слова, носящие архаический оттенок. В словаре представлена детально разработанная система подачи материала. Даны четкие, емкие, доступные толкования опорных слов и толкования-формулы для однотипных грамматических категорий. Углубленно показана связь омонимов и производных от них единиц на уровне всех частей речи. Использована широкая шкала грамматических, стилистических и временных помет. Словарь обращен к широкому кругу читателей. Он будет интересен специалистам-филологам, переводчикам, журналистам, редакторам, преподавателям и студентам гуманитарных вузов и колледжей, тем, кто преподает и изучает русский язык как иностранный, а также всем желающим глубоко и всесторонне знать и понимать русский язык.

Есть и уникальные словари омонимов. Так, в 2005 году издан словарь «Глагольные омонимы русской диалектной речи»

М. А. Алексеенко и О. И. Литвинниковой [1] (включает в себя единицы только одного грамматического класса – глаголы), а в 2009 году – словарь «Омонимы русской диалектной речи» О. И. Литвинниковой и М. А. Алексеенко [8] (включает в себя слова разных грамматических классов). Это первый опыт словарей омонимов русской диалектной речи. Относятся к частеречному толково-объяснительному типу словарей. Призваны способствовать повышению культуры русской речи. Рассчитаны на филологов, переводчиков, историков, лингвокультурологов, а также всех, кто интересуется вопросами русской речи вообще, диалектной – в частности, и в особенности системными отношениями в лексике.

Все названные словари следует самым широким образом использовать в учебном процессе на занятиях по русскому языку в педагогическом вузе.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексеенко М. А. Глагольные омонимы русской диалектной речи. Словарь / М. А. Алексеенко, О. И. Литвинникова. – М., 2005. – 416 с.
2. Ахманова О. С. Словарь омонимов русского языка / Ольга Сергеевна Ахманова. – М., 1974. – 448 с.
3. Введенская Л. А. Учебный словарь омонимов русского языка / Л. А. Введенская, Н. П. Колесников. – М., 2005. – 256 с.
4. Головня А. И. Словарь лексико-грамматических омонимов русского языка / А. И. Головня. – Минск, 2007. – 83 с.
5. Ефремова Т. Ф. Толковый словарь омонимов русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М., 2008. – 1408 с.
6. Ким О. М. Словарь грамматических омонимов русского языка: около 11000 слов, около 5000 омонимических рядов / О. М. Ким, И. Е. Островкина. – М., 2004. – 843 с.
7. Колесников Н. П. Словарь омонимов русского языка / Н. П. Колесников. – Ростов-на-Дону, 1995. – 672 с.
8. Литвинникова О. И. Омонимы русской диалектной речи / О. И. Литвинникова, М. А. Алексеенко. – М., 2009. – 784 с.

*Слабоуз В. В., Лесная Т. С.*

#### **СПОСОБЫ ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ АНГЛИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СЛОВАРЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Общепризнано, что в мире гуманитарного знания понятие культуры стоит в ряду фундаментальных. По мнению Р. П. Трофимовой, в исследовании культуры сосуществуют три ведущих направления: 1) философия культуры как часть философии; 2) блок наук о культуре: этнология, этнография, культурология, антропология, социология и другие; 3) культурология как единая наука, включающая теорию и историю культуры. В последнем значении культурология начинает широко развиваться в нашей стране с 1991 г. [7]. В качестве предмета исследования каждая из этих наук выделяет одну из ее сторон и дает определение культуры, исходя из своих методов и приемов. На стыке



социального и гуманитарного знания о человеке и обществе сформировалась культурология как наука, изучающая культуру как целостность, как специфическую функцию и как модальность человеческого бытия. Именно культурология изучает и осмысливает культуру в целом от уклада в быту до концепций мира и человека в нем, она обобщает знания о культуре, получаемые из других гуманитарных дисциплин. Именно это позволяет культурологии исследовать культуру как качественно своеобразный феномен, как некую систему, которая, как хорошо известно, богаче суммы ее составляющих и к ней несводима.

По мнению многих ученых, у истоков человеческой культуры лежит свойственная лишь человеку способность создавать знаки, символы окружающего мира и передавать их во времени и пространстве.

Семиотический анализ культуры был проведен в работах Э. Кассирера в американской антропологии в середине XX века. В основе его концепции культуры — способность человека к массовой, систематической и постоянной символизации, иными словами, подход к культуре преимущественно с позиций семиотики [2]. Именно символ становится центральным элементом разнообразных культурологических построений в творчестве П. А. Флоренского. Концепция культуры как определенным образом организованной знаковой системы была предложена Ю. М. Лотманом [5]. Значительный вклад в развитие семиотической концепции культуры внесли французские ученые: Р. Барт, Ж. Деррида, М. Фуко, Ж. Бодрийяр, Ж. Делез и др. С нашей точки зрения, семиотический подход в трактовке понятия «культура» позволяет трактовать культуру определенного социума как *совокупность знаний, представлений, норм и ценностных суждений, выработанных определенным лингвокультурным сообществом и зафиксированных с помощью знаков*. Концепция диалога культур целостное и аргументированное основание получила в работах Ю. М. Лотмана [4].

Словари — такой же продукт культуры, как и состояние философской, религиозной, научно-технической мысли народа-носителя описываемого в словаре языка. В определенном смысле уровень лексикографической практики в культуре определяет уровень ее зрелости. Словарь и сам является достижением культуры и науки определенного общества в данный период исторического развития.

Рассматривая лексикографию с исторической точки зрения, можно ясно видеть, что в самых первых лексикографических продуктах пролеживается то, что сейчас можно классифицировать, как потребность в отражении культурного компонента языка. Интерес к культурной проблематике наблюдается на самых ранних этапах становления лексикографии. Списки клинообразных идеограмм Месопотамии с содержательной точки зрения характеризуют культурологический

компонент словарной системы языка. По мнению Л. П. Ступина, важным этапом истории английской лексикографии следует признать создание простейших рукописных двуязычных (а позднее многоязычных) латинско-английских и англо-латинских глоссариев VIII–XIV вв. [6]. Помимо глоссариев с алфавитным расположением слов, в Англии составлялись также тематические словари, которые разбивались на разделы, охватывающие различные сферы жизни (сельскохозяйственные орудия, названия трав и т. п.); например, словарь Эльфрика, относящийся к концу X века [1].

Английская лексикография XV века характеризуется более или менее квалифицированно составленными рукописными и печатными двуязычными глоссариями с довольно ограниченным, как тематически, так и количественно словником. Среди словарей этого периода наиболее известным является словарь “*Promptorium Parvulorum sive Clericorum*” – «Сокровищница для образованной молодежи», относящийся к 1440 г. Особенностью этого словаря является наличие цитат и авторских речений, иллюстрирующих значение некоторых латинских слов. Итак, использование культурно значимых текстов прослеживается и на этом этапе [11].

Характерной особенностью английской лексикографии XVI века является появление печатных двуязычных (латинско-английских и англо-латинских) словарей с расширенным словником и разносторонней характеристикой слова. В этой связи особое внимание лексикографов-исследователей привлекает «Словарь» Томаса Элиота. Уже тогда словарь был и справочником культуры. Объясняя значения слов, Т. Элиот часто приводит исторические сведения, рассказы и анекдоты, каким-то образом связанные со значением толкуемого слова, т.е. вводит пользователя словаря в круг культурных реалий, ассоциируемых с данным словом.

Следующий этап истории английской лексикографии прошел под знаком развития и совершенствования переводных словарей новых западноевропейских языков. Образованный человек эпохи Возрождения не разделял точку зрения о том, что толкование слова соответствовало тому объекту, который оно обозначает. Слово было, прежде всего, знаком, присвоенным объекту материального или идеального свойства, называющим его. Например, во французско-английском словаре Р. Котгрейва (R. Cotgrave) словарная статья структурирована таким образом, что там, где предполагается наличие дефиниции, мы находим семантизирующий контекст, идиоматические выражения, пословицы или непринужденные комментарии социально-исторического характера.

XVII век по праву называется лексикографами периодом словарей трудных слов. Эти словари издавались на протяжении всего XVII века. Первым лексикографическим произведением трудных слов явился словарь

Роберта Кодри “A Table Alphabetical, Containing and Teaching the True Writing and Understanding of Hard English Words, Borrowed from Hebrew, Latin or French, etc.”, London, 1604. Среди словарей трудных слов особое место занимает словарь Томаса Блаунта “Glossographia” (1656). Составитель словаря впервые включил в словник слова из разных областей знания и попытался дать также исторические наблюдения (historical observations), эти наивные замечания как нельзя лучше дают культурную характеристику эпохи [10, с. 116].

XVII – первая половина XVIII вв. – этап в истории английской лексикографии, который Л. П. Ступин называет периодом непосредственной подготовки толкового словаря английского национального языка [6]. В словаре Натана Бейли “An Universal Etymological English Dictionary”, выпущенном в 1721 г. главным нововведением автора является использование в целях пояснения значения ряда слов, пословиц и образных выражений.

Словарь С. Джонсона “A Dictionary of the English Language” (1755) опирался на языковую норму, которая формировалась на основе компромисса между узусом наиболее образованной части общества и словоупотреблением английских писателей-классиков. Создав свой словарь, С. Джонсон воплотил в жизнь надежду английских пуристов о составлении образцового словаря литературного языка. Не случайно, в истории английской лексикографии он занимает ведущее место и трактуется многими учеными [6; 8; 9] как первый толковый словарь национального языка.

В 1857 г. Английское филологическое общество приступило к созданию “A New Dictionary of the English Language”. В 1933 г. словарь был переименован в “Oxford English Dictionary” (OED). Его авторы W. Craigie and Ch. Onions добавили в словник слова, которые появились в языке за последние 50 лет [9, с. 42]. В 13 томах этого издания регистрируется весь литературный словарный состав английского языка примерно с 1150 г. OED был словарем, построенном на исторических принципах. Мнение о необходимости научной и беспристрастной, полной, всеобщей регистрации языковых фактов открыло широкие перспективы регистрации культурологической информации в справочниках различных типов.

Лексикографическая деятельность А. С. Хорнби начинается со словаря “The Psychology Standard English Vocabulary”, изданного в 1934 г. в Токио в соавторстве с Г. Пальмером. Данный справочник является образцом словаря основной лексики английского языка для иностранцев. В 1948 г. словарь получает новое название “A Learner’s Dictionary of Current English” и выпускается издательством Оксфордского университета. В 1952 г. он был снова переименован и назван “The Advanced Learner’s

Dictionary of Current English”. В 1963 и 1974 гг. второе и третье издания этого словаря вышли под названием “Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English”. Именно в этом словаре в приложениях регистрировались сведения культурного характера: названия графств Англии, Уэльса, Шотландии, Северной Ирландии и другие географические названия, английские имена собственные; библейские термины, названия пьес Шекспира, спортивные термины наиболее популярных в Англии видов спорта.

Существуют специализированные издания, в которых культурологический параметр является ведущим, – это словари культуры. Именно в данном типе справочников, по мнению исследователей, была системно разработана проблема лексикографического описания языковых единиц с учетом их культураносной функции.

Словари культуры представлены в отечественной практике такими изданиями, как словарь О. А. Леонтович и Е. И. Шейгал “Жизнь и культура США”, словарь Н. В. Муравлевой “Австрия. Лингвострановедческий словарь”, словарь В. В. Ощепковой и А. С. Петриковской «Австралия и Новая Зеландия», серия лингвострановедческих словарей под редакцией Г. Д. Томахина, лингвострановедческий словарь Д. Т. Мальцевой «Германия: страна и язык» и др. Англоязычные словари культуры – это толковые крупноформатные издания для учебных целей, толкующие феномены английской культуры для иностранцев. Типичным примером может служить “Oxford Guide to British and American Culture for Learners of English”. (1999), в котором пользователь находит большое количество культурно-ориентированных языковых единиц.

Анализ особенностей современных словарей культуры позволяет сделать вывод об особенностях стиля обработки в них входных единиц: в их структуре особое внимание уделяется не денотативному аспекту единиц, а аксиологическому элементу в комбинации с объемными энциклопедическими данными. Проведенный анализ подтвердил существование традиции учета культурологического аспекта в словарях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Десницкая А. В. История лингвистических учений / А. В. Десницкая, С. Д. Кацнельсон. – М., 1985. – 320 с.
2. Кассирер Э. Опыт о человеке : введение в философию человеческой культуры / Э. Кассирер // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – 510 с.
3. Линский С. С. Некоторые особенности лексикографических трудов в Англии XVI в. и роль Т. Элиота в истории английской лексикографии / С. С. Линский // Исследования по английской филологии. – Л., 1965. – Вып. 3. – С. 107–120.
4. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии : анализ поэтического текста. Статьи. Исследования. Заметки / Ю. М. Лотман. – СПб. : «Искусство», 1996. – 846 с.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи. Исследования. Заметки (1968–1992) / Ю. М. Лотман. – СПб., 2000. – 401 с.

6. Ступин Л. П. Лексикография английского языка : Учебное пособие для студентов институтов и факультетов иностранных языков / Л. П. Ступин. – М., 1985. – 164 с.
7. Трофимова Р. П. Культурология : Теория и история / Р. П. Трофимова. – М., 1997. – 214 с.
8. Cowie A. P. A. S. Hornby, 1898–1998 : A Centenary Tribute / A. P. Cowie // International Journal of Lexicography. – 1998. – Vol. 11. – № 4. – P. 251–268.
9. Hulbert J. Dictionaries. British and American / J. Hulbert. – London, 1955. – 232 p.
10. Minaeva L. V. English Lexicology and Lexicography / L. V. Minaeva. – Moscow, 2007. – 142 p.
11. Starnes de Witt T. Renaissance Dictionaries : English-Latin and Latin-English / T. Starnes de Witt. – University of Texas Press, 1954. – 428 p.

*Снічка А. Г.*

### **ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ІНШОМОВНИХ АУДІО- ТА ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У контексті комунікативних підходів до професійно орієнтованого оволодіння будь-якою іноземною мовою на сьогодні актуальним залишається визначення найбільш оптимальних методичних прийомів щодо формування граматичної компетентності у студентів мовних спеціальностей. Дуже актуальним є набуття студентами правильних асоціацій між граматичною формою, семантикою граматичної форми та прагматичними умовами, в яких вживається конкретна граматична форма (структура). Термін *компетентність* розглядається українським дослідником О. Коваленко як «... готовність і здатність людини діяти в тій чи іншій сфері діяльності» [2, с. 2]. Володіння граматичною компетентністю допомагає не лише спілкуватися з метою обміну інформацією, але й спрямовує людину на соціалізацію в суспільстві з метою практичного використання здобутих знань. Рівень володіння граматичними знаннями, навичками й уміннями дозволяє майбутньому вчителю здійснювати міжкультурне спілкування, успішно реалізувати свою професійну діяльність.

Вивченню питання щодо формування граматичної компетентності у майбутніх викладачів іноземної мови присвячені наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, методистів. Так, на думку російського вченого Ю. І. Пасова формування граматичних навичок «... передбачає функціональну орієнтацію процесу формування, тобто засвоєння граматичної форми (структури) разом із функцією на її основі; умовно-мовленнєві вправи як засіб формування навичок; ситуативність як обов'язкова умова формування граматичних мовленнєвих навичок» [4, с. 152]. Дослідженню проблеми формування граматичної компетентності присвячено також наукові роботи українських учених О. І. Вовк,

Л. К. Орловської, Т. О. Стеченко, Н. К. Скляренко, Т. Б. Бабенко та ін.

Граматичні знання майбутнього вчителя іноземної мови представлені практичними й теоретичними знаннями мови, у нашому випадку англійської та німецької мов. Ці знання охоплюють такі загальні теми в галузях морфології та синтаксису як: означений / неозначений артикль, безособова форма дієслова, видо-часові форми дієслова, порядок слів у всіх типах речень, зокрема у складнопідрядних реченнях, а також граматичні структури, які містять соціокультурні компоненти [3, с. 60]. Наявність соціокультурних компонентів у використанні граматичних форм надає студентам можливість поповнювати та у такий спосіб розширювати знання культурних особливостей носія мови, його традиції, норми поведінки, етикету. Таким чином «... здійснюється інтеграція особистості студента в систему світової та національної культури» [2, с. 4].

*Мета* даної статті полягає у наступному: розглянути особливості формування граматичної компетентності у студентів – майбутніх учителів іноземної мови, зокрема німецької як другої іноземної, за допомогою використання німецькомовних аудіо-відеоматеріалів. Комплекс вправ та завдань спрямовано на визначення студентами функціональних зв'язків граматичних структур з різними ситуаціями, контекстом, а також мовленнєвими інтенціями носіїв мови в окремих відеофрагментах та аудіотекстах. Зміст завдань та вправ пов'язано з виокремленням співвідношень значення граматичних форм з семантикою, встановленням логічних часових, сурядних та підрядних зв'язків між реченнями у текстах.

Під час виконання студентами завдань та вправ, спрямованих на виявлення у них граматичної компетентності, велика увага приділяється контролю оволодіння студентами такими вміннями: аналізувати граматичний матеріал текстів для аудіювання; створювати комунікативні ситуації з метою презентації граматичних структур; демонструвати оволодіння граматичними структурами в усному та писемному мовленні. З цією метою студентам пропонуються для опрацювання навчальні тематичні аудіотексти, відеофільми, відеофрагменти.

Наведемо приклад граматичного аналізу студентами 5 курсу короткого уривку аудіотексту за навчальним модулем „Probleme des Umweltschutzes“ («Проблеми захисту навколишнього середовища»). „...Ich wollte mir nämlich schon immer die Umgebung von Flußhausen und die Stadt selbst ansehen. Ich bin mit dem Auto bis ans Westufer des Sees gefahren. Aus dem See entspringt ein schmaler Fluß, der dann in einem weiten Bogen um die Stadt herumfließt. Direkt vom Seeufer steigt das Gebirge an. Am Fuß der ersten Berge bin ich entlanggegangen. ... Vor mir lag das breite Tal mit dem Industriegebiet, hässlich wie überall. ... Die Luft in der Gegend war ganz schlecht, richtiger Smog!“ [5, s. 190].

Отже, під час прослуховування даного уривку тематичного тексту

студентам запропоновано для виконання завдань записувати видо-часові форми дієслів в реченнях носія мови та їхню назву (Präsens, Imperfekt, Perfekt, Aktiv), виділити виражально-сміслові функції часу, а також визначити порядок слів у реченнях, встановити зв'язки між реченнями тексту уривка. Використовуючи принцип ситуативності / контексту студенти розуміють на слух опис стану навколишнього середовища, визначають як функціонують у мовленні граматичні видо-часові структури. За допомогою логічних умовиводів студенти таким чином демонструють володіння теоретичними й практичними знаннями граматики німецької мови. Граматичні знання, навички складають мовну граматичну компетентність, яка є невід'ємним складником комунікативної компетенції.

Оскільки, як відомо, граматичний аспект мови, зокрема німецької мови, вважається найбільш чутливим до соціокультурних норм, відображення менталітету, культурно-етичних цінностей нації студентам пропонується перегляд країнознавчих відеофільмів, відеофрагментів. Під час опрацювання навчального модуля „Feiertage in der Ukraine und Deutschland“ («Свята в Україні та Німеччині») студентам надається завдання, виконання якого пов'язано з переглядом відеофрагменту „Die Einschulung“ («Призначення у школу») спираючись на зорову наочність. Зорова наочність надає зорову опору що допомагає студентам виокремлювати дії, які виконуються носіями мови у відеофрагменті. Використовуючи граматичні знання на практиці студенти вибудовують свої власні висловлювання, які адекватно відображають національні культурні традиції носіїв мови. Під час перегляду німецькомовного відеофрагменту у студентів розвивається поглиблене відчуття німецької мови шляхом розпізнавання та виокремлення граматичних структур у мовленні, які використовуються носіями мови.

Отже, презентація екстралінгвістичної інформації з зоровою та слуховою наочністю, яка представлена в аудіо-відеоматеріалах про культуру країни, мова якої вивчається студентами – майбутніми вчителями німецької мови, є вагомим внеском для формування граматичної компетентності. Багатофункціональність іншомовних аудіо- та відеоматеріалів «... сприяє підвищенню емоційного ставлення до «сухих» граматичних явищ і вмотивовує мовленнєву діяльність студентів», майбутніх вчителів іноземної мови [1, с. 95]. Використання іншомовних навчальних аудіо-відеоматеріалів надає можливість створювати навчальні комунікативні ситуації для презентації нових граматичних структур, демонструвати граматичну структуру в автентичних зразках усного та писемного мовлення та є одним з важливих засобів професійної підготовки, зрілої творчої особистості вчителя іноземних мов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Т. В. З досвіду впровадження культурологічного аспекту в навчанні граматики англійської мови як другої / Т. В. Бабенко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 1. – С. 94–100.
2. Коваленко О. Формування компетентнісного підходу до вивчення іноземних мов / О. Коваленко // Deutsch Nr. 22 (150), August, 2008. – S. 1–7.
3. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Осідак. – К., 2004. – 175 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991 – 233 с.
5. Müller H. Memo. Lehr – und Übungsbuch / H. Müller, W. Rusch. – Berlin: Langenscheidt, 1992 – 199 s.

*Спічка А. Г., Зінченко С. О.*

### **ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСОБУ КОНТРОЛЮ РІВНЯ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА СТУДЕНТАМИ**

У сучасних умовах стандартизації рівнів підготовки з іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах тестування як специфічний засіб вимірювання (контролю) іншомовної компетенції набуває великого значення та посідає центральне місце у навчанні іноземних мов оскільки воно виконує основну функцію визначення рівня успішності в оволодінні іноземною мовою.

Сьогодні розробка й використання тестів з усіх видів мовленнєвої іншомовної діяльності, а саме аудіювання, читання, говоріння, письма, має актуальне методологічне значення для формулювання теоретичних положень системи тестового контролю у навчанні іноземних мов.

Загально відомо, що проблема тестового контролю у навчанні іноземних мов почалась вивчатися дуже давно вченими зарубіжних країн. Перші педагогічні тести були запропоновані для впровадження у навчальний процес у 1864 році англійським вченим Джорджем Фішером. У 1890 році американський психолог Дж. Кеттл ввів у науку тестового контролю термін «тест». Потім, починаючи з 20-х років ХХ сторіччя, тестування поширилось також й у інших країнах світу.

В Україні тестування як засіб контролю формування іншомовної компетенції почало розвиватися й застосовуватися в 60-х роках ХХ сторіччя. Питаннями розробки й використання тестування займалися такі вчені як Л. В. Банкович, І. Н. Гальцев, І. А. Рапопорт, Г. В. Іванова та ін. Сьогодні розробка теорії тестування відображена в наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених таких як Р. К. Миньяр-Белоручев, С. Ю. Ніколаєва, О. П. Петрашук, О. П. Петренко, С. К. Фоломкина, J. Alderson, L. Vachman, J. Heaton, A. Hughes та багато інших.



У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичні тести поділяються на стандартизовані й нестандартні. Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, в якому містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах [2, с. 274]. До стандартизованих тестів відносяться: TOEFL (Test of English as a Foreign Language), розроблений в США; тест CELS (Certificate in English Language Skills), який є частиною іспитів з англійської мови, розроблений центром у Кембриджі та ін.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для своїх учнів. Такі тести складаються на матеріалі конкретної теми з метою перевірки рівня сформованості певних навичок або вмінь під час вивчення та оволодіння іноземною мовою.

Відповідно до комунікативного та особистісно орієнтованого підходів до навчання іноземних мов у навчальних закладах усіх типів домінуючим засобом комунікації є усне мовлення. Тому велике значення має тестування комунікативної компетенції в усному мовленні.

Метою нашого дослідження щодо використання тестового контролю є розглянути важливість та ефективність тестування учнів старших класів, а також студентів, застосовуючи тести контролю навчальних тематичних досягнень (achievement tests) під час організації й проведення поточного або підсумкового контролю успішності роботи над темою “*St. Valentine’s Day*”. Розширені інформаційні тексти за вказаною темою використовуються в навчальному процесі з метою формування соціокультурної та соціолінгвістичної компетенції учнів, студентів оскільки зміст текстів забезпечує пізнавальну інформацію про історію, традиції та звичаї святкування дня закоханих в англійських країнах.

Після послідовного лексико-граматичного опрацювання та обговорення тематичних текстів учням, студентам надається завдання, яке спрямовано на прослухування мініаудіотекстів за вище вказаною темою *What do teenagers think of Valentine’s Day?* Лаконічний (стилий) зміст текстів повідомлює про власний погляд підлітків *Ben, Joe, Minnie, Jessica* щодо свята *St. Valentine’s Day*. Імена мають тестові індикатори *A, B, C, D*.

Після прослухування мініаудіотекстів учням, студентам пропонується виконати тест множинного або перехрестового вибору для розкладання речень з прослухованих стислих тематичних текстів за відповідними індикаторами з іменами підлітків *A Ben, B Joe, C Minnie, D Jessica*. До того ж учні та студенти додають відповідь на запитання *Whom do the following statements belong to?*

*1. Valentine’s Day is really nice. 2. Valentine’s Day is fun. 3. Valentine’s Day is a bit of rip-off. 4. Valentine’s Day is a good idea. 5. Cards and presents cost so much. 6. Some shops charge too much for Valentine’s Day. 7. It’s brilliant, when you get a card. 8. It’s definitely OK for girls to ask boys out. 9. Of*

*course girls can ask boys out. 10. It's very flattering when a girl asks a boy out.* [3, с.12]

З метою контролю правильності та успішності надання студентами та учнями відповідей на запитання під час виконання тесту додається зразок оцінювання відповідей таким чином: *A – 1, 7, 9; B – 2, 8; C – 4, 6; D – 3, 5.*

Отже, використання тестування під час слухання та розуміння усного мовлення учнями та студентами надає можливість проконтролювати рівень успішності, рівень сформованості лексичної, граматичної компетентності. Основним критерієм оцінювання рівня успішності є правильність. Тобто правильність розуміння змісту тексту під час аудіювання та правильність вживання лексичних одиниць, граматичних структур у говорінні. Ефективність процесу тестування значною мірою залежить від формування тестових завдань та особливостей їх змісту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. – 2-ге вид. / О. Б. Бічич, С. В. Гапонова, О. П. Петрашук та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Хоменко Е. Г. Valentine's Day / Е. Г. Хоменко, О. М. Шерстюк // Бібліотечка журналу «Іноземні мови». – 2001. – № 2. – С. 5–28.

*Стрилець М. В.*

### **ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СКАЗОК В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Научный руководитель –**

**канд. филол. наук, доцент Н. М. Маторина**

Современного школьника мало чем можно удивить, заинтересовать. Как же справиться с такой проблемой? Обратимся за помощью к лингвистической сказке.

Лингвистическая сказка – это предметная сказка с лингвистической начинкой, которая превращает скучный урок русского языка в урок–сказку, на котором правило рассказывается как сказка, а ученик становится участником сказочного действия: путешествует вместе с героями по стране Русского Языка, отвечает на вопросы, выручает героев, когда они попадают в трудное положение. А чтобы их выручить, надо хорошо знать правила.

Ориентируясь на возрастные особенности учащихся 5–6 классов, необходимо на уроках «оживить» теоретические, абстрактные правила учебника, подавая теоретический материал через конкретные, а часто даже через визуальные образы героев лингвистических сказок. Главное –

организовать работу на уроке так, чтобы каждый учащийся соотносил «сказочный» материал с теоретическим материалом учебника.

Сказки на уроках русского языка можно использовать по-разному:

- в качестве дидактического материала;
- как средство, помогающее организовать объяснение нового материала и воспроизведение усвоенного ранее;
- как вид работы по развитию речи (сочинение детьми лингвистических сказок при прохождении той или иной темы) и т. д.

Через использование системы лингвистических сказок приходит и возможность более успешного формирования орфографических и пунктуационных навыков, увеличения теоретического багажа учащихся.

Предлагаем несколько лингвистических сказок.

*На балу у принцессы Морфологии*

В некотором царстве, в некотором государстве стоял город. И назывался он Морфология. Правила в этом городе принцесса Морфологии. Задумала принцесса устроить бал и пригласила на него все части речи.

Никто не отказался от приглашения, все поспешили на праздник.

Вот зазвучала музыка, Гости разбились по парам: Существительное с Прилагательным, Глагол с Наречием, Местоимение с Предлогом, Союз с Частицей.

Потанцевали они, повеселились, а затем затеяли спор: кто из них важнее и нужнее? Чуть до драки дело не дошло.

Тут вмешалась принцесса Морфологии и сказала: «Кто из вас сумеет рассказать о нашем городе Морфологии с помощью только своей части речи, тот и победит в споре».

Все части речи попытались это сделать, но у них ничего не вышло, рассказ не получился.

Встала принцесса Морфологии с трона и сказала: «Теперь вы убедились в том, что все части речи важны и нужны. И больше никогда не ссорьтесь в моем городе!»

С тех пор все части речи в городе Морфология стали жить дружно.

*Как Морфология порядок навела*

Было это давным-давно. В словах была настоящая неразбериха – никакого порядка!

Попытались как-то слова построиться. Становились и так, и эдак. Все плохо получается. «Без командира не обойтись, – решили слова. – Призовем-ка мы на помощь Морфологию!»

- Кто из вас обозначает предмет? – спросила Морфология у слов.
- Мы обозначаем предмет, – ответили одни.
- А какие формы у вас есть?
- Число, падеж.
- А что вы умеете делать?
- Быть всеми членами предложения, но в первую очередь –

подлежащим и дополнением.

– Становитесь под знамя «Имя существительное»! – приказала Морфология.

– А мы обозначаем действие, имеем наклонение, вид, залог, изменяемся по временам, лицам и числам, в предложении можем быть сказуемыми! – отрапортовали другие слова.

– Становитесь под знамя «Глагол»! – ответила Морфология.

Потом она собрала и объединила все оставшиеся слова.

Так с помощью Морфологии тысячи слов, в зависимости от их значения, грамматической и синтаксической функций, объединились под своими знаменами.

Морфология – командир над всеми частями речи. Вместе с Синтаксисом входит она в Королевство Грамматика. Королем в этом Королевстве является могущественный Язык, а королевой – мудрая Грамматика.

У королевы свита принцев и принцесс. Среди них особо выделяется одна – строгая, любящая порядок Морфология. Именно от нее, прекраснейшей из принцесс, зависит, в каком наряде, в каких доспехах должны выступать преданные ей слуги, которых зовут Существительное, Прилагательное, Числительное, Местоимение, Глагол, Наречие, Предлог, Союз, Частица, Междометие.

*Откуда пошли названия падежей*

Он еще не родился, а уже думали, какое ему дать имя, и решили назвать – Именительный. Родился – стал Родительным. Пока был малышом, ему всё давали, и он стал – Дательным. Но он был еще и большим озорником, за всяческие проделки его винули, и он стал – Винительным.

Потом он подрос, стал творить добрые дела и называться стал – Творительный. Он всем предлагал свою помощь, о нем заговорили и назвали теперь – Предложный. Прямо так и говорили, когда его вспоминали, даже песенку пели с припевом:

Именительный, Родительный,

Дательный, Винительный,

Творительный, Предложный.

Теперь попробуйте сами сочинить лингвистическую сказку!

*Сушко О. І., Кубрак Л. В.*

### **ФУНКЦІОНАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ В ТЕКСТАХ СЛУЖБОВИХ ДОКУМЕНТІВ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.**

*Стаття продовжує цикл публікацій, присвячених дослідженню фразеології офіційно-ділового стилю української мови на матеріалі службових текстів першої половини ХХ століття. Автори зазначають,*

що в період політичної кризи посилюється роль фразеологічних засобів мови в мовленнєвій практиці політиків і громадських діячів.

**Ключові слова:** фразеологізм, офіційно-діловий стиль, ідеологема, службовий документ.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** У центрі лінгвістичних досліджень є процес набуття й переосмислення людиною інформації про навколишній світ, який кожна людина сприймає за допомогою органів чуття, а згодом на цій основі складає систему уявлень про світ, проводить її через власну свідомість та передає результати свого світосприйняття іншим людям за допомогою мови, що й дозволяє розуміти мову як єдиний когнітивно-семантичний простір, який координує сили всіх мов та людські знання про світ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фразеологічні засоби мови, як правило, важко доступні для перекладу, є квінтесенцією її національної специфіки, вираженням національної ментальності. Особливої уваги заслуговує дослідження фразеологізмів із погляду стилістики, адже вони набагато виразніше, ніж окремі слова, постають у різностильових текстах. Для вивчення особливостей функціонування фразеологізмів значну вагу мають праці українських дослідників у галузі стилістики (С. Я. Єрмоленко, В. М. Телія та ін.) й етнолінгвістики (В. В. Жайворонок, Н. В. Слухай, О. С. Снитко та ін.). Фразеологізми як етноспецифічне вираження мовної картини світу досліджують І. О. Голубовська, О. О. Селіванова, О. І. Сушко та ін.

Окремо вивчається фразеологічна семантика політичного дискурсу, оскільки упродовж останніх років стала помітною тенденція до використання образних висловів у мовленні політичних і громадських діячів.

У пропонованому дослідженні розглянуто фразеологічний рівень мови, одиниці якого характерні для службових текстів першої половини ХХ ст. Фразеологізми є одним із засобів вияву повноти картини політичного світу, оскільки вони є природними носіями сконцентрованого вираження народом політичного світосприйняття, однак, у сучасних лінгвістичних студіях не мають усебічного вивчення.

**Метою** праці є виявлення специфіки політичної картини світу засобами офіційно-ділової фразеології.

Мета дослідження зумовлює реалізацію таких **завдань**:

а) подати особливості історичного періоду укладання аналізованих документів;

б) схарактеризувати функціональні особливості фразеологізмів текстів цих документів.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним**

обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Однією з особливостей дослідження фразеологізмів у текстах службових документів з погляду представлення повноти картини політичного світу є визначення історичного періоду, у який творилися такі документи. У цьому аспекті однією з найважливіших проблем є обмеження певного проміжку часу, коли укладалися ці тексти. Період досліджуваних нами текстів водночас порівняно короткий і достатньо насичений багатогранністю соціально-політичних явищ. Це напружений період в історії України, період занепаду і високого піднесення на шляху державотворення. Саме фразеологічні одиниці офіційної сфери виступають у цей час знаковими мовними одиницями на цьому історичному шляху. Мовлення тогочасних політиків насичене фразеологічними одиницями, що свідчить про необхідність впливу на пересічних громадян із метою донесення до суспільства найважливіших ідеологем.

Аналіз фразеологізмів, які функціонують у текстах службових документів першої половини ХХ століття, показав, що вони різняться між собою залежно від конкретного історичного проміжку часу.

Період 1900–1916 рр. насичений історичними подіями, які мали вплив на соціально-політичне життя українців про що свідчать, зокрема, документи, у яких функціонують фразеологічні одиниці, як-от: *розворушити національного духа, здавити національне життя, правний тиран* тощо.

Одним із найважливіших періодів розвитку суспільно-політичного життя в Україні вважається період визвольних змагань, який став часом найбільшого виявлення української творчості у сфері політичного, економічного й культурного будівництва. Службові документи названого періоду містять низку фразеологічних одиниць, які увиразнюють соціально-політичну картину світу: *товариш секретаря, отаман-міністр, громадянське право, духовний суд* та ін.

Період українізації теж мав чимало знакових фразеологізмів: *цитадель українського націоналізму, пасинок партії, особливо кваліфікована особа* тощо.

Найбільш виразний і самобутній характер мають фразеологічні одиниці періоду Другої світової війни, які функціонують у документах, що регламентують діяльність ОУН-УПА й дозволяють виявити систему моральних кластерів, способів світосприйняття: *хатні вороги українського народу, боротьба скажених собак, найвище законодавче тіло, моральний намордник* та інші.

Вагоме місце в моделюванні соціально-політичної картини світу посідають фразеологізми, що функціонують у службовій документації Західної України в першій половині ХХ століття: *приписи регуляміну, допуститися нечесного діла, верифікувати мандати, кидати клеймо* тощо.

Переважає більшість текстів розрахована на широку аудиторію. А це

означає, що творці цих текстів ураховують також уявлення про державотворчість і широких верств населення, які є рушіями цього процесу. Тому офіційні державні документи є своєрідним виразником політичної ідеї, а мовні одиниці, зокрема й фразеологізми, – її виразниками. Тому системне вивчення функціонального навантаження останніх може бути продуктивним не лише з погляду форми, типології, структури, а й з погляду значення знаковості.

**Висновки.** Залучення до наукового обігу фразеологічного матеріалу з документів, які тривалий час були маловідомими або й узагалі недоступними, і детальне його вивчення не лише сприятиме розвитку сучасної української офіційно-ділової фразеології, а й дозволить у деталях реконструювати ту суспільно-політичну атмосферу, у якій жили творці й користувачі цих документів в Україні першої половини ХХ ст.

Фразеологічний матеріал службових текстів першої половини ХХ ст., а також досвід фразеотворення цього періоду виступає подальшим підґрунтям осмислення державного будівництва в політичному контексті на українськомовній основі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Голубовська І. О. Мовна картина світу як об'єкт лінгвістичного вивчення / О. І. Голубовська // Наукова спадщина професора С. В. Семчинського і сучасна філологія : Збірник наукових праць: У 2 ч. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2001. – Ч. 1. – С. 252–258.
2. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності: стилістика та культура мови / С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
3. Жайворонок В. В. Слово в етнологічному контексті / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 7–14.
4. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) / О. О. Селіванова. – Київ – Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.
5. Слухай Н. В. Відображення уявлень про міфопоетичний хронотоп у східнослов'янському мовно-концептуальному просторі / Н. В. Слухай // Слов'янський вісник. Серія "Філологічні науки". – Рівне, 2003. – Вип. 3 – С. 12–17.
6. Снитко Е. С. Язык и этнос / Е. С. Снитко // Университет китайской культуры : Вестник факультета русского языка. – Тайбэй, 2003. – Вып. 6. – С. 29–36.
7. Сушко О. І. Функціонування фразеологічних одиниць у текстах службових документів першої половини ХХ століття : посібник / О. І. Сушко. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2005. – 96 с.
8. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты / В. Н. Телия. – М. : Просвещение, 1996. – 348 с.

*Тищенко Е. А., Васильковский Л. В.*

#### **РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В РЕКЛАМНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Современная социальная жизнь ставит перед нами новые проблемы. Существование рекламы, ее присутствие в повседневной жизни и массовых коммуникациях – социальный факт, который нуждается в изучении и анализе. Реклама, так или иначе, участвует в

оформлении жизненного пространства современного человека, имеет определенное воздействие на его сознание и поведение, формирует образ повседневного мира и общественной жизни. Интерес к ней, активная разработка различных информативно-убеждающих технологий свидетельствуют о социальной востребованности рекламы. Реклама призвана решать ряд сложных задач. Она выступает средством интеграции различных методов психологического, лингвистического, экономического характера и при этом представляет такой вид коммуникации, который невозможно классифицировать как отдельный вид деятельности. В связи с тем, что рекламная коммуникация состоит из нескольких разнородных элементов, специалистам необходимо анализировать и постоянно совершенствовать данный процесс.

Одним из вопросов, который необходимо решать при подготовке рекламного сообщения, является вопрос о соотношении вербального и невербального компонентов, так как от правильности принимаемого решения будет во многом зависеть эффективность рекламной деятельности.

Исходя из того, что средства невербальной коммуникации выполняют такие функции, как дополнение речи, замещение речи, выражение эмоциональных состояний партнеров по общению, изучение данного вопроса представляется важным для специалистов в области рекламы, которые работают без использования технических средств, в процессе непосредственного общения с клиентами.

Специалист в области рекламы должен не только уметь убеждать, но и активно слушать. В процессе активного слушания ключевой является функция поддержки, которую можно реализовывать с помощью невербальных средств, таких как мимика и взгляд.

Так как сокращение лицевых мышц изменяет выражение лица и сигнализирует об эмоциональном состоянии человека, особое внимание следует уделять согласованности мимики и смысла речи. Это обусловлено тем, что несогласованность мимики с вербальным сообщением настораживает собеседника, затрудняет установление взаимопонимания и принятие обоюдного решения. Следует помнить о том, что положительные эмоции распознаются собеседниками легче, чем отрицательные.

Изучение такой знаковой системы как взгляд, показывает, что длительность визуального контакта зависит от темы (приятная тема вызывает увеличение продолжительности контакта), а также взаимоотношений партнеров по общению. Установлено, что в случае, если человек обманывает либо скрывает важную информацию, его взгляд встречается со взглядом собеседника менее одной трети всего времени разговора. Если же визуальный контакт продолжается более



двух третей времени беседы, то это указывает на то, что партнер по общению приятен и интересен человеку (в этом случае зрачки расширяются), либо он вызывает негативные и даже враждебные чувства (в этом случае зрачки сужаются). Исходя из этого, эффективность рекламной коммуникации будет зависеть от продолжительности визуального контакта (взгляды партнеров по общению должны встречаться на протяжении 60–70 % всего времени разговора).

Важным источником информации в коммуникативном процессе в сфере рекламной деятельности являются жесты. Соотношение жестов с вербальным сообщением может быть различным:

- жесты выражают то же, что и речь;
- значение жестов противоречит смыслу вербального сообщения;
- жесты акцентируют ту или иную часть вербальной информации;
- жесты сохраняют контакт между партнерами по общению;
- жесты полностью заменяют отдельное слово или фразу.

Особое внимание следует обращать на соответствие вербального сообщения и жестов. Исследования показали, что невербальные сигналы несут в пять раз больше информации, чем произносимые вслух слова, поэтому в случае противоречия между жестами и словами рекомендуется принимать за истинное то смысловое сообщение, которое получено посредством жестов, так как жесты в меньшей степени сознательно контролируются человеком. Необходимо толковать жесты только в контексте сложившейся ситуации и в совокупности с другими сигналами, подаваемыми человеком одновременно, так как в противном случае неизбежны ошибки в интерпретации жестов.

В процессе рекламной коммуникации важным представляется не только избегать ошибки в интерпретации жестов клиента, но и контролировать свои. Жесты, связанные с постоянным одергиванием одежды, расчесыванием волос, стряхиванием пыли с одежды, перебиранием связки ключей либо монет в кармане, щелканьем ручки оказывают негативное влияние на эффективность коммуникативного процесса и затрудняют достижение цели.

Одной из ключевых задач, которые решает в своей деятельности специалист в области рекламы, является убеждение клиентов в необходимости принятия ими определенного решения. Однако быстро и эффективно убедить способен только тот, кто уверен в своих силах и сам глубоко убежден в том, что говорит. Ярко свидетельствует об уверенности либо неуверенности человека его поза. Сутулость; поза, при которой корпус подается вперед и немного вверх; поза, при которой шея вытянута вперед; поза, при которой голова опущена вниз и другие

будут нивелировать смысловую составляющую вербального сообщения и препятствовать достижению цели.

Важную роль в процессе осуществления рекламной деятельности играет тактильная коммуникация. Это связано с тем, что осязание является неотъемлемым компонентом процесса познания и общения. Тактильно-кинестетическая система несет информацию об амплитуде жестов, их силе и направлении. Поэтому в ходе осуществления коммуникации и для ее своевременной коррекции необходимо обращать внимание и правильно интерпретировать особенности рукопожатия, прикосновения. А в ряде случаев для достижения контакта на эмоциональном уровне в рекламной сфере необходимо использовать тактильные ощущения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Будиянский Н. Ф. Психология в управлении и бизнесе / Н. Ф. Будиянский. – Одесса : Феникс, 2008. – 316 с.
2. Воеводина Н. А. Социология и психология управления / Н. А. Воеводина. – М. : Омега-Л, 2011. – 199 с.
3. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика : язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 581 с.
4. Пиз А. Новый язык телодвижений. Расширенная версия / А. Пиз, Б. Пиз. – М. : Эксмо, 2005. – 416 с.

*Тищенко Е. А., Плюшко Д. В.*

#### МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ И ЕГО ОТОБРАЖЕНИЕ В СМИ

Очень часто молодежный сленг определяют как совокупность постоянно трансформирующихся языковых средств высокой экспрессивной силы, которые используют в общении молодые люди (13–30 лет), состоящие в дружеских отношениях.

Сленг охватывает многие области жизни, так как является результатом эмоционального отношения говорящего к предмету разговора. Сленг – это постоянное словотворчество, в основе которого лежит принцип языковой игры. Нередко именно комический, игровой эффект является главным в сленговом тексте. Такая речь может использоваться только в неформальном общении.

Появление сленга в СМИ вызывает неоднозначную реакцию. Многие люди категорически не приемлют эту тенденцию. Однако молодым людям, которые видят в прессе и на ТВ «свою тусовку», наоборот, приятно чувствовать себя причастными к освещаемым событиям.

Некоторые газеты можно отнести к типу «говорящие на сленге». Они ставят перед собой цель разговаривать с читателями на их языке. Такие газеты часто используют «рваную» речь, множество вводных слов, междометий, типа *йоу-йоу, уау (вау), лайла-лайла, бла-бла-бла* и т. п.

Говорящие на сленге печатные издания стилистически и по духу близки молодежным музыкальным каналам. Это заметно по темам,

которые в них освещаются, по кумирам, которых журналисты преподносят читателю.

К типу «использующие сленг как экспрессивное средство» можно отнести большую часть молодежных СМИ. Общая стилистика текстов в таких журналах и газетах – нейтральная; сленг используют редко. В таких изданиях используются в основном те сленгизмы, которые близки к просторечию и не имеют оттенка неожиданности. Например, читать книжки – *отстой*.

Сленг – это живой организм, находящийся в процессе постоянного изменения и обновления. Он постоянно заимствует единицы из жаргонов и прочих подсистем русского языка, а также сам становится поставщиком слов просторечного, разговорного обихода – такая судьба ожидает *популярный сленгизм*, который из-за многократного повторения теряет свою экспрессивную окраску.

Существенная часть сленгизмов образуется путем заимствования. Источником могут служить иностранные языки, как их литературная составляющая, так и просторечная: *баксы, бабл* – амер. сленг (деньги); *дэнс* – англ. (танцы).

Многие сленгизмы образуются путем традиционной и особой сленговой аффиксации, в частности, *бэбик, бэбис* – ребенок (англ. *бэйби*).

Ведущим приемом сленгового словообразования является каламбур, в основе которого лежат принципы фонетической мимикрии (*стена* – стипендия) или метатезы (*фаршик* – шарфик). Распространены в молодежном сленге и другие словообразовательные схемы, которые позволяют достичь языковой экспрессии.

Сленг впитывает в себя жаргонизмы и, подвергая переосмыслению и грамматической модификации, превращает их в сильное экспрессивное средство. Исключение составляет прямое заимствование, когда жаргонизмы переходят в сленг для наименования соответствующих реалий.

Нередко в одном журналистском тексте встречаются как переосмысленные, так и использованные в своем изначальном значении жаргонизмы. Например, *укуренная* публика (прямое значение), а *поперло* от музыки (переносное «доставлять удовольствие»).

При трансформации жаргонизмов в сленгизмы, как правило, происходит их метафорическое переосмысление. На жаргоне *колесо* – таблетка, содержащая наркотическое вещество, а *закинуться* – принять дозу этих таблеток, вызывающую состояние одурманивания. Журналист же использует эти слова по отношению к обычным лекарствам и процессу избавления от головной боли [5, с. 7].

Характерной чертой заимствования является расширение значения жаргонного слова. Например, на жаргоне *колбасить* – значит «доставлять ощущение сильного физического дискомфорта, при котором теряется

способность владеть своим телом». В сленговом употреблении это слово приобретает значение «доставлять мучения, страдания» [6, с. 3].

Жаргонные единицы, которые по смыслу отвечают потребностям молодежной аудитории, дают жизнь огромному количеству новых сленговых слов и фразеологизмов. Это явление наиболее четко прослеживается на примере выражений со словом *крыша* (рассудок, сознание). В молодежной прессе представлены разнообразные языковые вариации на эту тему: *крыша съехала, крышак, сорвало крышу* и др.

Попадая в молодежный сленг, жаргонизмы подвергаются не только переосмыслению, но и грамматической модификации. Глаголы *переть, вставлять* (и приставочные формы совершенного вида) на жаргоне имеют исключительно безличную форму, то есть в предложении не может быть подлежащего, однако в журналистских текстах мы встречаем: «диск *вставляет* по полной» [2, с. 34]. Глагол *пробить* на жаргоне используется в безличной форме без зависимых слов, а в прессе мы читаем: «*пробило* на отдых в стиле extreme» [2, с. 40].

Нельзя отказать молодежному сленгу в живости и образности. Молодежные издания, стараясь привлечь подростков и юношей, активно используют его в публикациях. К этому можно относиться по-разному. Крайне важна умеренность и избирательность в употреблении молодежного сленга в жизни и в СМИ в частности. Зачастую употребление сленга в языке СМИ в качестве экспрессии бывает очень удачно и эффективно. Но злоупотребление сленгом, а вернее популяризация сленгизма, на наш взгляд, существенно снижает средний уровень языка, что особенно недопустимо в печати и литературе.

Важно помнить, что использование сленга в молодежных изданиях отражает реалии жизни молодых людей. Зачастую это свидетельствуют об их пагубных пристрастиях, ложных представлениях и стереотипах, ограниченности интересов, недостатке духовного развития, низком уровне образованности и, как следствие, отчужденности от реальности и потерянности. В данном случае, сленг выступает как индикатор сегодняшнего дня молодежи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Живая речь : словарь разговорных выражений / В. П. Белянин, И. А. Бутенко. – М., 2000. – 192 с.
2. Береговская Э. М. Молодежный сленг : формирование и функционирование / Э. М. Береговская // Вопросы языкознания. – М., 2001. – № 3. – С. 32–41.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке / Н. С. Валгина. – М., 2002. – 528 с.
4. Голуб И. Б. Стилистика русского языка. – 4-е изд. / И. Б. Голуб. – М., 2002. – 448 с.
5. Кувшинова М. А. Как справиться с головной болью / М. А. Кувшинова // Молоток. – 2000. – № 37. – С. 7.
6. Митрофанов Е. В. Молодежный сленг / Е. В. Митрофанов, Т. Г. Никитина. – М., 2005. – С. 3.

Тищенко Е. А., Сватко А. Д.

## К ВОПРОСУ ОБ ОРФОЭПИЧЕСКИХ НОРМАХ

Известно, что слово *орфоэпия* употребляется в двух значениях:

- 1) система единых норм произношения в литературном языке;
- 2) наука (раздел фонетики), занимающаяся нормами произношения, их обоснованием и установлением.

Орфоэпические нормы называют также литературными произносительными нормами, так как они обслуживают литературный язык, т. е. язык, на котором говорят и пишут люди. Литературный язык объединяет всех говорящих по-русски, он нужен для преодоления языковых различий между ними. А это значит, что у него должны быть строгие нормы: не только лексические – нормы употребления слов, не только грамматические, но и нормы орфоэпические. Различия в произношении, как и другие языковые различия, мешают людям при общении, переключая их внимание с того, о чем говорится, на то, как говорится. Орфоэпические нормы устанавливаются учеными – специалистами в области фонетики. На основании чего лингвисты решают, какой вариант следует отвергнуть, а какой одобрить? Кодификаторы орфоэпии взвешивают все *за* и *против* каждого из встречающихся вариантов, при этом принимая во внимание разные факторы: распространенность произносительного варианта, его соответствие объективным законам развития языка (т. е. смотрят, какой вариант обречен, а у какого есть будущее). Они устанавливают относительную силу каждого довода за произносительный вариант. Например, распространенность варианта важна, но это не самый сильный довод в его пользу: бывают и распространенные ошибки. Кроме того, специалисты по орфоэпии не спешат утвердить новый вариант, придерживаясь разумного консерватизма. Литературное произношение не должно меняться слишком быстро, оно должно быть устойчиво, ведь литературный язык связывает поколения, объединяет людей не только в пространстве, но и во времени. Поэтому рекомендовать надо традиционную, но живую норму.

Орфоэпические правила предупреждают ошибку в произношении, отсекают недопустимые варианты. Варианты произношения, признаваемые неправильными, нелитературными, могут появляться под влиянием фонетики других языковых систем – территориальных диалектов, городского просторечия или близкородственных языков, преимущественно украинского. Орфоэпическая правильность заключается в соблюдении правил произношения и ударения, а также интонационных норм.

Ошибки в постановке ударения встречаются в речи не только обычных людей, а и известных партийных активистов и депутатов. Их можно легко избежать, обратившись к словарям. Ударения указываются не

только в специальных орфоэпических словарях и справочниках ударений, но и во многих словарях других типов.

Типичными интонационными ошибками являются неправильная постановка логического ударения (выделение во фразе не главных по смыслу слов), вопросительная интонация в повествовательной фразе, паузы, нарушающие синтаксическую структуру фразы. Интонационные ошибки предотвращаются подготовкой к публичной речи (предварительным прочтением текста вслух) и контролем за звучанием собственной речи.

В некоторых словах, как русского, так и иноязычного происхождения наблюдаются колебания в выборе *э* или *о* после мягких согласных и шипящих: [жэлч'] – [жолч']. Некоторые слова допускают вариантность звукового оформления корня: *ноль* – *нуль*, *строгать* – *стругать* и т. п.

В отдельных случаях в словах иноязычного происхождения могут нарушаться соответствующие законы фонетической реализации гласных, при этом в безударных слогах возможно появление звуков *о*, *э*, *а*.

В некоторых случаях в первых основах сложных и сложносокращенных слов могут нарушаться законы поведения гласных, при этом в безударных положениях возможно появление звуков *о*, *э*, *а*.

В некоторых безударных приставках как иноязычного, так и русского происхождения могут нарушаться соответствующие законы фонетической реализации гласных, при этом в безударном положении могут произноситься звуки *о*, *э*, *а*.

В безударных предлогах, местоимениях, союзах и частицах, примыкающих к ударному слову, могут нарушаться соответствующие фонетические законы реализации гласных.

Произносительные нормы русского языка сложились исторически. Это был длительный процесс. Современное русское литературное произношение составляют правила произношения гласных и согласных звуков, постановки правильного ударения. Важно отметить, что произношение постепенно меняется, что находит свое отображение в современных произносительных нормах.

Орфоэпическая норма не всегда утверждает как единственно правильный лишь один из произносительных вариантов, отвергая другой как ошибочный. В отличие от орфографических норм, предлагающих один вариант и запрещающих другие, орфоэпические нормы допускают варианты, которые либо оцениваются как равноправные, либо один вариант считается желательным, а другой допустимым. Например, **Орфоэпический словарь русского языка** под редакцией Р. И. Аванесова (1997) слово *бассейн* разрешает произносить и с мягким и с твердым *с*.

Итак, нормы литературного произношения – это устойчивое и

динамически развивающееся явление; они опираются на законы функционирования фонетической системы языка и на общественно выработанные и традиционно принятые правила, которые подвергаются изменениям в процессе развития устной литературной речи в результате влияния на нее различных факторов языкового развития. Эти изменения первоначально носят характер колебания норм, но если такие изменения не противоречат фонетической системе и приобретают широкое распространение, они приводят к возникновению вариантов литературной нормы, а затем, возможно, и установлению новой нормы произношения.

Существует несколько источников отклонения от норм литературного произношения: 1) влияние орфографии, 2) влияние диалектных особенностей, 3) влияние родного языка (акцент) – для нерусских.

Неоднородность произношения в различных группах населения определила появление учения о стилях произношения. Впервые вопросами стиля произношения занялся Л. В. Щерба, он выделил два стиля произношения:

1) полный, отличается максимальной четкостью и ясностью произношения;

2) неполный стиль – стиль обычной непринужденной речи.

В пределах этих стилей возможны различные их варианты.

Наиболее частыми ошибками в области произношения являются:

– неверное произношение буквенных сочетаний (71 %);

– употребление допустимого варианта в качестве верного (57 %).

Наиболее частыми ошибками в области ударения являются:

– употребление неверного ударения под влиянием местного диалекта (80 %);

– употребление допустимого варианта в качестве верного (57 %).

Таким образом, необходимость соблюдения норм устной речи объясняется коммуникативными и эстетическими факторами. Действительно, любые отступления от правил произношения и ударения воспринимаются как отступления от точной передачи мысли, затрудняют общение, взаимопонимание, отвлекают от содержания речи, переключают внимание слушателей на её фонетические особенности, отличные от общепринятых.

*Тищенко Е. А., Соломко А. А.*

### **О РОЛИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК В РЕЧИ**

О богатстве речи свидетельствует наличие в ней пословиц и поговорок.

Пословицы и поговорки представляют собой сгустки народной мудрости, они выражают истину, проверенную многовековой историей

народа, опытом многих поколений. В них выражены радость и горе, гнев и печаль, любовь и ненависть, ирония и юмор. Они обобщают различные явления окружающей нас действительности, помогают понять историю нашего народа. Поэтому в текстах пословицы и поговорки приобретают особое значение. Они не только усиливают выразительность речи, придают остроту, углубляют содержание, но и помогают найти путь к сердцу слушателя, читателя, завоевать их уважение и расположение.

Писатели, публицисты, ораторы часто обращаются к перлам народной мудрости. Исследователи подсчитали, что только в романе «Война и мир» Л. Н. Толстого встречается 47 пословиц и поговорок, в «Тихом Доне» М. А. Шолохова – 112.

Какую же функцию выполняют пословицы и поговорки в речи, в чем особенность их использования? Прежде всего, народные изречения позволяют говорящему:

1) охарактеризовать человека, предмет, явление, действие, состояние: *чует кошка, чье мясо съела; жернова сами не едят, а людей кормят; грозен враг за горами, а грознее за плечами; работать – день коротать, отдыхать – ночь избыывать; сердце вещун: чует и добро и худо;*

2) раскрыть отношения между людьми: *глупому сыну и родной отец ума не пришьет; детки хороши – отцу, матери венец, худы – отцу, матери конец; паны дернутя, у казаков чубы трясутся;*

3) дать совет, как поступить в той или иной ситуации, чего следует остерегаться: *на чужой каравай рот не разевай, а пораньше вставай да свой затевай; назвался груздем – полезай в кузов; две собаки грызутся, третья не мешайся; друга ищи, а найдешь – береги.*

Пословицы служат средством характеристики персонажа, передают его мысли, чувства, подчеркивают его связь с народом. Показателен в этом отношении образ Платона Каратаева, одного из героев романа «Война и мир». В его речи очень много народных изречений (из 52 пословиц в романе 16 произносит Каратаев). Он говорит о трудной жизни крестьян: *наше счастье, что вода в бредне: тянешь – надулось, а вытянешь – ничего нету; от сумы да от тюрьмы не отказывайся;* о том, что следует надеяться на лучшее: *час терпеть, а век жить;* об отношении к труду, людям, семье: *какой палец ни укуси, все больно; жена для совета, теща для привета, а нет милей родной матушки.*

Как средство характеристики своих персонажей использует пословицы и М. А. Шолохов. Особенно их много в речи Григория Мелехова, главного персонажа в «Тихом Доне» – 22 пословицы, т. е. пятая часть всех пословиц в романе. Пословицы придают особую колоритность его речам, особую значимость его суждениям. Например: «Помощниками Деникина нас величают...кто же мы? Выходит, что помощники и есть,



нечего обижаться. *Правда-матка глаза заколола...*» или «Расходитесь по квартирам да языками поменьше орудуйте, а то нынешним временам *они не до Киева доводят*, а аккуратно до полевых судов да штрафных сотен». Григорий Мелехов обращается к пословицам и поговоркам, когда хочет что-то подтвердить, сравнить, убедить слушателя, доказать свою правоту.

В такой функции выступают выражения: *что с возу упало, то пропало; отрезанную краюху не приклеишь; на бранном поле друзей не угадывают; куда ни кинь – везде клин; ждать да догонять – самое постылое дело; укатали сивку крутые горки; от жару и камень лопається* и др.

Пословицы и поговорки оживляют высказывание. Действенным приемом считается прием «нанизывания» пословиц, когда одновременно используется несколько пословиц и поговорок. Особенно часто им пользовался А. М. Горький, в отдельных статьях, художественных произведениях которого встречается от двух до десяти рядом стоящих пословиц и поговорок. Приведем для примера рассуждение Борцова из рассказа «Пастух» о том, кого называют хорошим человеком: «Ну ладно, давай согласимся: Нужен хороший человек. А каков он, если хорош? Скажем так: людей-жителей не грабит, милостыню подает, хозяйствует усердно – вот это будет самый хороший. Он законы знает: *чужого – не трогай, свое – береги; не все жри сам, дай кусок и псам; потеплее оденься, тогда и на Бога надейся* – вот он что знает».

Н. Островский, определяя сущность жизни человека, призывая к самоотверженному труду на благо Родины, также использует несколько пословиц. Он пишет: «В нашей стране быть героем – святая обязанность. У нас не талантливы только лентяи. *А из ничего рождается ничего; под лежащий камень вода не течет. Кто не горит, тот коптит. Да здравствует пламя жизни!*».

Чтобы заострить внимание на пословице, несколько изменить ее значение, тональность, пишущие и говорящие иногда переделывают пословицу, заменяют одни слова другими, расширяют ее состав. Например, пословица *обещаниями сыт не будешь* в газетных заголовках имеет такой вид: «*Политикой сыт не будешь*», «*Лозунгами сыт не будешь*». Пословица *голодный сытому не товарищ* послужила основой для газетных заголовков: «*Огурец томату совсем не товарищ*» (о выращивании овощей под пленкой), «*Когда гусь псине товарищ*» (о дружбе собаки с гусыней).

Успех употребления пословиц в речи зависит от того, насколько удачно они подобраны. Недаром говорится: «*Хороша пословица в лад да в масть*».

Сегодня в нашем распоряжении находится значительное количество сборников народных изречений. Среди них сборник В. И. Даля

«Пословицы русского народа». Даль, по его словам, весь свой век собирал «по крупице то, что слышал от учителя своего, живого русского языка». В названном сборнике – результате тридцатипятилетней работы – содержится более тридцати тысяч пословиц, поговорок, изречений, прибауток и загадок. Пословицы расположены по темам: Русь – родина, народ – мир, ученье – наука, былое – будущее и т. д. (всего более 170 тем). Вот некоторые пословицы на тему «Язык – речь»: *не спеши языком торопись делом; за правое дело говори смело (стой смело); на великое дело – великое слово; живым словом победить; хорошую речь хорошо и слушать; коня на возжсах удержишь, а слова с языка не воротишь.*

Составленный в середине XIX в. сборник продолжает служить и сейчас.

Богат народными изречениями и «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, в словарных статьях которого размещено около 30000 пословиц. Например, к слову правда в словаре даны такие пословицы: *правда – свет разума; правда – светлее солнца; правда чаще ясного солнца; все минется, одна правда останется; доброе дело – правду говорить смело; кто правдой живет, тот добро наживет; без правды не житье, а вытье; за правду не судись: скинь шапку да поклонись; правда суда не боится; на правду нет суда; завали правду золотом, затопчи ее в грязь – все наружу выйдет; в ком правды нет, в том добра мало* и др.

Особый интерес представляют тематические сборники пословиц и поговорок. Они помогают подобрать необходимый материал по определенной теме. Известны сборники пословиц и поговорок о труде («Без труда нет добра: пословицы и поговорки о труде», 1985), о сельском хозяйстве («Земля трудом богата: пословицы, поговорки, крылатые выражения о сельском хозяйстве и крестьянском труде», 1985).

Важно не только знать какое-то количество народных изречений, но и понимать их смысл, чтобы правильно применять в речевой практике. Этой цели служит «Словарь русских пословиц и поговорок», содержащий около 1200 народных выражений. В словаре объясняется значение пословиц и поговорок, имеющих переносный смысл, приводятся примеры их использования в речи. Например, «*В камень стрелять – только стрелы терять*» (заниматься чем-либо заведомо неисполнимым, значит – попусту тратить время и силы). Ср.: *Воду в ступе толочь – вода и будет*».

Полезен и словарь «Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения» В. П. Фелицыной, Ю. Е. Прохорова. В нем собрано 450 наиболее употребительных в современном русском языке пословиц, поговорок и крылатых выражений.

Таким образом, богатство, разнообразие, оригинальность речи говорящего или пишущего во многом зависит от того, насколько он осознает, в чем заключается самобытность родного языка, его богатство.

Тищенко Е. А., Хачатрян С. Г.

## СЛОВАРИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ

Словари являются элементом национальной культуры, ведь в слове запечатлены многие стороны народной жизни.

Всё богатство и разнообразие лексического запаса языка собрано в словарях. Трудно представить себе, что было бы в нашей жизни без словарей и справочников. Где и как мы находили бы значение нового слова, правильного написания, произношения, объяснение какого-то события? Словарями и справочниками пользуются многие: переводчики, ученики и студенты, специалисты, работающие в различных сферах деятельности.

*Словарём* называется источник (книга), содержащая перечень слов, расположенных в определенном порядке (обычно по алфавиту), с толкованиями на том же языке или с переводом на другой язык.

Словари выполняют множество функций. Общая функция всех словарей – фиксация, систематизация, накопление и хранение знаний о мире и о национальном языке, передача этих знаний от поколения к поколению. Знания хранит и человеческая память, но она ограничена, она не может накапливать и хранить знания на века. Только запись накопленных знаний может сохранить их для потомков. В этом смысле словарь оказывается самой удобной формой накопления наших знаний.

Наука по составлению словарей, а также работа по собиранию и систематизации слов и фразеологических оборотов называется *лексикографией*. Ученые-лексикографы занимаются составлением словарей. Для того чтобы полнее и правильнее понять, чем занимаются составители словарей (лексикографы), нужно познакомиться с результатами их труда, то есть словарями. Рассмотрим различные типы словарей, используемые в русском языке.

Сегодня на полках библиотек и книжных магазинов лежит много разнообразных словарей, созданных трудами лексикографов. Образованность человека измеряется не только количеством усвоенной им информации, но и осознанием того, что именно он не знает, умением ставить перед собой вопросы и искать на них ответы. Ответы на множество вопросов можно получить с помощью словарей.

Существуют сотни словарей различных типов: энциклопедические (они представляют информацию по разным областям знаний, объясняют не значение слов, а понятия, термины), толковые и переводные, терминологические и словари трудностей, словари иностранных слов и этимологические, словари синонимов и орфографические. Мы назвали лишь некоторые из наиболее известных типов словарей. Как и любое дело, квалифицированное пользование словарем предполагает определенную компетенцию читателя (пользователя словаря).

*Лексикографическая компетенция* – умение пользоваться словарями и извлекать из них необходимую информацию – предполагает:

- осознание потребности обращения к словарю для решения познавательных и коммуникативных задач;
- умение выбрать нужный словарь в зависимости от конкретных познавательных задач;
- умение воспринимать текст словаря и извлекать из него необходимую информацию о слове.

Чаще всего приходится обращаться к двуязычным переводным словарям, без которых не возможно изучение любого языка. Погружение в любую профессиональную сферу требует знакомства с терминами данной науки и обращения к терминологическим словарям (нередко небольшие терминологические справочники сопровождают книги по различным отраслям знаний).

Авторитетным словарем справедливо считают толковый словарь. Именно толковый словарь предоставляет в распоряжение пишущего слова, которые могут быть необходимы в той или иной ситуации; именно толковый словарь может внушить уверенность в правильности того или иного речевого действия. Вряд ли найдется человек, которому были бы знакомы все слова, представленные даже в однотомном толковом словаре, но образованный пользователь всегда сумеет извлечь из словаря необходимую информацию.

Толковые словари, в зависимости от того, кому они адресованы, различаются по количеству описываемых слов и по полноте их представления (от 200 тысяч слов в больших словарях и до 20 – 30 тысяч в малых). Во всех случаях, когда возникают вопросы, связанные с пониманием слова в тексте, или сомнения в том, правильно ли использовано слово в речи, следует прежде всего обращаться к толковому словарю. В нем представлены не только толкование значения каждого слова, характеристика его стилистических свойств, но и сведения о написании, ударении, о тех грамматических 22 формах, которые определяют поведение слова в речи. Вся богатая информация о слове в толковом словаре представлена в специальной и очень экономичной форме с использованием специальных знаков и символов.

Богатство информации и компактность формы сочетают в себе наиболее распространенный, выдержавший много изданий «Словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой.

Каждому образованному человеку известен особый толковый словарь, который сегодня вряд ли можно использовать как обычное справочное пособие, но обращение к которому будит мысль, обостряет восприятие родного языка, умение извлекать глубинный смысл слов. Это, конечно, «Толковый словарь живого великорусского языка» Владимира

Ивановича Даля. Впервые он был издан в 1863 – 1866 годах и с тех пор неоднократно переиздавался, став частью культурного багажа современников. Многие слова толкуются Далем столь глубоко и емко, что и сегодня к ним обращаются при характеристике разных понятий. Словарь Даля справедливо называют энциклопедией жизни народа.

Толковые словари являются словарями комплексными. В отличие от них, аспектные словари акцентируют внимание на различных сторонах слова – его значении, форме (написании или произношении), его происхождении и истории, его возможностях сочетаться с другими словами, его связях со словами, близкими по смыслу. Различные типы словарей могут представлять разные группы слов (например, словари иностранных слов, словари устаревшей лексики, словари жаргонных слов и т. п.).

С точки зрения потребностей пользователя, словари можно разделить на те, которые, в первую очередь, помогают строить текст, правильно использовать слова в речи, и те, которые позволяют адекватно воспринять текст, точно понять все элементы его смысла.

Для того чтобы оперативно найти ответы на вопросы, возникающие в устной речи, чтобы избежать ошибок в произношении, ударении, образовании форм слов, следует обращаться к орфоэпическим словарям, словарям ударений, а также к словарям-справочникам по культуре речи. Эти словари помогут избежать нежелательных ошибок, покажут условия употребления того или иного варианта.

Построение любого письменного текста – это вид творческой деятельности, демонстрирующий не только знания пишущего в конкретной области, но и его общую культуру, интеллектуальный багаж личности.

Естественно, любой текст (реферат, конспект, курсовая или дипломная работа, деловое письмо или заявление) должен быть грамотно написан. Это один из важнейших критериев языковой культуры личности. Работа над орфографической грамотностью невозможна без обращения к орфографическим словарям. Их много, но надо иметь в виду, что различаются они по объему представленных слов – от 5 до 106 тысяч слов.

Очень полезным для желающих повысить уровень своей грамотности является справочник «Русское правописание» Н. В. Соловьева, совмещающий в себе информационный и объяснительный материал. Орфографический словарь справочника содержит около 90 тысяч слов, написание которых может вызвать затруднения.

Хорошими помощниками могут стать комплексные словари, сочетающие в себе сведения, которые можно получить в словарях разных типов. К их числу относится «Словарь-справочник по русскому языку»

А. Н. Тихонова, который дает справки о произношении и написании 26 тысяч слов русского языка, о трудных случаях образования их форм, их словообразовательных возможностях.

Словари и справочники – постоянные спутники нашей жизни, служащие нам для расширения знаний и повышения языковой культуры. Их заслуженно называют спутниками цивилизации. Привычка пользоваться словарями – одна из самых полезных среди тех, которые может приобрести человек, получающий серьезное образование.

*Тищенко Е. А., Шихмалова С. Л.*

### **ОБ АВТОРСКИХ ЗНАКАХ ПРЕПИНАНИЯ**

В печатных изданиях часто встречаются отклонения от общепринятой пунктуации, за которыми стоит воля автора. Изучение авторской пунктуации представляет большой интерес в языке. По мнению выдающегося русского лингвиста Д. Э. Розенталя, авторская пунктуация может восприниматься двояко:

– с одной стороны, это классическое пунктуационное оформление текста, используемое автором для передачи мысли, однако носящее индивидуальный характер; такая авторская пунктуация в целом не противоречит общепринятым правилам;

– с другой стороны, многие авторы используют сознательное отступление от действующих норм; такая пунктуация часто встречается в художественных текстах; как правило, она стилистически оправдана и соответствует контексту.

Таким образом, знаки препинания в художественном тексте имеют первостепенное значение. Они служат как стилистическим, так и интонационно-смысловым средством разграничения речи. Они особенно важны для читательского восприятия и понимания текста. Каждый художественный текст представляет собой продукт речевой деятельности и имеет определенное синтаксическое значение. Несмотря на то, что предложения, образующие текст, входят в состав сложного смыслового построения, они являются самостоятельными единицами с собственной семантической и синтаксической структурой.

Текст является синтаксически упорядоченным потоком речи, формирующимся из предложений и фраз, произведенных автором. Поэтому, для обозначения конца предложения используется пунктуация, указывающая на завершающий, восклицательный или вопросительный характер его содержания, одновременно придающая ему эмоционально-экспрессивную окраску. С одной стороны, эти знаки препинания указывают на завершенность предложения, с другой – они выступают средством разграничения текста. В каждом произведении одно

предложение от другого отделяется паузой, а знаки препинания способствуют этому.

Внутри предложения также используются знаки препинания. Они бывают как разделяющими, так и выделяющими. Разделяющие знаки – это одиночная пунктуация для разграничения предикативных частей. Тогда как, выделяющие знаки – это двусторонняя пунктуация, выделяющая определенную синтаксическую единицу от предыдущей и последующей части.

Авторская пунктуация включает и многие второстепенные знаки препинания. Так, например, в художественных текстах нередко используются многоточия и тире. При помощи тире можно передавать определенные смысловые взаимосвязи между сложным и простым предложением, или же указывать на пропущенное сказуемое. Многоточия подразумевают факт структурной и смысловой незаконченности фразы или предложения. Многоточия могут также указывать на неожиданность какого-либо факта. Таким образом, пунктуация в авторском повествовании может передавать мысли, эмоции, переживания главных героев.

О том, что авторская пунктуация существует, знают все. Но можно ли рассматривать ее как произвольное нарушение нормативной системы? Интересно также отследить системность в авторской пунктуации. Важно выяснить, чем отличается авторская пунктуация у каждого автора.

Итак, в художественных произведениях, помимо нормативных, строго обязательных знаков препинания, а также знаков вариативных (то есть допускаемого правилами выбора одного из нескольких возможных знаков или между знаком и его отсутствием), возможна авторская пунктуация.

*Авторской* часто называют пунктуацию нестандартную, противоречащую современным нормам постановки знаков препинания. Такая пунктуация объясняется самыми разными причинами, от сознательного использования автором значения знака до расстановки знаков в соответствии с устаревшими сейчас нормами.

Причиной появления *авторского* знака может быть и простая ошибка при наборе. Говорить о том, что перед вами собственно авторский знак, можно, наверное, либо в том случае, если публикация сопровождается предупреждением: «В тексте сохранены авторские орфография и пунктуация», либо если вы просмотрели большое количество текстов одного автора и убедились в том, что в той или иной позиции он постоянно заменяет традиционный знак (например, двоеточие) на иной (допустим, тире).

Если в авторском тексте обнаруживается пунктуация, противоречащая правилам постановки знаков препинания, то это заставляет следить за текстом и думать над тем, почему появился знак:

возник он случайно, спонтанно или за ним кроется какая-то авторская мысль, которую нужно «расшифровать».

Наблюдая за постановкой знаков у разных авторов, исследователи приходят к выводу, что каждый автор тяготеет к какому-то определенному знаку, который чаще других появляется в его текстах. Так, о Тургеневе говорят, что он часто пользуется точкой с запятой, имя Цветаевой сразу же ассоциируется с тире, а при упоминании Достоевского всплывают в памяти многочисленные точки с запятой и тире.

Одним из самых сложных вопросов является изучение соотношения вариативных и авторских знаков в художественных текстах.

*Вариативные знаки* – возможные по правилам, допустимые правилами. Один из них обычно является нейтральным, другие несут дополнительную смысловую нагрузку. Появление таких знаков сигнализирует о том, что этот фрагмент нужно читать очень внимательно, потому что в нем могут содержаться оттенки смысла, значимые для автора.

*Авторские знаки* нужны автору для задания вполне определенного членения текста; они могут выбираться среди «маркированных», не нейтральных вариантов допустимых знаков, а могут выходить за пределы нормы.

Если даже отдельно взятый знак может стать средством выразительности, то еще в большей степени в этом качестве может выступать последовательность соседствующих знаков.

Одним из эффективных приемов, в частности, в поэтическом тексте, где логические связи неуместны и сведены к минимуму, является нагромождение знаков.

Правда, бывают случаи, когда правильно поставленные знаки мы расцениваем как авторское нагромождение.

До сих пор мы говорили о том, какую смысловую нагрузку может нести тот или иной знак препинания, но в литературе (особенно в поэзии) XX века иногда используется такой прием, как отсутствие пунктуационных знаков. Некоторые лингвисты считают, что отсутствие пунктуации возможно лишь при полносоставности структур текста, когда все необходимые лексические смыслы выявлены. Такое оформление (вернее, его отсутствие) не может быть применимо к речи прерывистой, сбивчивой, алогичной, с пропусками и эллипсисами. Думается, что проблема отсутствия пунктуационного оформления текста связана не с лексической наполненностью, а с определенным авторским замыслом.

Как мы видим, разнообразие авторских вольностей велико, и нужно уметь ориентироваться в них, так как нередко пунктуационные знаки становятся средством выразительности.



Тищенко Л. М., Абдуллаєва Т. А.

## ЛЕКСИЧНА СИСТЕМА ГОВІРКИ СЕЛА МАЛОМИХАЙЛІВКА НА ДНІПРОПЕТРОВЩИНІ

Дослідження особливостей діалектної мови, безперечно, – один із пріоритетних напрямів сучасних мовознавчих розвідок. Неабияку увагу вчених завжди привертала діалектна лексика, яку традиційно вважають одним із найбільш цікавих та інформативних рівнів. Здебільшого діалектологи вивчали лексичний рівень певного територіально-мовного континууму за тематичним питальником, що дозволяло описувати структурну організацію відповідної тематичної групи лексики, особливості її ареальної поведінки тощо.

Із розвитком української діалектології дедалі більше уваги вчених заслуговують діалектні тексти як джерело для характеристики всіх мовних рівнів говірки, зокрема й лексичного. Зважаючи на це джерельною базою нашого дослідження стали діалектні тексти, записані під час виконання завдань діалектологічної практики в селі Маломихайлівка Покровського району Дніпропетровської області. На підставі даних сформованої джерельної бази й актуальних завдань сучасної української діалектології було обрано *тему дослідження*: «Лексична система говірки села Маломихайлівка на Дніпропетровщині». *Мета* пропонованої наукової розвідки – дослідити особливості лексики говірки села Маломихайлівка.

Реалізація зазначеної мети передбачала виконання таких завдань:

1. Здійснити аудіозаписи зразків мовлення місцевих жителів села Маломихайлівка Покровського району Дніпропетровської області.
2. Відворити записані аудіозаписи фонетичною транскрипцією в електронному вигляді.
3. На підставі систематизованих текстів укласти словник говірки села Маломихайлівка.
4. Проаналізувати лексику досліджуваної говірки в контексті української лексикографії.

Під час виконання дослідження було застосовано такі методи та прийоми дослідження: описовий, зіставний, статистичний методи, а також прийоми аналізу й синтезу.

На першому етапі обстеження говірки було здійснено аудіозаписи зразків мовлення місцевих жителів. Загальний час звучання аудіозаписів – 4 години 27 хвилин. Подальша робота передбачала розшифрування здійснених записів фонетичною транскрипцією. Загальний обсяг укладених текстів – 50 сторінок. Унаслідок докладного аналізу записаних текстів було укладено словник говірки села Маломихайлівка Покровського району Дніпропетровської області, що містить 792 одиниці.

Дані укладеного словника було зіставлено із даними наявних українських тлумачних і діалектних словників. Таке зіставлення дозволило

виявити в складі досліджуваної лексики кілька груп:

1. Номінації, зафіксовані в словниках південно-східних діалектів: *бол<sup>1</sup>ниї* – ‘хворий’, зафіксоване в нижньонаддніпрянських [Чабаненко, Т. 1, с. 95] та луганських [Сікорська, с. 21] говірках, у східнослобожанських також – ‘безсильний’ [Глуховцева, с. 29]; *вилки* – ‘сільськогосподарське знаряддя з кількома довгими зубами на держаку, що використовується для піднімання, розтрушування сіна, соломи і т. ін. ‘, у нижньонаддніпрянських говірках зафіксоване із значенням ‘рогач’ [Чабаненко, Т. 1, с. 154]; *ўпраўл’ац’а* – ‘поратися, виконувати яку-небудь хатню роботу, клопотатися господарством’, зафіксоване також в українських говірках Воронезької області [Авдєєва, Т. 1, с. 77]; *г’іл’це* – ‘букет квітів, які тримає молода’, у східнослобожанських – ‘весільне деревце молодого у вигляді прикрашеної соснової чи вишневої гілки’; ‘весільне деревце’; ‘букет квітів, який тримає світилка молодого’ [Магрицька, с. 38], у літературній мові – ‘обрядове дерево українського весілля, що прикрашається квітами, ягодами, колосками тощо і стоїть на столі протягом усього весілля’ [ВТССУМ, с. 239]; *кан’фета, кан’вета* – ‘цукерка’, зафіксоване в нижньонаддніпрянських [Чабаненко, Т. 2, с. 147] та східнослобожанських [Глуховцева, с. 91] говірках, у південнослобожанських – *кан’фет, кан’вет; колод’із* – ‘колодязь’, зафіксоване в нижньонаддніпрянських [Чабаненко, Т. 2, с. 192], східно- [Глуховцева, с. 100] та південнослобожанських [Тищенко Л., с. 377], а також в українських говірках Воронезької області [Авдєєва, Т. 1, с. 170]; *куш’ч’оўка* – ‘сорт цибулі’, аналогічно – у нижньонаддніпрянських говірках [Чабаненко, Т. 2, с. 239]; *лоўко* – ‘те саме, що гарно’, зафіксоване в українських говірках Воронезької області [Авдєєва, Т. 1, с. 203]; *мартови’ч’ок* – ‘бичок, що народився в березні’, відоме в нижньонаддніпрянських говірках [Чабаненко, Т. 2, с. 274]; *порац’а* – ‘виконувати яку-небудь хатню роботу, клопотатися господарством’, зафіксоване в українських говірках Воронезької області [Авдєєва, Т. 2, с. 132]; *посл’ід’н’її* – ‘останній’, наявне в нижньонаддніпрянських говірках [Чабаненко, Т. 3, с. 246] і тлумачному словнику з позначкою *діалектне* [ВТССУМ, с. 1079]; *поч’ти* – ‘майже’, зафіксоване в східнослобожанських говірках [Глуховцева, с. 174]; *пош’ти* – ‘майже’, відоме в нижньонаддніпрянських [Чабаненко, Т. 3, с. 257] та полтавських [Сизько, с. 34] говірках; *с’к’іки* – ‘скільки’, наявне в нижньонаддніпрянських [Чабаненко, Т. 4, с. 72], полтавських [Сизько, с. 37], воронезьких [Авдєєва, Т. 2, с. 201] говірках і тлумачному словнику з позначкою *діалектне* [ВТССУМ, с. 1330]; *соп’лустий* – ‘той, у кого течуть з носа соплі’, зафіксоване в східнослобожанських говірках [Глуховцева, с. 196]; *т’іки* – ‘тільки’, наявне в нижньонаддніпрянських [Чабаненко, Т. 4, с. 124], східнослобожанських [Глуховцева, с. 196], воронезьких

[Авдеева, Т. 2, с. 230] говірках і тлумачному словнику з позначкою *діалектне* [ВТССУМ, с. 1453]; *хво<sup>р</sup>'ати* – ‘хворіти’, зафіксовано в нижньонадніпрянських [Чабаненко, Т. 4, с. 193] говірках і тлумачному словнику з позначкою *діалектне* [ВТССУМ, с. 1559]; *шоп* – ‘щоб’, наявне в нижньонадніпрянських [Чабаненко, Т. 4, с. 243] та воронезьких [Авдеева, Т. 2, с. 295] говірках; *шос'* – ‘щось’, зафіксоване в нижньонадніпрянських [Чабаненко, Т. 4, с. 244] та воронезьких [Авдеева, Т. 2, с. 295] говірках; *йатер* – ‘ятір, риболовне знаряддя типу насткі (сітка, натягнута на обручі), що його встановлюють на дно водоймищ’, зафіксоване в східнословобожанських говірках [Глуховцева, с. 232].

2. Назви, наявні в словниках південно-західних говорів: *у<sup>л</sup>'кусний* – ‘приємний на смак, смачний’, зафіксоване в закарпатських [Сабадош, с. 39] та бойківських [Онишкевич, Т. 1, с. 135] говірках; *у<sup>л</sup>'ізти* – ‘влізти, протиснутися, проникнути в середину чогось/крізь щось; вміститися, поміститися’, зафіксоване в гуцульських говірках [Астаф'єва, Т. 1, с. 281], у сучасній українській мові належить до групи розмовної лексики [ВТССУМ, с. 194]; *пи<sup>л</sup>'ака* – ‘те саме, що *пилюга*, густий пил, велика кількість пилу’, зафіксоване в надністрянських говірках [Шило, с. 199]; відоме як розмовне [ВТССУМ, с. 943]; *то<sup>г</sup>'о* – ‘через те, тому’, зафіксоване в закарпатських говірках [Сабадош, с. 352]; *ч'урко<sup>т</sup>'іти* – ‘дзюркотіти’ (у досліджуваній говірці – про спів птахів), зафіксоване в буковинських говірках [Гуйванюк, с. 652] та тлумачному словнику з позначкою *діалектне* [ВТССУМ, с. 1609].

3. Номінації, зафіксовані в поліських діалектах: *жиру<sup>в</sup>'ати* – ‘жити в розкоші, нічого не роблячи’, зафіксоване в західнополіських говірках [Аркушин, Т. 1 с. 157], а також у тлумачному словнику з позначкою *розмовне* [ВТССУМ, с. 368]; *о<sup>с</sup>'о* – ‘ось’, уживають для вказування на кого-, що-небудь на близькій відстані, зафіксоване в західнополіських говірках із значенням ‘тут’ [Аркушин, Т. 2 с. 18].

Звичайно, ми свідомі того, що зразки наведеної лексики здебільшого функціонують і в інших групах говорів, проте спираємося лише на дані діалектних словників, де ці номінації вже зафіксовані на сьогодні. Здійснений аналіз дозволив виявити й лексеми, що зафіксовані в різних групах діалектів одночасно, зокрема:

- у південно-західних та південно-східних: *калду<sup>в</sup>'ати*, *л'у<sup>б</sup>'иї*, *март*, *пер<sup>в</sup>'ий*, *ро<sup>ж</sup>'ат*, *сала<sup>ф</sup>'ан*, *с'туло* тощо;

- у південно-східних та північних: *бол<sup>н</sup>'иц'а*, *вика<sup>б</sup>'ел'увац'а*: ‘чванитися чимось’, ‘робити щось тільки після довгого впрохування’, *зас<sup>л</sup>'онка* ‘затулка отвору печі’, *наска* – ‘Великдень’, *пос<sup>т</sup>'илка* ‘домоткана доріжка, підстилка’, *ч'ос'* ‘чогось, чомусь’ тощо;

- у південно-західних та північних: *брашка* ‘спиртний напій’, ‘відходи горілкового виробництва’, *медо<sup>г</sup>'онка* ‘машина для відкачування

меду зі стільників', *п|разник* тощо.

• у північних, південно-захіних, південно-східних: *у|редний, кублиць':а, рач'ки, рожжа* 'захворювання шкіри' тощо.

Частину лексики в аналізованих нами словниках не було виявлено: *мла|д'ен'ч'еске, оц'|і'воч'ки* 'оці', *паганки, пок|л'оўка, попере|с'т'іруват'*; *пос'т'ірка, пост|ройат', смер|р'іка, тошо, ч'ерко|т'іти*. Якщо подальший зіставний аналіз не виявить зазначених лексем у наявних словниках, можливо, ми введемо їх у науковий обіг уперше.

Отже, виконане дослідження дозволило дійти висновків, що лексика говірки села Маломихайлівка Петропавлівського району Дніпропетровської області об'єднує у своєму складі слова, що належать до української літературної мови, розмовні номінації, а також діалектні одиниці, що на сьогодні зафіксовані в наявних лексикографічних працях. Окреслення таких фіксацій допомагає з'ясувати джерела утворення словникового складу досліджуваної говірки, її генезу.

#### ДЖЕРЕЛА

- Авдеева – Авдеева М. Т. Словарь украинских говоров Воронежской области: в 2 т. / М. Т. Авдеева; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета, 2008. – Т. 1: А – М. – 2008. – 228 с.; 2012. – Т. 2: Н – Я. – 2012. – 307 с.
- Аркушин – Аркушин Г. Л. Словник західнополіських говірок: у 2 т. / Г. Л. Аркушин. – Луцьк: «Вежа», 2000. – Т. 1: А – Н. – 2000. – 354 с.; Т. 2: О – Я. – 2000. – 458 с.
- Астаф'єва – Астаф'єва М. М. Словник гуцульських говірок Річки та Яворова: у 4-х книгах / М. М. Астаф'єва, Г. В. Воронич. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. – Кн. 1: А – Ж. – 2014. – 516 с.
- ВТССУМ – Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
- Глуховцева – Словник українських східнослобожанських говірок / К. Д. Глуховцева, В. В. Лєснова, І. О. Ніколаєнко, Т. П. Терновська, В. Д. Ужченко. – Луганськ, 2002. – 234 с.
- Гуйванюк – Словник буковинських говірок / За заг. ред. Н. В. Гуйванюк. – Чернівці: Рута, 2005. – 688 с.
- Магрицька – Магрицька І. В. Словник весільної лексики українських східнослобожанських говірок (Луганська область) / І. В. Магрицька. – Луганськ: Знання, 2003. – 172 с.
- Онишкевич – Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок: у 2 т. / М. Й. Онишкевич. – К.: «Наукова думка», 1984. – Т. 1: А – Н. – 1984. – 495 с.; Т. 2: О – Я. – 1984. – 515 с.
- Сабадош – Сабадош І. В. Словник закарпатської говірки села Сокирниця Хустського району / І. В. Сабадош. – Ужгород: Ліра, 2008. – 480 с.
- Сизько – Сизько А. Т. Словник діалектної лексики говірки села Кишеньок (Кобеляцького району Полтавської області) / А. Т. Сизько. – Дніпропетровськ, 1981. – 44 с.
- Сікорська – Сікорська З. С. Словник діалектної лексики Луганщини / З. С. Сікорська, В. О. Шевцова, Л. І. Шутова. – К.: Шлях, 2002. – 224 с.

- Тищенко – Тищенко Л. М. Структурна організація й динаміка побутової лексики південнословобожанських говірок: дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.01 / Лариса Миколаївна Тищенко. – К., 2012. – 420 с.
- Чабаненко – Чабаненко В. А. Словник говірок Нижньої Наддніпрянщини : у 4 т. / В. А. Чабаненко. – Запоріжжя : «Комунар», 1992. – Т. 1 : А – Ж. – 1992. – 324 с. ; Т. 2 : З – Н. – 1992. – 371 с. ; Т. 3 : О – П. – 1992. – 304 с. ; Т. 4 : Р – Я. – 1992. – 261 с.
- Шило – Шило Г. Наддністрянський регіональний словник / Г. Шило. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2008 (Серія «Діалектологічна скриня»). – 288 с.

Харченко Е. С.

## ЕЩЁ РАЗ ОБ АНТОНИМИИ И О СЛОВАРЯХ АНТОНИМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Научный руководитель –

канд. филол. наук, доцент **Н. М. Маторина**

*Антони́мы* (греч. *αντί-* – против + *ὄνομα* – имя) – это слова одной части речи, различные по звучанию и написанию, имеющие противоположные лексические значения [4].

Основой антонимии является наличие в значении слова качественного признака, который может возрастать или убывать и доходить до противоположного. Поэтому особенно много антонимов среди имен прилагательных, выражающих понятия качества, объема, протяженности, размера, веса, формы, цвета, психологических оценок, времени, пространства, возраста и т. п. Аналогичные значения противоположности и контраста могут выражать имена существительные, глаголы, наречия, предлоги и т. п. Многозначность слова обуславливает наличие у одного и того же слова не одного, а нескольких антонимов.

Структурно антонимы подразделяются на два типа:

– разнокорневые → *истина – ложь, близкий – далекий, хорошо – плохо, утро – вечер* и др.;

– однокорневые → *входить – выходить, удача – неудача, интересный – неинтересный, правда – неправда* и др.

Антонимы обладают сходными, однотипными значениями и противопоставляются друг другу по одному существенному признаку (именно поэтому в антонимические отношения могут вступать не все слова). Антонимы возможны у таких слов, значения которых заключают в себе противоположные качественные оттенки, но в основе значений всегда лежит общий признак (вес, рост, чувство, время суток и т. д.). Также противопоставлены могут быть только слова, принадлежащие к одной грамматической или стилистической категории. Следовательно, языковыми антонимами не могут стать слова, относящиеся к разным частям речи или лексическим уровням. Среди антонимов нет собственных имён, местоимений, числительных.

По типу выражаемых понятий среди антонимов различают:

– контрадикторные корреляты – такие противоположности, которые взаимно дополняют друг друга до целого, без переходных звеньев; они находятся в отношении привативной оппозиции. Примеры: *плохой – хороший, ложь – истина, живой – мёртвый*;

– контрарные корреляты – антонимы, выражающие полярные противоположности внутри одной сущности при наличии переходных звеньев – внутренней градации; они находятся в отношении градуальной оппозиции. Примеры: *чёрный (серый) – белый, старый (пожилой – средних лет) – молодой, большой (средний) – маленький*;

– векторные корреляты – антонимы, выражающие разную направленность действий, признаков, общественных явлений и т. д. Примеры: *войти – выйти, спуститься – подняться, зажечь – потушить, революция – контрреволюция*;

– конверсивы – слова, описывающие одну и ту же ситуацию с точки зрения разных участников. Примеры: *купить – продать, муж – жена, преподавать – учиться, проиграть – выиграть, потерять – найти*;

– явление энантиосемии – наличие в структуре слова противоположных значений. Примеры: *одолжить кому-то денег – одолжить у кого-то денег, обнести чаем – угостить и не угостить*;

– прагматические – слова, которые регулярно противопоставляются в практике их употребления, в контекстах (прагматика – «действие»). Примеры: *душа – тело, ум – сердце, земля – небо*.

С точки зрения действия антонимы бывают:

– соразмерные – действие и противодействие: *вставать – ложиться, богатеть – беднеть*;

– несоразмерные – действие и отсутствие действия (в широком смысле): *зажечь – погасить, думать – раздумать*.

С точки зрения языка и речи антонимы разделяют на:

– языковые (узуальные) – антонимы, существующие в системе языка: *богатый – бедный*;

– речевые (окациональные) – антонимы, возникающие в определённом контексте (чтобы проверить наличие данного типа, надо свести их к языковой паре): *золотой – полушка медная, то есть дорогой – дешёвый*. Речевые антонимы часто встречаются в пословицах.

Антонимы широко используются в художественной речи, в публицистике как выразительное средство создания контраста. Например, в названиях художественных произведений: «Толстый и тонкий» А. П. Чехова; «Война и мир» Л. Н. Толстого; «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского; «Друзья и враги», «Дни и ночи», «Живые и мертвые» К. Симонова и др.

Информацию об антонимах можно получить в специальных словарях

антонимов – лингвистических словарях-справочниках. Основные задачи словарей антонимов:

- систематизированное представление лексических единиц с противоположными значениями (включая фразеологию);
- анализ семантики антонимических пар (парадигм);
- фиксация и анализ характерных закономерностей употребления соотносительных антонимов, их связь с синонимами.

Составление словарей антонимов русского языка не имеет давних традиций, хотя в течение длительного времени антонимы фиксировали толковые словари и особенно синонимические словари. Не случайно многие словари, особенно в западноевропейской традиции, называются словарями синонимов и антонимов.

В 70-е гг. XX в. были изданы три словаря антонимов: «Словарь антонимов русского языка» Л. А. Введенской (Ростов-на-Дону, 1971) [1]; «Словарь антонимов русского языка» Н. П. Колесникова (Тбилиси, 1972) [2] и «Школьный словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова (М., 1978) [3].

Антонимы представлены в словарях попарно; в заголовках статей даются слова, относящиеся к одной части речи. В Словаре Л. А. Введенской рассматриваются существующие в языке пары антонимов как проявление системных отношений в лексике; в словаре дается толкование более 1000 антонимических пар (учитываются и их синонимические соответствия), приведены контексты употребления.

В «Словаре антонимов» Н. П. Колесникова собрано более 1300 пар слов, представляющих собой либо однокоренные и разнокоренные антонимы, либо противопоставляемые в каком-либо одном отношении лексические единицы. Словарь будет полезен студентам-филологам, преподавателям, журналистам, переводчикам и всем тем, кто заинтересован в повышении культуры речи.

«Школьный словарь антонимов русского языка» М. Р. Львова включает широкоупотребительные в современном русском языке антонимы, объединенные в пары. В словарных статьях раскрывается их значение, говорится о стилистическом и переносном употреблении антонимов, приводятся сведения об антонимической синонимике, гнездах антонимов, а также примеры из произведений художественной литературы, иллюстрирующие употребление антонимов. Словарь поможет учащимся овладеть выразительными средствами русского языка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. Словарь антонимов русского языка / Л. А. Введенская – Ростов-на-Дону, 1971. – 326 с.
2. Колесников Н. П. Словарь антонимов русского языка / Н. П. Колесников. – Тбилиси, 1972. – 274 с.
3. Львов М. Р. Школьный словарь антонимов русского языка. Около

2000 антонимических пар / М. Р. Львов. – М., 1978. – 358 с.

4. Новиков Л. А. Антонимы в русском языке / Л. А. Новиков – М., 1973. – 347 с.

Хлинiна М. М., Нiколайчук А. С.

## ТЕРМІНОЛОГІЯ ОСНОВНИХ КАТЕГОРІЙ СИНТАКСИЧНОГО ЗВ'ЯЗКУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

Термін *складне речення* лінгвісти тлумачать з різних аспектів: як речення, що містить два або декілька підметів і присудків; як речення, що складається з двох або більше простих речень. Багатозначним вважав термін *складне речення* А. О. Барсов. О. Х. Востоков визначав *складне речення* як злите речення, М. І. Греч і Ф. І. Буслаєв трактували складне речення як сукупність двох або більше простих речень.

У сучасній лінгвістиці складне речення – це різновид конструктивно, комунікативно, інтонаційно та змістовно завершеного речення, представлений двома і більше предикативними одиницями, поєднаними певним типом зв'язку.

Немає єдності в уживанні термінів *синтаксичні відношення* й *синтаксичні зв'язки*. Традиційно їх уживають як синоніми, але з удосконаленням синтаксичної теорії її терміносистема стає більш чіткою. З'явилася тенденція до розмежування й навіть протипоставлення цих термінів, зокрема, у «Російській граматиці» (1980) [8, с. 13]. Підтримали цю теорію М. І. Черемисина й Т. А. Колосова [11, с. 125], В. А. Белошапкова [2, с. 16], О. С. Ахманова [1, с. 302, 398].

Мовознавці трактують *синтаксичний зв'язок* як формальне вираження синтаксичних відношень між сегментами конструкцій, тобто вживають цей термін, орієнтуючись на способи формального вираження змістових відношень, на показники цих відношень.

Термін *синтаксичне відношення* вчені вживають у процесі аналізу змістових, смислових відношень між поєднаними тим чи тим способом формами, частинами конструкцій. Синтаксичні відношення завжди тісно пов'язані з певним способом вираження, тобто формальними показниками.

Зазначені відношення становлять план змісту, синтаксичні зв'язки – план вираження. Синтаксичні відношення – це узагальнені смислові відношення: залежності – незалежності, а також – відношення означальні, об'єктні та ін. Усі вони оформлюються синтаксичними зв'язками. Одне відношення може оформлюватися різними зв'язками.

Отже, завжди є взаємодія між синтаксичним відношенням і синтаксичним зв'язком, але ці поняття необхідно відокремлювати як зміст і форму.

Синтаксичний зв'язок кваліфікується як одне з фундаментальних понять граматики, до якого лінгвісти так чи інакше звертаються практично в усіх дослідженнях з синтаксису. Водночас названа категорія немає



достатньо докладної номенклатури власне синтаксичних відношень між компонентами складного речення, не впорядковані певні проблеми, пов'язані з конкретними типами синтаксичних зв'язків – а тому виникають розбіжності у відповідній термінології.

У науковій літературі з синтаксису номенклатура синтаксичних зв'язків вичерпується, як правило, термінами *сурядність* і *підрядність*, *паратаксис* і *гіпотаксис*, з диференціацією їхніх типів – відповідно термінами *супідрядність* і на рівні словосполучення – *узгодження*, *керування*, *прилягання*. У деяких виданнях називаються такі синтаксичні зв'язки, як *координація*, *субординація*.

О. О. Селіванова стверджує, що *координація* (від лат. *co* «спільно» та *ordinatio* «упорядкування») – синтаксичний зв'язок предикативного характеру між підметом і присудком, що передбачає повну чи часткову відповідність морфологічних категорій цих головних членів речення у флективних мовах. Координація, на думку дослідниці, не є ані підрядним, ані сурядним зв'язком [10, с. 308].

Деякі синтаксисти кваліфікують *координацію* як синтез узгодження присудка з підметом (Ю. Т. Долін [4], Ф. Г. Коровін [5], О. С. Ахманова [1, с. 208]) або керування присудка підметом у відповідних мовах (Н. С. Валгіна [3, с. 303], В. А. Белошапкова [2, с. 111]).

Інші мовознавці терміни *координація*, *субординація* вживають як синоніми до понять *сурядності* й *підрядності* (В. Г. Гак [7, с. 35], А. Харріс, Л. Кемпбелл [12]).

Необхідно уточнити терміни *паратаксис* і *гіпотаксис*. *Паратаксис* (від. гр. *parátaxis* «розташування підряд») – тип синтаксичного зв'язку граматично рівноправних мовних одиниць: однорідних членів речення, предикативних одиниць складносурядного речення й деяких безсполучникових речень [9, с. 535].

*Гіпотаксис* (від. гр. *hypó* – під і *taxis* «розташування підряд») – тип синтаксичного зв'язку залежності однієї мовної одиниці від іншої [9, с. 87].

Другий підхід представлений у граматичних студіях, де розмежовують *паратаксис* і *координацію*. Терміни *паратаксис* і *гіпотаксис* позначають логіко-семантичні відношення, а *координація* й *субординація* структурно-марковані типи синтаксичних зв'язків.

Зокрема, І. Р. Буніятовою суположення частин складного речення з відповідним логіко-семантичним зв'язком у прагерманській мові й на ранніх етапах розвитку мов, що походять від неї, визначено як *паратаксис*. *Координація* – це перехідна між паратаксисом і гіпотаксисом ланка, оформлена з використанням певного набору сполучних засобів, який включає різні частиномовні одиниці: особові та вказівні займенники, прислівники, частки й сурядні сполучники. Власне *гіпотаксис*, сполучниковий та безсполучниковий його різновиди, представлений

відповідними морфологічними й синтаксичними засобами [6, с. 4].

Слід відзначити розбіжності в утворенні вченими прикметника від терміна *паратаксис*. Багато мовознавців (Л. П. Якубинський, Г. Кнабе, Ж. Марузо, Х. Бірнбаум, Л. Теньєр, А. М. Приходько уживають термін *паратактичний* (*paratactic*), інші вчені (М. С. Андрюхіна, І. В. Арнольд, А. Р. Лурія) – *паратаксичний*.

Термінологія, що стосується *атрибутивної підрядності*, достатньо різноманітна й у деяких випадках є суперечливою.

Останнє, перш за все, зумовлено тим фактом, що підрядні речення, що називаються різними вченими *атрибутивними, означальними або відносними підрядними* є неоднорідними і в семантичному, і в структурному відношенні, і охоплюють досить різні типи речень.

Щодо місця дефініції *соположення* (*juxtaposition*) у системі засобів зв'язку є декілька поглядів:

1) *соположення* тлумачиться як структурний варіант паратаксису й гіпотаксису, що проявляється у відсутності займенників або сполучників. Цей погляд заперечує за соположенням власне семантичний зміст;

2) *соположення* – різновид сурядності (О. М. Пешковський, О. С. Ахманова) [1, с. 442].

3) *соположення* розглядається не як формальний варіант паратаксису й гіпотаксису, а як особливий тип семантичного зв'язку, призначення якого полягає у вираженні абстрактного недиференційованого зв'язку, що може уточнюватися в контексті (В. Г. Гак) [7, с. 32–34].

Такий стан речей вимагає перш за все чітко визначити основні параметри використовуваної метамови, проаналізувати й описати загальну систему синтаксичних зв'язків речення. Продовжуються пошуки нових шляхів у вивченні синтаксичних зв'язків складного речення.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – 608 с.
2. Белошапкова В. А. Современный русский язык. Синтаксис / В. А. Белошапкова. – М. : Высш. шк., 1977. – 248 с.
3. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка : учебник для вузов по специальности «Журналистика» / Нина Сергеевна Валгина. – 3-е изд., испр. – М. : Высш. шк., 1991. – 432 с.
4. Долин Ю. Т. Еще раз о грамматической связи сказуемого с подлежащим / Ю. Т. Долин // Русский язык в школе. – 1982. – № 5. – С. 63–66.
5. Коровин Ф. Г. О синтаксической связи между подлежащим и сказуемым в современном русском языке / Ф. Г. Коровин // Русский язык: единицы разных уровней и закономерности их функционирования. – Бишкек, 1991. – С. 15–17.
6. Поликарпов А. М. Сложное предложение в немецкой разговорной речи / Александр Михайлович Поликарпов. – Архангельск : Поморск. гос. ун-т, 2000. – 448 с.
7. Поспелов Н. С. О грамматической природе сложного предложения / Н. С. Поспелов // Вопросы синтаксиса современного русского языка : сб. научн. статей. – М., 1950. – С. 327–339.

8. Российская грамматика : в 2 т. / [глав. ред. Н. Ю. Шведова]. – М. : Наука. – Т. 2: Синтаксис. – 1980. – 714 с.
9. Русская грамматика / В. Барнетова, Е. Беличова-Кржижкова, О. Лешка и др. – Прага : Academia, 1979. – Ч. 2. – С. 667–1096.
10. Санников В. З. Русские сочинительные конструкции. Семантика Прагматика. Синтаксис / В. З. Санников. – М. : Наука. – 1989. – 266 [1] с.
11. Черемисина М. И. Очерки по теории сложного предложения / М. И. Черемисина, Т. А. Колосова. – Новосибирск : Наука, 1987. – 200 с.
12. Harris A. Historical syntax in cross-linguistic perspective / A. Harris, L. Campbell – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 488 p.

**Ярова Н. В.**

## **О ПАРОНИМИИ И О СЛОВАРЯХ ПАРОНИМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ**

**Научный руководитель –**

**старший преподаватель Б. И. Маторин**

Слова-паронимы при употреблении на письме и в речи вызывают массу вопросов, причем не только у учащихся, но даже у тех специалистов, которые отлично владеют словом. Связано это с тем, что слова-паронимы имеют неоднозначное толкование, да и изучена данная сфера весьма поверхностно. В тезисах вы увидите, что даже один и тот же автор в различных изданиях словаря паронимов дает различное толкование данного понятия. Понятное дело, что в школьной программе заложено несущественное количество часов, которые отводятся на изучение слов-паронимов, что провоцирует отсутствие нужных знаний и навыков применения данных слов.

Умелая организация работы по изучению слов-паронимов позволяет создавать уникальный, запоминающийся образ, что наряду с другими лексическими единицами позволяет придавать речи своеобразные экспрессивно-эмоциональные оттенки. Кроме того, слова-паронимы служат средством передачи сатиры, иронии и юмора, что позволяет активно применять их в литературе.

*К вопросу об истории изучения слов-паронимов*

Во многих языках мира ученые выделяют созвучные слова, но выражающие разные значения. Такого рода слова называются паронимами, а само явление сходства звуковой формы слов – паронимией (греч. *para* «около», *опута* «имя»).

Впервые термин *пароним* предложил Аристотель (в его труде «Категории»), который назвал так производные слова.

В работах многих исследователей до конца 60-х годов XX века (В. В. Виноградов, Ф. П. Филин и др.) формулировались лишь отдельные мысли, какие-то замечания, касающиеся проблемы лексической паронимии. Но уже в 60-70 гг. XX века появилось более существенное понимание паронимов, исключительно как однокоренных слов, которые

непреречно должны принадлежать одной части речи. В тоже время некоторые ученые указали на то, что паронимами могут быть только такие однокоренные слова, которые можно назвать тождественными по грамматическим (морфологическим) свойствам, которые имеют созвучные префиксы и одинаковое место ударения.

*О лингвистической природе паронимов русского языка*

Среди разнообразных справочных изданий имеются словари неправильностей, которые появились уже в первой половине XIX века. В них указывалось на изменение ударения в слове, на колебания в определении рода имен, на проникновение в литературный язык диалектных слов, а также на смешение разных по значению слов. Иногда в этих изданиях рассматривались слова, которые впоследствии стали называться паронимами. Так, в «Опыте словаря неправильностей в русской разговорной речи» В. Долопчева приводятся примеры смешения таких слов как *отечество* и *отчество*, *службист* и *служака*.

Большой вклад в формирование современных взглядов на паронимы внесли О. С. Ахманова, Ю. А. Бельчиков, О. В. Вишнякова, А. И. Гвоздев, Н. П. Колесников, Л. П. Крысин, М. С. Панюшева, Т. Г. Пономаренко, Д. И. Розенталь, Л. И. Скворцов, М. А. Теленкова, Н. М. Шанский, Д. Н. Шмелев и др.

Во второй половине XX столетия рассмотрение паронимии расширилось и из области культуры речи было перенесено в область лингвистических исследований. Но существующие теоретические проблемы паронимии так и остались не разрешенными до конца: не сложилась лексикографическая традиция описания паронимической лексики, так как не разработаны единые лингвистические параметры словарной статьи; не установлено единое определение термина *пароним*, отсюда разные границы рассматриваемого лексического явления; не составлен полный список паронимов русского языка; не рассмотрено место паронимии как микроструктуры русской лексики в составе лексической системы; нет исследований, посвященных рассмотрению паронимов в диахронии и т. д.

Если до XX века паронимы рассматривались в основном как сознательное сближение сходных по звучанию слов для семантических эффектов в стихосложении, в каламбурах, то в первой половине XX века паронимы стали рассматривать в работах, посвященных культуре речи, с целью предупреждения возможного смешения паронимических лексем. Именно с этой целью паронимы стали включаться в лексикографические издания.

Научные исследования последних десятилетий связаны в основном с осмыслением лексикографического описания паронимов, что позволило получить материал для новых лексико-семантических поисков. Но в

имеющихся работах нет системного подхода к паронимии как лексическому явлению. В имеющихся словарях найдено отражение только небольшая часть паронимической лексики, относящаяся в основном к лексике разговорного стиля. В словарях в незначительном количестве представлена лексика других стилей речи, не отражены паронимы-неологизмы. Фрагментарность исследуемого материала, случайность его отбора определяет заметную противоречивость содержащихся в лексикологических работах характеристик.

*Об использовании словарей паронимов*

При возникновении сложностей написания слов-паронимов всегда можно использовать специализированные словари.

Словарь паронимов – это разновидность словаря лексических трудностей, в котором описаны паронимы, т. е. языковые единицы, частично совпадающие по структуре и звуковому облику. Подобный словарь называют также словарем трудностей.

Впервые стала рассматривать паронимы не только как явление речи, но и как языковое явление О. В. Вишнякова. В 1974 году была издана книга О. В. Вишняковой «Паронимы русского языка», в которой кроме теоретического раздела представлены лексикографические материалы.

В 1981 году О. В. Вишнякова издала книгу «Паронимы современного русского языка» [7]. Это издание представляет собой краткое изложение теоретических сведений о лексических паронимах русского языка с указанием границ их сочетаемости и с разнообразными упражнениями на усвоение и закрепление теоретического материала. Автор дает такое определение паронимов: «Паронимами являются близкие, но не тождественные по звучанию однокорневые слова с ударением на одном и том же слоге, относимые к одной грамматической категории: к одной части речи, к одному роду и числу (и виду, если это глаголы и их формы), и выражающие различные смысловые понятия». [7, с. 246]. Вместе с тем в издании рассматриваются паронимы типа *метать* – *мотать*, а это разнокорневые слова.

В изданном в 1984 году «Словаре паронимов русского языка» О. В. Вишнякова определяет термин *пароним* так: «Паронимы – это разные по значению слова, близкие по произношению, лексико-грамматической принадлежности и по родству корней, сходность в звучании которых приводит к смешению их в речи (*ковкий* – *ковочный*, *мудреть* – *мудрить*, *экспонат* – *экспонент*)» [8, с. 3].

Таким образом, даже у одного автора мы находим неоднозначное толкование термина. В работе 1981 года О. В. Вишнякова основным признаком паронимов считает их грамматическую характеристику, не акцентируя внимания на возможности смешения в речи, а в издании 1984 года при толковании термина обращает внимание на то, что

сходность в звучании паронимов приводит к смешению их в речи, и не подчеркивает также, что это обязательно однокоренные слова.

Анализ научной литературы по рассматриваемой проблеме показал, что невозможно найти абсолютно идентичное толкование термина *пароним* хотя бы в двух изданиях. Такая разноречивость в толковании термина приводит к тому, что и в учебниках для высших учебных заведений дается неоднозначное толкование термина.

Сегодня на практике активно используется «Словарь паронимов русского языка» Вишняковой О. В. (1984) [8].

Из более современных изданий непременно нужно отметить «Словарь паронимов современного русского языка» Бельчикова Ю. А. и Панюшевой М. С. [1] и «Толковый словарь паронимов русского языка» Красных В. И. [9].

Словник первого словаря содержит более 200 паронимических рядов, включающих слова одного и того же или близкого семантического поля, имеющие сходство и различие в словообразовании и особенности лексической и синтаксической сочетаемости. Словарь может быть использован как справочное пособие по нормативному употреблению паронимов.

Словарь В. И. Красных содержит 1100 паронимических рядов, включающих более 2600 паронимов. Паронимические ряды расположены в алфавитном порядке (по первому компоненту ряда). В словарных статьях дается краткая грамматическая и стилистическая характеристика паронимов, развернутые толкования, а также приводятся наиболее типичные речения, иллюстрирующие употребление того или иного слова. Два указателя – паронимов и паронимических рядов – помогают быстро найти нужное слово. Предназначен для широкого круга читателей – журналистов, редакторов, писателей, переводчиков, авторов учебников и учебных пособий, научных работников, преподавателей русского языка и стилистики, студентов (в том числе и иностранных) и школьников. Полезен для всех, кто стремится точно и грамматически правильно выражать свои мысли.

#### *Об изучении паронимов в школе*

Смешение паронимов – это одна из самых распространенных ошибок школьников. Д. Э. Розенталь указывает, что люди «нередко затрудняются в выборе какого-либо из слов, отмеченных не только сходством в их звучании, но и смысловой близостью, что объясняется их образованием от одного и того же корня» [цит. по: 7, с. 123].

Для лучшего изучения слов-паронимов целесообразно работать с данными словами в связи с изучением различных разделов лингвистики. Именно такая работа позволяет отлично усвоить семантику аффиксов, кроме того она развивает языковое чутье и чувство нормы. Изучение

паронимов в сочетании с такими разделами, как «Лексика», «Синтаксис», «Словообразование», «Морфология», «Культура речи» позволит учащимся правильно освоить и усвоить грамматические нормы, а также сочетаемость слов. Подбирая определенные упражнения, которые направлены на изучение правил русского языка и развития речи, нужно в первую очередь донести до учащихся следующие аспекты:

1) паронимы соотносительны между собой в своеобразном смысловом плане, также они соотносительны со словообразовательной точки зрения;

2) паронимия всегда считалась неоспоримой основой, специфическим материалом для прозаиков и поэтов, которые использовали паронимы как средство усиленной выразительности, яркой действенности текстов.

Естественно, в изучении паронимов в школе немаловажное значение имеют интересные упражнения, выполняя которые, ученики могут самостоятельно сформировать для себя тенденции применения паронимов и запомнить особенности их написания. Например:

*Упражнение 1.* Прочитайте и запомните значение паронимов, возьмите словарь паронимов и выпишите значения таких слов:

Горячка – горячность;  
жестокий – жесткий.

*Упражнение 2.* При использовании слов *горячка* и *горячность* постарайтесь составить словосочетания, которые бы отражали первоначальное значение слов-паронимов. Словосочетания нужно составить с такими словами:

Нервная ... неумеренная...  
Поэтическая... Биржевая...  
Золотая... Родительская...  
Творческая... Тифозная...

*Упражнение 3.* Используя слова-паронимы *жесткий* и *жестокий*, составьте словосочетания.

... диван ...сердце  
... волосы ...нрав  
... норма ...враг  
... диван ...сердце

*Упражнение 4.* От корня *ветер* при помощи суффиксов образуйте слова-паронимы и т. д.

Правильное употребление паронимов – необходимое условие грамотной, культурной речи, и, напротив, смешение их – признак невысокой речевой культуры. Поэтому основной задачей современного учителя является правильная подача информации, активизация интереса учеников, а также предоставление данных, которые позволили бы

самостоятельно найти нужную литературу для получения более глубоких знаний в области применения слов-паронимов в русском языке.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Бельчиков Ю. А. Словарь паронимов русского языка / Ю. А. Бельчиков, М. С. Панюшева. – М. : Русский язык, 1994. – 455 с.
2. Богданов С. И. Семантика морфемы и способы ее определения в современной морфологии / С. И. Богданов // Вестник ЛГУ. – Л., 1980. – № 14. – С. 82–86.
3. Введенская Л. А. Этимология и паронимы / Л. А. Введенская, Н. П. Колесников // Этимология и ее виды. – Ростов-на-Дону, 1986. – С. 63–74.
4. Вишнякова О. В. К вопросу о паронимах / О. В. Вишнякова // Русский язык в школе. – 1964. – № 3. – С. 88–90.
5. Вишнякова О. В. О паронимии в русском языке / О. В. Вишнякова // Русский язык в национальной школе. – 1965. – № 5. – С. 53–55.
6. Вишнякова О. В. О паронимии и культуре / О. В. Вишнякова // Вопросы культуры речи. – 1967. – Вып. 8. – С. 236–240.
7. Вишнякова О. В. Паронимы современного русского языка / О. В. Вишнякова. – М. : Русский язык. 1981. – 245 с.
8. Вишнякова О. В. Словарь паронимов русского языка / О. В. Вишнякова. – М. : Русский язык. 1984. – 350 с.
9. Красных В. И. Толковый словарь паронимов русского языка / В. И. Красных. – М., 2007. – 592 с.



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Абдуллаєва Тетяна Атаджанівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Агеев Артур Андрійович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Белікова Галина Петрівна** – учитель російської мови та літератури I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 12 м. Слов'янська Донецької області.
- Біличенко Ольга Леонідівна** – доктор наук із соціальних комунікацій, професор, завідувач кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Благушина Ірина Михайлівна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Болотова Оксана Станіславівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Василькова Людмила Георгіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Васильковський Лев Вадимович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Власенко Ірина Юріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Гильванова Валерія Андріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Годунова Наталія Борисівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голуб Олена Валеріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Голуб Олена Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Горбачук Дмитро Васильович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Гохберг Ольга Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Глуценко Володимир Андрійович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Двіняніна Анастасія Едуардівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр»

- російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Дмитрієва Олеся Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Живило Софія Василівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Жукова Марина Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Журба Вікторія Анатоліївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Задирака Христина Віталіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Здвізова Маргарита Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Зінченко Сергій Олександрович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Інденко Наталія Олександрівна** – асистент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ісаєва Ольга Валентинівна** – викладач іноземної (англійської) мови, спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.
- Карасьова Аліна Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Коваленко Валентина Петрівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Козій Богдан Олегович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Козорог Анастасія Ігорівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кондрашова Тетяна Валеріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Коротяєва Ірина Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- Кочукова Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Крюкова Дар'я Миколаївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Кубрак Лариса Вікторівна** – учитель української мови та літератури II кваліфікаційної категорії Олексієво-Дружківської школи № 13 Донецької обласної ради.
- Куренна Карина Дмитрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ледняк Ганна Владленівна** – старший викладач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; магістрант Луганського національного університету імені Т. Г. Шевченка (спеціальність – «Мова і література (німецька)»).
- Ледняк Юлія Владленівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лесна Таїсія Сергіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Лобовік Наталія Вікторівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маєв Сергій Федорович** – учитель російської мови та літератури загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 м. Слов'янська Донецької області.
- Марко Віра Анатоліївна** – учитель початкових класів I кваліфікаційної категорії загальноосвітньої школи I–III ступенів № 6 м. Дружківки Донецької області.
- Маляр Олена Юріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маторін Борис Іванович** – старший викладач кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Маторіна Наталя Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мелешко Наталія Віталіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мілько Ольга Сергіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Молькова Вікторія Миколаївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Мушка Наталя Єгорівна** – викладач української мови та літератури, спеціаліст I кваліфікаційної категорії Дружківського житлово-комунального коледжу ДонНАБА.

**Нікітіна Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ніколайчук Анна Сергіївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Овчаренко Наталія Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; декан філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Ольховська Юлія Дмитрівна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Орел Анна Сергіївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Палій Марія Владиславівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пампура Світлана Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пархоменко Ксенія Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пересічанська Юлія Михайлівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Перловська Євгенія Петрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Пєфтієва Юлія Сергіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Писаренко Валерія Михайлівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Піскунов Олександр Вікторович** – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Плюшко Дар'я Володимирівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Правдівцева Юлія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Проскурін Іван Андрійович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Радзівська Ольга Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

університет».

**Решетняк Олена Олександрівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рижкова Світлана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Роман Вікторія Володимирівна** – старший викладач кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руденко Марина Юріївна** – старший лаборант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руденко Станіслав Андрійович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» англо-російського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Руднєва Вероніка Юріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Рябініна Ірина Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Савченко Олена Вацлавівна** – асистент кафедри російської мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Сватко Ангеліна Дмитрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Святченко Вікторія Володимирівна** – аспірант кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; викладач української мови та літератури Відокремленого структурного підрозділу Національного авіаційного університету Слов'янського коледжу Національного авіаційного університету.

**Семянікова Марина Ігорівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Сивочуб Тетяна Миколаївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Слабоуз Вікторія Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Смоляр Анастасія Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Соломко Аліна Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

- педагогічний університет».
- Соляк Людмила Володимирівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Спічка Антоніна Гаврилівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Стрілець Марина Вікторівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Сушко Оксана Іванівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тернова Ангеліна Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Катерина Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та слов'янської філології філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Тищенко Лариса Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Ткаченко Інна Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» українсько-англійського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Харченко Катерина Сергіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Хачатрян Сурен Геворгович** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Хлиніна Марія Миколаївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Хоменко Світлана Юрївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Швець Наталія Сергіївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Ангеліна Юрївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Влада Володимирівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».
- Шевченко Ганна Дмитрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

педагогічний університет».

**Шевченко Юлія Вікторівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Шихмалова Сюзанна Левані** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Шульга Тетяна Володимирівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» відділення іноземних мов філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Щербиніна Ганна Олександрівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; заступник директора з навчально-виховної роботи НВК № 1 м. Слов'янська Донецької області, учитель російської мови та зарубіжної літератури II кваліфікаційної категорії.

**Ярова Ніна Валеріївна** – здобувач ступеня вищої освіти «Бакалавр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

**Яценко Людмила Михайлівна** – здобувач ступеня вищої освіти «Магістр» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»; здобувач ступеня вищої освіти «Спеціаліст» російсько-українського відділення філологічного факультету ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

# ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ СУЧАСНОЇ НАУКИ ТА ОСВІТИ

Матеріали Всеукраїнської  
науково-практичної конференції

(м. Слов'янськ, 19–20 травня 2016 р.)

*Випуск 8*

*Частина 1*

**Відповідальний редактор** Н. М. Маторіна, кандидат філологічних наук, доцент

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали надано авторами публікацій в електронному вигляді. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Підписано до друку 08.04.2016 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 22,0.  
Тираж 200 прим. Зам. № 861/1.

---

**Видавництво Б. І. Маторіна**  
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел./факс +38 06262 3-20-99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---