

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII
AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT „ALECU RUSSO” DIN BĂLȚI**



INTERUNIVERSITARIA

Ediția a XXI-a

Materialele

**Conferinței Științifice Internaționale a Studenților
consacrată aniversării de 80 de ani de la fondarea Universității
de Stat „Alecu Russo” din Bălți
din 16 mai 2025**

Volumul I

Bălți, 2025

CZU 81/82.0(082)=00

I -58

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

Natalia GAȘÎTOI, dr., conf. univ., Rector

Membri:

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

Lilia TRINCA, dr., conf. univ., decană, Facultatea de Litere

Ina CIOBANU, dr., conf. univ., decană, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului

Tatiana ȘOVA, dr., conf. univ., decană, Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte

Vitalie RUSU, dr., conf. univ., decan, Facultatea de Drept și Științe Sociale

Alina TOFAN, dr., conf. univ., Universitatea din Leipzig, Germania

Armenuhi HARUTYUNYAN, dr., conf. univ., șef al Departamentului de Cercetare, Inovare și Cooperare, Universitatea de Stat „H. Tumanyan” din Vanadzor, Armenia

Liudmyla HMYRIA, dr., conf. univ., Universitatea Națională de Lingvistică din Kiev, Ucraina

Colegiul de redacție:

Valentina PRIȚCAN, dr., conf. univ., prorector pentru activitatea științifică și relații internaționale

Alexandra MELNIC, metodistă, Secția Știință

Liliana EVDOCHIMOV, redactoră, Centrul editorial universitar

Corector și tehnoredactare: **Liliana EVDOCHIMOV**, masteră în filologie

Coperta: **Silvia CIOBANU**, bibliotecară principală, Centrul Marketing și activitate editorială

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții din Republica Moldova

„Interuniversitaria”, conferința științifică internațională a studenților (21 ; 2025 ; Bălți).
Interuniversitaria : Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților consacrată aniversării de 80 de ani de la fondarea Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți din 16 mai 2025, Ediția a 21-a / comitetul științific: Natalia Gașîtoi ; colegiul de redacție: Valentina Prițcan [et al.]. – Bălți : [S.n.], 2025 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-363-1.

Vol.1. – 2025. – 182 p. : diagr., tab., fig. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Univniversitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte: lb. rom., germ., span., etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 50 ex.

ISBN 978-9975-50-364-8.

Tiparul: Centrul editorial universitar al Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți

© Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2025

ISBN 978-9975-50-363-1; 978-9975-50-364-8 (vol.1).

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

Beatrice NOROC. <i>O precursorare a poeziei douămiiste: Angela Marinescu</i>	5
Александр МУЩИНСКИ. <i>Теоретико-практический анализ некоторых аспектов ресоциализации осужденных в Республике Молдова</i>	9

SECȚIUNEA nr. 1 ȘTIINȚE FILOLOGICE

Atelierul **FILOLOGIE ROMANICĂ (LINGVISTICĂ)**

Roman JAFAROV. <i>Individuo y colectividad: peculiaridades de la percepción en rumano, español y ruso</i>	20
Vitalina RUSU. <i>Un análisis paralelo del retrato de los gitanos en La gitanilla de Miguel de Cervantes e Istoria unui galbîn de Vasile Alecsandri</i>	28
Andreea NIMERENCO. <i>La imagen de la maja en España como símbolo de pasión y tradición</i>	36
Alexia-Ioana ISVORANU. <i>Parole de Socrate: une fable post-lafontaine</i>	45

Atelierul **FILOLOGIE GERMANICĂ**

Ecaterina OVCEARUC. <i>Zum Einsatz digitaler Medien im Daf-Unterricht</i>	52
Valeria ȘARUC. <i>Boosting Reading Skills with the Help of Graphic Organizers</i>	58

Atelierul **FILOLOGIE SLAVĂ (LIMBA RUSĂ)**

Павел МОСКВИН. <i>Специфика речевого контента советских и современных мультфильмов: сравнительный аспект</i>	66
Валерия ШПАК. <i>Словотворчество в современных анимационных фильмах для детей</i>	72
Анна ФЕДОТОВА. <i>Фонетические особенности и словообразовательные аспекты языка сетевой поэзии</i>	75
Ван ЧЖУНЧЖЭН. <i>Коллективизм и культурная память как элементы патриотического воспитания в детской русской поэзии . . .</i>	78
Цинь ЦЗЯСИ. <i>Исследование стратегий извинения в русском языке в сопоставлении с китайским</i>	85
Юй ЦЗИНФАН. <i>Роль концептуализации в когнитивной системе языка</i>	94
Ли СИНЬ. <i>Сопоставительное исследование семантической структуры русского концепта старость и китайского концепта 老 [lǎo]</i>	99
Дарья СЛОБОДЯНЮК. <i>Объективация концепта «одиночество» в русской языковой картине мира</i>	104
Елена БУЖАК. <i>Средства выражения условия в русских поговорках . . .</i>	109
Богдана РУДАЯ. <i>Авторское «я» в романе А. А. Фадеева «Молодая гвардия»</i>	115
Сергей БЕЛЫЙ. <i>Пути и приемы изучения комедии А. Грибоедова «Горе от ума» в лицах Республики Молдова</i>	118

Александра ВОРОБЬЕВА. Смысловые векторы лексемы <i>победа</i> в русском языке	121
--	-----

Atelierul FILOLOGIE SLAVĂ (LIMBA UCRAINEANĂ)

Поліна ДУЗЕНКО. Вербалізація апотропеїчних практик у традиційному мовленні подолян	128
---	-----

Ганна ВЕСЕЛА. Види роботи з діалектною лексикою на уроках української мови і літератури в початкових класах	135
--	-----

Atelierul FILOLOGIE SLAVĂ (INOVAȚII ÎN LINGVISTICA UCRAINEANĂ)

Павло ЛОДИН. Методика проведення тематичних уроків до Європейського дня мов у школах Республіки Молдова	144
--	-----

Денис ВОЛОШЕНКО. Штучний інтелект як інструмент для створення ілюстративного матеріалу на уроках української мови і літератури в Республіці Молдова	149
--	-----

Atelierul FILOLOGIE SLAVĂ (LITERATURA UCRAINEANĂ)

Валерія ГУРТОВЕНКО. Образ учителя в українській літературі ...	157
---	-----

Юлія БЗОВИК. Життя і творчість Олександра Олеся у період еміграції	166
---	-----

В'ячеслав ПАСТУШОК. Матч смерті: реальність і міфологізація (за романом А. Кузнєцова «Бабин яр»)	171
---	-----

Віталій ХУДЯК. Протистояння українського визвольного руху радянському режиму в 1946-1950 роках	175
---	-----

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 821.135.1.09-1(092) Marinescu A.

O PRECURSOARE A POEZIEI DOUĂMIISTE: ANGELA MARINESCU

Beatrice NOROC, doctorandă, Școala Doctorală Filologie,
Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți
Conducător științific: Nicolae LEAHU, dr., conf. univ.

Abstract: *Angela Marinescu represents one of the most radical and influential voices in post-war Romanian poetry, constructing a personal aesthetic based on introspection, suffering, and a brutal, unfiltered language. Her recurring themes – alienation, illness, death, motherhood, and the human condition – are approached in a visceral manner, close to underground discourse, but with an unmistakable imprint. The concept of “subpoetry” synthesizes the experimental character of her writing, which has profoundly impacted the generations of poets after 2000. Although not affiliated with any particular movements, Angela Marinescu remains an essential reference for understanding the evolution of contemporary poetry in the Romanian literary space.*

Keywords: *poetry, post-poetry, subpoena, roughness, visceralness, alienation, trauma, anticulture, subculture, identity, biographism, existentialism, mainstream poetry, underground.*

Angela Marinescu este una dintre cele mai semnificative figuri ale literaturii române postbelice. Poezia sa se distinge printr-o puternică intensitate emoțională, introspecție profundă și un limbaj direct, abordând teme precum suferința, alie-narea, boala, moartea și condiția umană.

Debutând literar în anii 1960, Angela Marinescu a publicat numeroase volume de poezie, aceasta fiind considerată una dintre cele mai puternice și nonconformiste voci ale poeziei românești, versurile înregistrând multe trăsături ale poeziei „underground”, chiar dacă nu s-a afiliat unei astfel de mișcări. Poezia ei este viscerală, brutală, directă, marcată de un sentiment de alienare și de o luciditate extremă în fața realității.

A fost o poetă care a scris fără compromisuri, fără teama de a șoca sau de a zgudu convențiile. Limbajul său este adesea tăios, uneori chiar violent, iar temele sale predilecte se referă la o căutare intensă a adevărului interior. Influențată de existențialism, dar și de o sensibilitate personală acută, Angela Marinescu a creat o operă unică, greu de încadrat, dar care a influențat profund literatura română postbelică.

„Poemul cel mai de jos” este un exemplu elocvent al „esteticii dure” a poetei: „mamă, simt respirația ta, în ceafă./ sunt, într-un anumit fel, creația ta./ sunt, de fapt, sută la sută, creația ta./ ai fost o extraterestră/ ce m-ai determinat să fiu o intrate-restră./ am penetrat, cu toată forța oric./ poezia postmodernă, poezia ludică, poezia tehnică,/ poezia postcoitum, poezia catifelată și poezia absconsă/ a marilor minți în-dopate cu informații abstracte/ venite sub formă de raze toxice și radioactive/ din zona crepusculară./ mă lasă rece/ pentru că sunt handicapată./ ca tine./ Am fost un obstacol/ Programat de tine mamă. [...]” („Poemul cel mai de jos”) Poezia funcțio-nează ca un strigăt, ca o disecție brutală a ființei și a realității, fără filtre, fără mena-jamente. Aceasta este o formă de autofagie – o devorare a sinelui pentru a ajunge la

adevăr. „Poemul cel mai de jos” pare să fie un fel de coborâre în straturile cele mai crude ale propriei ființe, acolo unde durerea nu mai poate fi mascată de nicio convenție. Textul este marcat de un discurs visceral, de un sentiment al decăderii. Titlul sugerează o poziționare la limita inferioară a umanului, o coborâre intenționată în straturile cele mai crude ale vieții, ale suferinței, poate chiar ale disperării.

Psihologia poetei transpare în fiecare vers: o combinație de furie, vulnerabilitate extremă și luciditate aproape dureroasă. Poeta Marinescu nu doar scrie despre suferință, ci o transformă într-un act artistic, aproape ca o intervenție chirurgicală supra propriei conștiințe. Autoarea are un mod de a scrie care nu lasă loc de evadare sau de confort. Frustețea ei nu e doar stilistică, ci vine dintr-o nevoie profundă de a spune adevărul în forma lui brută, fără înfrumusețări. Tocmai de aceea, poezia ei poate fi greu de digerat: „O, trecut de oțel. Legea pe care tu o propui clipelor mele de liniște/ Atinge perfecțiunea. Cum aș mai putea, atunci, să fiu altfel decât/ Tăioasă și rece ca oțelul în fața propriului meu întuneric aflat/ În sângele și în creieru-mi vast. Cum aș mai putea în fața/ Prietenilor tatălui copilului meu, cei care nu mă primesc printre ei/ Din pricina veștmintelor femeiești și a trupului fragil/ Și dornic de pieire, să am reflexe de femeie când îmi sfârtec pieptul [...]” („I Structura nopții”, 1979)

Schimbarea simbolică a numelui poetei, trecând de la Marinescu la Marcovici coincide cu trecerea de la termenul *poezie* la *post-poezie* și *subpoezie*, redând caracterul experimental, dar și biografia tumultuoasă a autoarei. Ruxandra Cesereanu definește poezia Angelei Marinescu drept „o poezie neagră”, „poezia care exorcizează nevroze și traume și care exprimă stări extreme de tensiune și anxietate existente la nivelul condiției umane” [1, p. 15]. Poezia pare să fie una subsumată „anticulturii noi”, mai exact subculturii. De aici titlul-umbrelă al volumelor din 2015-2016, de „Subpoezie”. Definitiv este afirmația auctorială: „M-am drogat cu poezia mea ca și cum mi-aș fi introdus în vene heroină.” [1, p. 15] În poezia Angelei Marinescu, discursul devine o formă de agresiune lucidă, iar conceptul de „subpoezie” exprimă o poetică a marginalității și a excesului: o reacție viscerală, necontrolată, la propria existență și la lume: „te scuii poezie – asta-i poezie/ energie întunecată te scuii – asta-i poezie/ mă plictisesc – asta-i poezie/ îmi place să fiu în poziția de atac – asta-i poezie/ îmi place să fiu în poziția de abandon – asta-i poezie/ îmi place să fiu la margine/ îmi place să fiu dincolo de margine – asta-i poezie/ dincolo de marginea marginii/ de fapt nu știu ce spun/ nu știu de ce am scris cuvântul subpoezie/ parcă e mai interesant/ parcă e mai misterios/ mă stresează/ mă lovește/ e ceva”.

În poemul „Atmosfera”, starea oscilează între atac și abandon, între margine și dincolo de ea. E un discurs în aparență spontan, dar care pune în discuție însăși natura poeziei – ce înseamnă să scrii, să exprimi, să arunci cuvintele ca pe niște proiectile sau să le lași să cadă, fără control. „Subpoezie” e un termen care sugerează o zonă subterană a scrisului, poate chiar o *anti-poezie*. Iradiază o energie necontrolată, aproape viscerală, care amintește (și) de poezia generațiilor mai noi.

Tot Ruxandra Cesereanu subliniază: „Ceea ce menține proaspăt tonusul poeziei *negre* a Angelei Marinescu (inclusiv postum) este extremismul, libertinismul nicio-dată inhibat, prizabil tocmai pentru lipsa de tabu-uri și prejudecăți, pentru naturalețea cu care înfruntă viața într-un mod viril, dar care nu primejduiește feminitatea aparte,

extravagantă a poetei.” [1, p. 7] Emblematic sunt versurile: „Sunt eu, aici, monstru adânc și fericit./ În mijlocul cenușii veșnice./ Înghit cu lăcomie viața-mi/ Mică și mizerabilă/ Și iată, se alege Cenușa, praful sacru./ Cuvintele mele, mici și roșii/ Și suferinde, din cenușa mea./ Se nasc. [...]” („Cuvintele din basm” din volumul „Poeme albe”, 1978) Textul se impune printr-o auto-devorare transformată în creație. Cenușa e un simbol al distrugerii, dar și al regenerării – un ciclu în care viața mică și mizerabilă este consumată, iar din ea se nasc cuvintele, mici, roșii, suferinde, dar vii. Este un manifest poetic, o ardere necesară pentru ca poezia să se nască.

Angela Marinescu se declară, în volumul „Îmi mănânc versurile” (2003) o poetă comunistă, negând apartenența la fracturism: „Poemele mele sunt simple negre și tari și sparg microfonul/ nu sunt fracturiste sunt integral comuniste/ cu ele am trecut prin comunism ca o șobolancă aprinsă/ la amândouă capetele [...]” („Barman, dă-mi o cafea scurtă și tare pentru ca să-mi pot transfigura acest poem opac”). Elena Vlădăreanu, însă, susține: „Toate încercările ei de a se distanța de *mainstream*, de fapt, o aduc mai mult în atenția *mainstream*-ului. Eu cred că este foarte *mainstream* Angela Marinescu” [6].

Afirmațiile „Poeta este spadasiă cu sine însăși, demonstrând o poetică vădit asumată”; „A lua taurul de coarne în ce privește poezia, moartea, nebunia, dragostea, sexualitatea, maternitatea, credința [...]” (Ruxandra Cesereanu, „Poezia Angelei Marinescu: teme, metode, obsesii”) evocă imaginea unei artiste care nu se teme să lupte cu propriii demoni și să își asume experiențele dureroase, traumatizante. Se poate observa o repetitivitate a temelor legate de victimizare, ceea ce ar putea sugera un exces. Poemele pot părea uneori copleșitoare în exprimarea durerii. Totuși, această abordare poate fi văzută și ca o strategie artistică menită să sublinieze gravitatea condiției umane.

Multe dintre trăsăturile poeziei Angelei Marinescu – frustețea, visceralitatea, discursul direct, dezgolit de artificii – se regăsesc în poezia românească de după 2000. Poeții tineri au preluat și amplificat această estetică, adesea într-o cheie *mai* autobiografică sau socială. Câteva nume relevante ar fi Claudiu Komartin, Dan Coman, Elena Vlădăreanu, Dan Sociu, Radu Nițescu, Gabi Eftimie, Cristina Ispas, T.S. Khasis și alții.

Cristina Ispas scrie o poezie confesivă, cu accente cinice, explorând teme precum alienarea și intimitatea. Unele versuri configurează o viziune deziluzionată asupra cotidianului: „scările rulante nu duc în viitor/ nu duc într-un film postuman/ în care singurătatea pare atât de încrezătoare/ scările rulante duc în oraș/ stâlpi murdari sub tavanul putred aproape prăbușit [...]” (versuri din ciclul „oameni de weekend”, volumul „Rezervația”). Secvența relevă o poetică a lucidității tăioase, în care imaginarul postuman sau „futurist” este contrazis de un prezent imund.

Elena Vlădăreanu construiește un discurs puternic feminin, adesea cu tonalități dure, care amintesc de manifeste. În volumul „europa. zece cântece funerare” (2005), stilul poetei este marcat de imagini intense, aducând în prim-plan diverse fațete ale feminității în contextul lumii actuale. Totodată, Elena Vlădăreanu manifestă o profundă conștientizare a eșecului, expunându-și fără rețineri atât dezamăgirile, cât și frustrările într-o țară care pare a fi abandonată, aflându-se de mult într-o stare de moarte clinică: „scriem bine. stilul nostru e caustic / articolele noastre sînt traduse în

engleză / și circulă prin america / la ce bun? aici acasă nimic / nu s-a schimbat același vis / cu o înmormintare fără sfârșit” („a treia scrisoare către nikos”).

Dan Sociu este unul dintre cei mai reprezentativi poeți post-2000, cu o *poezie directă*, influențată de *biografism* și *cotidian*. Poetul își dezvăluie vulnerabilitatea și frustrările personale: „Ce trist și frumos e când omul se-nșală/ asupra lumii (și poate nici nu află/ vreodată), ca pisica înnebunită/ de lucirea unui cuțit pe perete.” (Din volumul „Poezii naive și sentimentale”, 2012)

Claudiu Komartin și Dan Coman sunt două dintre cele mai importante voci ale poeziei românești de după 2000 și au, fiecare în felul său, trăsături care pot aminti de poezia Angelei Marinescu – intensitatea și explorarea adâncă a eului.

Poezia lui Claudiu Komartin este marcată de tensiune interioară puternică, de luciditate dureroasă și de atracție pentru zonele marginale ale existenței. Are un stil confesiv, dar și o anumită teatralitate a disperării, uneori cu accente supraréaliste. De altfel, Claudiu Komartin este și unul dintre cei care au susținut și promovat poezia românească post-2000, prin activitatea sa editorială și prin revista „Poesis Internațional”. Însuși poetul recunoaște meritele literare și puterea de influență a autoarei, scriind în revista „Vatra”: „Printre cunoscătorii pasionați ai poeziei recente, nimeni nu o poate ignora pe Angela Marinescu (fie că o consideră un nume mare și un reper, fie că îi repudiază poezia intensă, excesivă, „neagră”), ea este una dintre vocile majore ale ultimelor decenii, cu o faimă destul de târzie în raport cu prestigiul multora dintre autorii alături de care a debutat cu mai bine de 40 de ani în urmă (cu o carte, de altfel, întru totul remarcabilă, *Sânge albastru*, din 1969). A.M. a rămas ea însăși de la un volum la altul și a avut o influență decisivă asupra unei bune părți a poeziei scrise la noi după Revoluție.” [5, p. 77-79]

Dan Coman aduce o combinație interesantă între corporalitate, senzualitate și un fel de misticism al cotidianului. Poezia lui este adesea introspectivă, dar și intens fizică, marcată de o expresie frustă și de imagini puternice, adesea onirice [„Anul cârțiței galbene” (2003), „Ghinga” (2005), „Insectarul Coman” (2007)]. Există o anumită filiație a acestor doi poeți cu Angela Marinescu – poate nu neapărat în tonul războinic, dar cu siguranță în asumarea unei sincerități crude și a unei poezii nefiltrate.

Așadar, poezia Angelei Marinescu servește drept model, fiind o poezie viscerală, deschizând drumul unui discurs necruțător, marcat de durere, alienare și explorare a sinelui. Poezia românească actuală păstrează acest filon al sincerității brute, al unei expresii necosmetizate, textele autorilor post-2000 provocând și refuzând cititorului orice formă de confort.

Bibliografie:

1. MARINESCU, Angela, „îmi provoc poezia eșecul și moartea: poeme alese de Ruxandra Cesereanu”, Chișinău: Cartier, 2024. ISBN 978-997-5868-19-8.
2. ISPAS, Cristina, „Rezervația”, ediția a II-a, Casa de Pariuri Literare, 2021. ISBN 978-606-8342-27-6.
3. SOCIU, Dan, „Poezii naive și sentimentale”, Cartea Românească, 2012. ISBN 978-973-2329-83-2.
4. VLĂDĂREANU, Elena „Ce pot distinge în întinericul sălii: Poeme alese, 2002-2020”. Chișinău: Cartier, 2022. ISBN 978-997-5866-42-2.
5. KOMARTIN, Claudiu, „Material radioactiv”. In: *Vatra*. 2016, nr. 7-8. ISSN 1220-6334.

6. „Sânge albastru – Angela Marinescu”, film independent, realizat cu sprijinul Uniunii Scriitorilor din România, 2012. Disponibil: <https://rb.gy/172h2h> [citat 21.02.1025].

CZU 343.82:364.048-058.57

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НЕКОТОРЫХ АСПЕКТОВ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Александр МУЩИНСКИ, студент, Факультет Права и Социальных Наук,
Бельцкий Государственный Университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Анатолий ФАЙГЕР**, др., конф. унив.

Abstract: *The article systematically examines the main goals of criminal punishment in the context of the existing penal system. The article analyzes the main methods of correction of convicts and also presents criteria for assessing the effectiveness of this correction. The article reflects statistical data on recidivism in various countries and also presents an attempt to identify systemic factors that contribute to the harmonious resocialization of convicts. The article also examines the dissonances between legal regulation and the destructive practice existing in the penitentiary system, which reduces the effectiveness of criminal punishment.*

Keywords: *criminal punishment, penal system, recidivism, resocialization of convicts, correction of convicts, penitentiary system.*

В соответствии с положениями ч. (2) ст. 61 Уголовного Кодекса Республики Молдова, «*уголовное наказание имеет целью восстановление социальной справедливости, исправление и ресоциализацию осужденного, а также предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами*». [1, ст. 61].

Таким образом, уголовное законодательство выделяет 4 фундаментальные цели уголовного наказания:

1. восстановление социальной справедливости;
2. исправление осужденного;
3. ресоциализация осужденного;
4. предотвращение совершения новых преступлений.

При этом предотвращение совершения новых преступлений включает 2 аспекта:

1. частная превенция – предотвращение совершения новых преступлений осужденными, а также лицами, ранее совершавшими уголовное преступление;
2. общая превенция – предотвращение совершения новых преступлений всеми членами социальных отношений, т.е. всеми представителями общества.

В результате цель восстановления социальной справедливости, а также общая превенция относятся к общесоциальным целям уголовного наказания. В свою очередь, исправление и ресоциализация осужденного, а равно частная превенция относятся исключительно к субъектам, замеченным в противоправном девиантном поведении. При этом концепцию частной превенции как факта предотвращения совершения новых преступлений следует рассматривать в

морально-этической плоскости, из-за чего она является неотделимой от критериев оценки исправления и ресоциализации осужденного.

Другими словами, цели уголовного наказания, относящиеся к осужденному, можно разделить на 2 группы:

1. исключительно субъективные: исправление осужденного – рассматривается сугубо в контексте его морально-этических преобразований, в изменении способа его мышления, в положительной трансформации его мировоззренческих принципов.
2. объективно-субъективные: ресоциализация осужденного – рассматривается как в контексте внутренних преобразований личности, способствующих его интеграции в социальную среду, так и в контексте непосредственной адаптации осужденного к условиям гармоничного сосуществования в человеческом сообществе.

Следовательно, институт уголовного наказания расценивает ограничение определенных прав и свобод в качестве инструмента (метода) достижения положительных изменений в личности осужденного. Другими словами, все санкции, присущие уголовному законодательству, а равно все ограничения прав и свобод, установленные уголовно-исполнительным законодательством, направлены на создание обстановки, способствующей эффективному и многостороннему изменению осужденного.

Так, проверить действенность существующей правовой системы – особенно в аспектах, связанных с осужденными к уголовному наказанию, связанному с лишением свободы (лишение свободы на определенный срок, пожизненное заключение) – можно, изучив количественные показатели рецидива на национальном уровне. Именно повторное совершение преступления является ключевым индикатором, отражающим эффективность действия уголовно-исполнительного законодательства.

В этом смысле высокий уровень рецидива указывает на то, что уголовное наказание не реализует свои фундаментальные функции, а значит является дисфункциональным по своей природе.

В соответствии со статистическими данными, на 31 декабря 2024 года в пенитенциарных учреждениях Республики Молдова отбывали наказание 4716 человек, и лишь 1838 из них являются осужденными в первый раз. 1397 человек были осуждены второй раз, и 1481 человека были осуждены 3 и более раз [9]. Таким образом, 2878 человек после первого уголовного наказания не изменились достаточно, чтобы отказаться от уголовного поведения в принципе. Так, на 31 декабря 2024 года отбывали наказание в пенитенциарных учреждениях Республики Молдова 61,02% человек, которые ранее привлекались к уголовной ответственности.

При этом, исходя из данных статистики, 2755 осужденных к лишению свободы (58,41% из общего числа) имели лишь оконченное гимназического образование; 962 (20,39%) – оконченное лицейское образование, и 650 (13,78%) – оконченное профессионально-техническое образование [9].

Исходя из представленных данных, можно сформулировать следующие выводы:

1. Институт уголовного наказания в Республике Молдова является неэффективным с точки зрения исправления и ресоциализации осужденного: более 61% осужденных в дальнейшем вновь нарушают уголовное законодательство.
2. В Республике Молдова наиболее подвержены девиантным формам поведения лица с низким уровнем образования, из-за чего их ресоциализация должна быть неразрывно связана с получением соответствующих потребностям современного рынка труда профессиональных навыков и знаний.
3. Существующие меры исправления осужденного являются недостаточными для позитивных изменений в личности преступника: они в системном смысле не приводят к положительной трансформации жизненных принципов, мировоззрения и моральных постулатов.

Таким образом, наказания, связанные с лишением свободы, на национальном уровне, в сущности, реализуют лишь изоляционную задачу уголовного наказания, но при этом характеризуются экстремальным уровнем дисфункциональности в контексте положительного воздействия на этическое-моральный облик осужденного.

При этом и на международном уровне институт уголовного наказания не является эффективно действующим с точки зрения позитивного влияния на осужденных. Так, в течение 2 лет после освобождения 24,3% осужденных в Австрии были повторно привлечены к уголовной ответственности; в Дании – 32,0%, в Финляндии – 33,0%; в Исландии – 21,2%; в Норвегии – 17,6%; в Нидерландах – 24,6%; в Польше – 28,3%; в Сингапуре – 19,1%; в Чили – 39,1%; в Канаде – 27,9%; в США – 32,1% [7, 8].

Исследования, систематизирующие данные по рецидиву, указывают на то, что уголовно-исполнительные механизмы и их эффективность существенно варьируются в разных странах. При этом специфика стран демонстрирует, что фактор экономического развития не является определяющим для выявления какой-либо тенденции либо закономерности.

Однако показатели стран с наименьшим уровнем рецидива (Норвегия, Исландия, Австрия, Нидерланды) отчетливо находятся в зависимости с уровнем жизни заключенных в пенитенциарных учреждениях. Так, чем выше уровень комфорта в пенитенциарном учреждении, тем ниже уровень рецидива. То есть комфортабельность условий содержания напрямую влияет на эффективность методов исправления и ресоциализации осужденных.

Стоит отметить, что в постсоветской доктрине существует мнение о том, что невыполнение осужденным рассматриваемой обязанности исправиться должно считаться условием продления судом срока назначенного ему наказания, поскольку цель исправления еще не достигнута [13, с. 93]. В качестве аргумента приводится следующая логическая модель: срок наказания должен быть динамичной категорией: если он может сокращаться в случае предоставления осужденному условно-досрочного освобождения, то исходя из здравого смысла он должен и продлеваться в силу того, что осужденный не исправился [13, сс. 92-93].

Вообще концепция ужесточения наказания как формы увеличения эффективности института уголовного наказания является социально одобряемой и

общественно популярной. Тем не менее, исходя из имеющихся статистических данных, политика ужесточения уголовных наказаний не имеет значительного положительного эффекта ни в контексте обеспечения общественной безопасности, ни в контексте перевоспитания, исправления и ресоциализации самих преступников. Другими словами, популистская модель рассмотрения наказания как исключительно карательной меры не характеризуется ни обоснованностью, ни социальной полезностью. Значит, и на уровне законодательной логики, и на уровне общественного восприятия следует разорвать связь между жестокостью наказания и его эффективностью. Иная модель ведет к консервации рецидивной направленности правовой доминанты, явно противоречащей как интересам государства и общества, так и интересам самих осужденных.

В доктрине выделяются некоторые системные группы критериев оценки исправления осужденных [14, с. 95]:

- 1) психологические: оценивают изменения правосознания осужденного, отражая глубокое изменение его нравственного и этического облика;
- 2) связанные с трудовой деятельностью осужденного: отражают добросовестное отношение осужденного к труду, к карьерной деятельности, к правовому способу получения необходимых для жизни материальных благ;
- 3) связанные с обучением осужденных: связаны со стремлением личности к получению профессиональных и теоретических навыков и компетенций. Обучение следует рассматривать как комплексное явление, включающее как приобретение качеств, необходимых для дальнейшего трудоустройства, так и формирование внутренней потребности осужденного к культурному и интеллектуальному самосовершенствованию;
- 4) характеризующие стремление осужденного к связям с социальной законопослушной средой в условиях изоляции, в том числе к поддержанию социально полезных связей: общение с семьей (свидания, переписка и др.), вступление в брак и др. Данный критерий отражает первичную ресоциализацию осужденного в период отбывания наказания, связанного с лишением свободы. Именно первичные формы ресоциализации могут свидетельствовать о стремлении лица к дальнейшей гармоничной интеграции в социум;
- 5) связанные с отношением к воспитательному воздействию, проявлением выраженной жизненной и нравственной позиции, а также общественной активностью;
- 6) относящиеся к поведению в период отбывания наказания, соблюдению правил внутреннего распорядка: наличие поощрений, отсутствие дисциплинарных взысканий и др.;
- 7) характеризующие состояние здоровья осужденного и эмоционально-волевой фон.

В соответствии с ч. (1) ст. 171 Исполнительного Кодекса Республики Молдова, *«основными средствами исправления осужденного являются порядок и условия исполнения наказания, общественно полезный труд, воспитательная работа, профессиональная подготовка, получение общего образования, общественное воздействие»* [2, ст. 171].

Таким образом, национальное законодательство выделяет 5 средств исправления осужденных:

1) Порядок и условия исполнения наказания. Под порядком и условиями исполнения наказания, в сущности, понимается «режим», в котором существует осужденный весь период отбывания наказания, связанного с лишением свободы. «Режим» следует воспринимать в широком смысле, оценивая в комплексности как права и обязанности заключенных, так и материально-бытовую характеристику их содержания в пенитенциарных учреждениях.

Считается, что следование установленному в пенитенциарном учреждении комплексу норм приучает осужденных к соблюдению правил общежития, порядку и организованности [11, с. 162]. Так, в рамках соблюдения принципа дифференциации, индивидуализации и планирования исполнения уголовных наказаний к заключенным могут применяться соответствующие стимулирующие (поощрительные) и санкционные меры.

Европейский комитет по предупреждению пыток и бесчеловечного или унижающего достоинство обращения или наказания (ЕКПП) отмечает, что пенитенциарная система РМ характеризуется как несоответствующая международным правилам и стандартам. В качестве основных проблем Комитет выделяет следующие [10, с. 18]:

- невозможность обеспечить безопасную и надежную среду для лиц, содержащихся в местах лишения свободы;
- хроническая нехватка квалифицированного персонала;
- экстраординарная зависимость пенитенциарной системы от неофициальных лидеров;
- отсутствие адекватных механизмов поддержания контроля над заключенными;
- переполненность пенитенциарных учреждений и несоответствие тюремных камер базовым материальным потребностям заключенных и медицинским нормам;
- отсутствие надлежащей оценки рисков и потребностей лиц при их поступлении в тюрьму;
- отсутствие гибких критериев классификация лиц для индивидуализации и дифференциации исполнения наказания: существующие критерии являются общими (пол, возраст, характер и степень общественной опасности и т.д.), фактически не представляя пространство для учета индивидуальных свойств и характеристик личности осужденного;
- повышенная уязвимость некоторых лиц, поступивших в тюрьму, и высокий уровень дискриминационного отношения в тюрьмах (как на уровне официального иерархического подчинения, так и на уровне взаимоотношений между самими заключенными).

Другими словами, национальная система, характеризующая порядок и условия исполнения наказаний, лишь формально направлена на истинное исправление осужденных.

На уровне ЕСПЧ брался во внимание доклад Центра по правам человека в Молдове, в котором указано, что Республика Молдова унаследовала уста-

ревшие пенитенциарные учреждения, со старыми постройками лагерного типа, соответствующими советским стандартам. Эти типы пенитенциарных учреждений не соответствуют стандартам и требованиям национальных и международных документов, а финансовые возможности государства не позволяют их перестроить. В пенитенциарных учреждениях осужденные размещены в больших спальнях, которые не могут в полной мере обеспечить заключенным нормальное проживание: пространство для сна, пространство для дневных занятий и санитарный блок. Заключенные содержатся в переполненных, темных, сырых помещениях, которые не оборудованы вентиляционными системами и в которых преобладает дым сигарет. В некоторых пенитенциарных учреждениях двухуровневые кровати препятствуют проникновению дневного света [4, §26]. Далее Суд приходит к выводу, что заключенных содержат в условиях перенаполнения, они страдают по причине заражения камер паразитами и им даже не предоставляют обязательную минимальную норму еды, предусмотренную постановлением Правительства [4, §41].

К тому же условия и порядок содержания, закрепленные уголовно-исполнительным законодательством, резко диссонируют с существующей практикой: например, ЕСПЧ указывает, что *на протяжении всего времени содержания осужденного под стражей не проводилось ни одной оценки вирусной нагрузки. В результате чего, из-за отсутствия адекватных медицинских обследований, точное влияние гепатита С на здоровье осужденного не было установлено и, следовательно, ему не могли быть предоставлены адекватные медицинские услуги: нет никаких доказательств того, что заявителю когда-либо была предоставлена возможность быть осмотренной врачом-специалистом* [5, §49].

Более того, ЕКПП отмечает, что порядок и условия содержания осужденных явно контрастируют, в зависимости от неформального статуса осужденного, находящегося в пенитенциарном учреждении: «некоторые привилегированные заключенные жили в просторных комнатах или даже в маленьких квартирах, состоящих из нескольких комнат. Некоторые из них были оборудованы большими двуспальными кроватями, диванами и креслами, шкафчиками, зеркалами, мини-кухнями с холодильники и выдвижными ящиками, кофемашинами и микроволновыми печами, духовками, широкоформатными телевизорами с плоским экраном, игровыми приставками, напольными стереосистемами, динамиками, частным спортивным оборудованием, стиральными машинами и частными санузлами, содержащими сидячий туалет, душ и бойлер. Помещения были украшены коврами на полу; картинами и большими аквариумами с рыбой – на стенах».

ЕКПП указывает, что «жизнь неформальных лидеров со всеми возможными привилегиями и исключительными полномочиями, – мощный стимул участвовать в неформальной иерархии заключенных и подниматься по служебной лестнице, угнетая других» [10, с. 22].

2) Общественно полезный труд. В соответствии с п. 546) Устава отбывания наказания заключенными, заключенный, с его письменного согласия, может привлекаться к труду с учетом его физического и психического

состояния, способностей, специальности и при признании трудоспособным выполнять соответствующую работу на основании медицинского освидетельствования [3, п. 546)].

Тем не менее, ЕКПП не считает молдавскую систему достаточно индивидуализированной, дифференцированной и направленной на исправление осужденных в контексте общественно полезного труда. В отчёте Комитета от 2022 года отмечается, что значительная часть лиц, содержащихся в пенитенциарных учреждениях, не занимается никакой целенаправленной деятельностью и проводит дни без дела, сидя или скитаясь вокруг и разговаривая с другими заключенными [10, с. 25]. Также Комитет подчеркнул, что комбинирование принципов полезного труда и разнообразного отдыха существует лишь формально: в отчёте указано, что, хотя в пенитенциарных заведениях были залы с бильярдными столами и некоторым музыкальным оборудованием, они были доступны только для тех заключенных, которым доступ предоставляли неформальные лидеры (даже не сама пенитенциарная администрация) [10, с. 25].

Исходя из вышеизложенного, общественно полезный труд призван формировать в осужденных чувство ответственности, собственного достоинства, а также развивать в них профессиональные и личные навыки. Так, трудовая среда считается способствующей эффективной ресоциализации. Однако национальная уголовно-исполнительная система сталкивается со следующими трудностями:

- Отсутствие разнообразия рабочих мест;
- Рабочие места не приспособлены и не соответствуют трудовым запросам современного рынка труда;
- Рабочие места во многом включают в себя сугубо физическую и/или монотонную деятельность, не представляющую потенциал для дальнейшего карьерного роста за пределами пенитенциарного учреждения;
- Общественно полезный труд пользуется малой популярностью и привлекательностью со стороны заключенных;
- В рамках общественно полезного труда не проводится необходимая морально-этическая работа, из-за чего эффективность трудотерапии как средства исправления и ресоциализации осужденного резко снижается.

3) Воспитательная работа. В соответствии с п. 411) Устава отбывания наказания заключенными, воспитательная работа с осужденными осуществляется по следующим направлениям: воспитательная деятельность; профессиональное обучение; творческая деятельность; духовная (религиозная) деятельность; психологические консультации; социальная помощь; спортивная деятельность; посещение библиотек; деятельность в свободное время; индивидуальная профилактическая работа, которая проводится на основании изучения личности осужденного с учетом совершенного проступка, возраста, образования, специальности, вероисповедания и других личностных особенностей. В целях реализации полезных инициатив, культивирования общечеловеческих ценностей среди заключенных осуществляются воспитательные программы на основе объединений по общим интересам, выполнение которых должно быть обеспечено инициативными группами, клубами и т.д. [3, п. 411), 413)].

Однако формально существующее правило не находит своего явного практического отражения: вышеуказанные причины (низкий уровень квалификации сотрудников пенитенциарных учреждений, их перегруженность, отсутствие необходимого материального и технического обеспечения) делают невозможными воспитательную работу. Стоит учитывать, что воспитательная работа представляет собой комплексное явление, сочетающее элементы получения фундаментальных знаний, профессиональных навыков, а также элементы, способствующие положительным метаморфозам в психологическом облике осужденного. Доктрина особое внимание уделяет эстетическому воспитанию осужденных, которое призвано ознакомить их с великими достижениями искусства, пробудить их чувство причастности к развитию человеческой цивилизации, а также развить их чувство гражданской ответственности [6, с. 45].

В этом контексте стоит обратить внимание на то, что доминирующее морально-этическое воздействие в тюрьмах имеют неформальные лидеры, в результате чего именно их ценностная модель оказывает наибольшее социальное воздействие на осужденных. Другими словами, сама пенитенциарная администрация, в соответствии с данными отчета ЕКПП, перекладывает на неформальных лидеров обязанности по поддержанию внутреннего порядка [10, с. 15], однако именно это в значительной степени способствует психологическому восприятию неформальных лидеров как единственных носителей власти. Соответственно, осужденные весь период заключения находятся в заведомо девиантной среде, укрепляя своё антисоциальное мировоззрение. Так, официальная администрация пенитенциарного учреждения выступает, в основном, в качестве фактора внешнего сдерживания заключенных, в то время как воспитательная функция становится заложницей теневой пенитенциарной иерархии. В условиях как отсутствия квалифицированных кадров для индивидуальной психологической работы с каждым осужденным, так и искаженной иерархической модели добиться истинных положительных преобразований в личности осужденных фактически невозможно, поскольку сама социальная среда, характерная для национальной пенитенциарной системы, скорее подталкивает к антисоциальному поведению, чем способствует отказу от него.

4) Профессиональная подготовка и получение общего образования. Общее среднее образование, а равно профессиональная подготовка должны выступать в качестве приоритета уголовно-исполнительной системы [12, с. 63]. Так, с учётом того, что подавляющее большинство находящихся в пенитенциарных учреждениях лиц обладают низким образовательным уровнем, именно образование и профессиональное воспитание могут стать основой их дальнейшей реинтеграции в общество. Исполнительный Кодекс Республики Молдова устанавливает, что в пенитенциарных учреждениях организуется обязательное получение осужденными общего среднего образования [2, ч. (1) ст. 240].

Данные статистики отражают, что 3591 осужденных, находящихся в пенитенциарных учреждениях Республики Молдова на 31 декабря 2024 года, из общего числа в 4716 осужденных, были привлечены к уголовной ответственности за совершение преступлений против собственности [9]. Таким образом,

доля преступлений против собственности составляет 76,14% из общего числа преступлений, за которые лица привлекались к уголовному наказанию, связанному с лишением свободы.

Данные международных исследований показывают, что преступления против собственности являются основой рецидивной преступности. И, наоборот, в странах с низким уровнем рецидивной преступности преступления против собственности находятся в состоянии устойчивого рецидивного спада [8]. Другими словами, наиболее явно эффективность уголовно-исполнительной системы отражается в ненасиленных преступлениях, где лицо совершает деяние не из садистских наклонностей, присущей ему жестокости и т.п., а из финансовой нужды и иных бытовых факторов. Так, данная группа преступлений не характеризуется чрезвычайным разложением личности, из-за чего эффективная пенитенциарная система способствует значительному сглаживанию некоторых негативных тенденций в сознании такого лица.

Однако национальная пенитенциарная система во многом повторяет практику всех постсоветских стран, превращая уголовное наказание в «карьерный приговор». ЕКПП в своем отчете отметил, что ни один из опрошенных представителей молодежи ни разу не посещал образовательные занятия в пенитенциарных учреждениях, хотя администрация пенитенциарных учреждений в своих отчетах говорила об обратном [10, с. 24].

Так, система получения профессиональной подготовки и общего образования является лишь формально существующей, а на практике осужденные не получают ни профессиональные навыки, ни общее образование. Это фактически означает, что после выхода из пенитенциарного учреждения они не смогут гармонично интегрироваться в социальную и трудовую среду, а значит продолжат вести антисоциальный образ жизни. Таким образом, пенитенциарная система провоцирует стабилизацию порочного круга, в рамках которого финансовые и иные материальные проблемы, становясь основой криминального поведения, не могут быть решены по причине невозможности дальнейшего трудоустройства лиц, отбывших уголовное наказание, связанное с лишением свободы.

5) Общественное воздействие. Общественные объединения, политические партии, некоммерческие организации, представители средств массовой информации, другие юридические лица, созданные на основе общих интересов, политических концепций и религиозных интересов являются способом ресоциализации заключенных путем воспитательного и профилактического воздействия на индивидуума. Основными средствами воздействия общественного мнения на заключенных являются: встречи с осужденными; проведение религиозных обрядов, разрешенных законом; чтение лекций; демонстрация видео- и кинофильмов; организация и проведение концертов, диспутов и конференций и т.д [3, п. 432), 433)].

Общественное воздействие является действенным способом ресоциализации осужденных, поскольку в условиях доминирования идеологического влияния неформальных лидеров именно встречи с общественными объединениями, некоммерческими организациями, религиозными идеологами позволяют

осужденному быть тесно интегрированным с существующей социальной средой. В этом контексте стоит отметить, что указанные субъекты действительно активно содействуют ресоциализации осужденных как во время исполнения наказания, связанного с лишением свободы, так и после него, стремясь предоставить данным лицам необходимую финансовую, психологическую или юридическую помощь. Ввиду своей большей мобильности, данные организации и объединения представляют собой основу горизонтальных связей, позволяющих осужденным быстрее интегрироваться в социальную среду.

Исходя из вышеизложенного, цель исправления и ресоциализации осужденных к наказанию, связанному с лишением свободы, в Республике Молдова не достигается, что особенно проявляется в высоком уровне рецидива. Частичная гармонизация данного проблемного аспекта уголовно-исполнительной системы РМ может быть достигнута путем достижения синергии следующих системных методов преобразования пенитенциарного устройства:

1. Повышение уровня квалификации персонала, ответственного за исправление и ресоциализацию осужденных (особенно в области психологии, педагогики и социальных наук) путем увеличения их заработных плат и повышения их социального престижа.
2. Индивидуализация и взаимная интеграция программ исправления и ресоциализации осужденных. Программы должны на практике учитывать широкий спектр личностных качеств осужденного, его потребности, его социальную мотивацию, а также отвечать духу времени и быть адаптируемыми к потребностям социальных и трудовых отношений.
3. Расширение национальных и международных программ ресоциализации осужденных с более активным привлечением неправительственных организаций, волонтерских движений, национальных систем трудовой занятости и т.п.
4. Всеобщее улучшение условий содержания осужденных. Международная практика доказывает, что чем меньше отличается обычная жизнь от пенитенциарной, тем быстрее и эффективнее исправляется и ресоциализируется осужденный. Необходима комплексная трансформация перцепции осужденных как полноценных членов общества, достойных уважительного отношения.
5. Расширение программ профессиональной подготовки и получения общего образования, их популяризация в среде осужденных.
6. Ослабление влияния внутренней (неофициальной) системы «авторитетов» на процесс формирования морально-этических принципов осужденных, а также комплексное понижение их влияния на управление пенитенциарным учреждением.
7. Ликвидация дискриминационных практик в пенитенциарных учреждениях.

Библиография:

1. Уголовный Кодекс Республики Молдова № 985 от 18.04.2002. В: Monitorul Oficial № 72-74 статья № 195 от 14.04.2009

2. Исполнительный Кодекс Республики Молдова № 443 от 24.12.2004. В: Monitorul Oficial № 214-220 статья № 704 от 05.11.2010
3. Постановление Правительства № 583 от 26.05.2006 об утверждении Устава отбывания наказания заключенными. В: Monitorul Oficial № 91-94 статья № 676 от 16.06.2006
4. Hotărârea CtEDO din 15.01.2013 în cauza nr. 50054/07 Mitrofan v. The Republic of Moldova [On-line] (дата обращения: 05.10.2024) Доступно: [https://hudoc.echr.coe.int/eng#{"itemid":\["001-115874"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/eng#{)
5. Hotărârea CtEDO din 17.01.2023 în cauza nr. 50054/07 Machina v. the Republic of Moldova [On-line] (дата обращения: 05.10.2024) Доступно: [https://hudoc.echr.coe.int/fre#{"itemid":\["001-222307"\]}](https://hudoc.echr.coe.int/fre#{)
6. PRODAN, Svetlana. Regimul de corijare și reeducare a condamnaților. In: Legea și Viața, 2015, nr. 11(287), pp. 38-46. ISSN 2587-4365.
7. World Population Review. Recidivism rates by country 2024. [On-line] (дата обращения: 05.10.2024) Доступно: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/recidivism-rates-by-country>
8. YUKHNENKO D., FAROUKI L., FAZEL S. Criminal recidivism rates globally: A 6-year systematic review update. In: Journal of Criminal Justice, 2023, vol. 88. [On-line] (дата обращения: 05.10.2024) Доступно: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047235223000867>. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2023.102115>
9. Administrația Națională a Penitenciarelor. Date statistice privind persoanele condamnate deținute în instituțiile penitenciare la 31.12.2024. [On-line] (дата обращения: 16.04.2025) Доступно: <https://drive.google.com/drive/folders/1Y44JXTqeN5zcABIMym1PuPQ9yJpIofMM>
10. European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (CPT). Report to the Moldovan Government on the ad hoc visit to the Republic of Moldova carried out by the European Committee for the Prevention of Torture and Inhuman or Degrading Treatment or Punishment (CPT) from 5 to 13 December 2022 [On-line] (дата обращения: 05.10.2024) Доступно: <https://rm.coe.int/1680ac59d8>.
11. ГУСЕВА, Екатерина. Средства и методы воспитания осужденных и их влияние на степень результативности исправления. В: Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта, № 12 (214), 2022, сс. 160-163.
12. МАЛОЛЕТКИНА, Наталья. Применение основных средств исправления осужденных в уголовно-исполнительной системе России. В: Вестник Самарского юридического института, № 5 (36), 2019, сс. 60-65.
13. СМЕРНОВ, Александр. Обязанность исправиться – главная обязанность осужденных. В: Вестник Самарского юридического института, № 1 (42), 2021, сс. 89-94.
14. ЮЖАНИН В., ГОРБАНЬ Д., БАБАЯН С., Критерии степени исправления осужденных к лишению свободы: постановка проблемы. В: Психопедагогика в правоохранительных органах, vol. 28, № 1 (92), 2023, сс. 89-96. doi: 10.24412/1999-6241-2023-192-89-96

SECȚIUNEA nr. 1 ȘTIINȚE FILOLOGICE

Atelierul *FILOLOGIE ROMANICĂ (LINGVISTICĂ)*

CZU 81-115:81'27

INDIVIDUO Y COLECTIVIDAD: PECULIARIDADES DE LA PERCEPCIÓN EN RUMANO, ESPAÑOL Y RUSO

Roman JAFAROV, estudiante, Facultad de Letras,
Universidad Estatal „Alecu Russo” de Bălți
Coordinador científico: **Tatiana GOREA**, prof. adj.

Abstract: *This article explores the differences between the perception of human beings as individuals and as part of a larger collective among speakers of Spanish, Romanian, and Russian. Since the cultures corresponding to these languages developed under different historical conditions, the perception of human identity among their speakers varies, ranging from strictly individualistic to pragmatically collectivistic. Thus, this paper presents a multifaceted overview of the manifestations of individualistic and collectivistic self-identity tendencies in the everyday speech of ordinary people. The aim of the study is to compare Spanish, Romanian and Russian in order to identify the language with the strongest manifestations of such tendencies in different situations.*

Keywords: *self-identity, collective, individual, regionalism, unification, sociolinguistics.*

Introducción

La configuración del lenguaje está influida por un complicado entramado de factores, entre los que se cuentan los procesos histórico-políticos que propician su emergencia, la influencia de las corrientes socioculturales que gravitan sobre él y el peso de los valores de la sociedad. En función de todo ello, cualquier tipo de lenguaje, oral o escrito: no solo transmite contenidos conceptuales y datos sobre el mundo que nos rodea, que los oyentes o lectores interpretan, sino que también les ayuda a dar forma a dichos contenidos y, a modo de palabras redes, a ordenar el mundo y reconocerlo. Y tales alambradas de expresión, narración o versión del mundo en forma común determinan la percepción que los sujetos tienen de lo que tienen delante, pautan cómo se piensa y actúa acerca de la contemporaneidad y de las personas, por eso y por mucho más. En qué medida estas conexiones entre individuo y colectivo se disimulan en nuestros idiomas lo pone de manifiesto el hecho de que todos ellos ofrecen respuestas diferentes a sus problemas, algo que se pone particularmente de manifiesto en sus modelos gramaticales por los afilamientos que introducen y en sus léxicos por los fatos deícticos que vializan. Los idiomas español, rumano y ruso muestran enfoques distintos sobre esta interacción, lo cual está relacionado con las condiciones históricas de su desarrollo, las normas sociales predominantes y los valores culturales. Además, según G. Hofstede, el individualismo y el colectivismo tal y como aparecen en la cultura (lo que puede estudiarse empíricamente) son tendencias antagónicas [2, p. 45]. Así, el individualismo se caracteriza por la gravitación hacia los objetivos personales, la realización del «yo», la protección de los intereses privados, las conexiones entre

individuos separados no sujetos a fuertes obligaciones para actuar juntos, mientras que la cultura colectivista se caracteriza por los objetivos de grupo, la realización del «nosotros», el mantenimiento de las relaciones y las normas [6, p. 202] Dentro de este paradigma, tanto la cultura rumana como las culturas españolas y rusas (por las razones que se exponen a continuación) pueden clasificarse como culturas colectivistas. Sin embargo, las tendencias colectivas en sus respectivas lenguas se expresan en grados diferentes. El análisis de los mecanismos lingüísticos mediante los cuales se expresan los valores individuales y colectivos permite una comprensión más profunda de las características culturales de los hablantes de español, rumano y ruso, así como descubrir su relación con el colectivo a través de la estructura lingüística.

Metodología

Este trabajo de investigación es un estudio sociolingüístico de los mecanismos lingüísticos que reflejan el equilibrio entre la identidad colectiva e individual en español, rumano y ruso. El estudio combina métodos cualitativos y cuantitativos, el análisis de corpus, el método de análisis comparativo y el análisis histórico-lingüístico contextual. El análisis de corpus se utilizó para investigar la frecuencia de uso de construcciones lingüísticas clave relacionadas con la expresión de la individualidad y la colectividad. El análisis de corpus se utilizó para analizar las características sintácticas y morfológicas que reflejan las tendencias lingüísticas colectivistas e individualistas (por ejemplo, el uso de sufijos diminutivos en español para expresar la identidad local) y para comparar combinaciones lingüísticas que reflejan la expresión de lo colectivo y de lo individual. El análisis comparativo se utilizó para comparar las variaciones regionales del español, del rumano y del ruso respecto del marco del colectivismo y el individualismo, y para comparar la diferencia entre el discurso formal e informal, incluyendo de esta manera el discurso político, los movimientos sociales y el discurso cotidiano. El análisis histórico-lingüístico se empleó para investigar los procesos históricos que dieron forma a la autopercepción colectiva e individual de los hablantes de cada lengua.

Resultados

I) El idioma español: un mosaico lingüístico

El idioma español (también conocido como castellano) surgió entre los siglos IX y X en el norte de la actual España, en el reino de Castilla, como resultado de la evolución del latín vulgar traído por los romanos. Con la expansión del Reino de Castilla durante la Reconquista, el dialecto castellano se extendió hacia el sur y el este, reemplazando o fusionándose con otras lenguas romances de la región, como el leonés, el aragonés y el gallego. En diversas regiones, el español ha evolucionado de diferentes formas: el dialecto andaluz ha influido en el español latinoamericano, mientras que el español canario presenta rasgos similares a las variantes caribeñas. Así, el panorama sociolingüístico del mundo hispanohablante es muy diverso.

El español se desarrolló en condiciones de fragmentación feudal durante siglos y cristalizaron en él tendencias medievales que implican la percepción de uno mismo como individuo y de su grupo social como colectivo para orientarse en el mundo. En el español se observa una dinámica dual: por un lado, existe una fuerte tendencia a expresar la identidad grupal mediante sustantivos colectivos (la gente, el pueblo), y

por otro, se presta considerable atención a la pertenencia regional. Como dice Miguel Ropero Núñez sobre tal dualismo en Andalucía:

"En la conciencia lingüística andaluza coexisten la idea de unidad con el español y la de su peculiaridad dialectal. Ante esta realidad sociolingüística, los andaluces, como una actitud coherente, debemos estar orgullosos de nuestra lengua, la Lengua Española, y, al mismo tiempo, sentirnos también orgullosos del habla de nuestra tierra, del Habla Andaluza." [7, p. 23]

Los habitantes de comunidades autónomas como Cataluña o Andalucía suelen identificarse más por su pertenencia regional que por su nacionalidad. En América Latina, esto se manifiesta en el orgullo por el estado o ciudad natal, lo que a veces dificulta la construcción de una identidad nacional unificada. Un ejemplo histórico se observa en el siglo XIX, cuando tanto México como Colombia eran confederaciones de estados, pero las diferencias regionales llevaron al colapso de ambos países a causa de guerras civiles (1857-1861 en México y 1876-1877 en Colombia).

El idioma español utiliza con frecuencia sustantivos colectivos en singular para referirse a grandes grupos de personas: la gente, todo el mundo, el pueblo. Este fenómeno puede interpretarse como una forma de borrar las diferencias individuales dentro del grupo para crear un todo abstracto y único [6, p. 26]. Sin embargo, es paradójico que, a nivel de conciencia colectiva, las sociedades hispanohablantes muestren fuertes tendencias anti-federativas. Por ejemplo, los habitantes de Andalucía primero se identifican como andaluces y, después, como españoles. En América Latina, esta tendencia también es evidente: un mexicano se siente primero parte de su estado (por ejemplo, de Chiapas) antes que de México. Esto está relacionado con el desarrollo histórico de las regiones, donde la autonomía de ciertos territorios ha sido importante para la formación de identidades locales.

Las variaciones regionales del español también reflejan este fenómeno. A modo ilustrativo, el dialecto andaluz hace uso frecuente de formas diminutivas, lo que da lugar a una sensación de pertenencia a la comunidad local en un contexto casi familiar (chiquillo, miarma), mientras que el español castellano exhibe un estilo más neutral y formal. En el ámbito latinoamericano, se observa una manifestación de las características regionales en la sustitución de la forma «vosotros» por «ustedes» en la península ibérica, lo cual concuerda con las formas gramaticales del verbo en tercera persona, generando un efecto de abstracción del interlocutor. Este fenómeno subraya el estilo colectivo de comunicación característico de la región. El análisis del español peninsular revela un equilibrio entre individualidad y colectividad, rasgo distintivo de las culturas ibéricas. En la variante europea del español, se destacan los pronombres, las formas de tratamiento y las construcciones gramaticales que subrayan tanto la autonomía personal como la pertenencia al grupo. En el ámbito de la cortesía y la formalidad, se observa una marcada distinción entre el uso de «tú» para la interacción informal y «usted» para la formal, lo que subraya la relevancia del contexto social y el respeto hacia el interlocutor.

En el ámbito de la lingüística española, el colectivismo se manifiesta de manera notable a través del empleo de sufijos diminutivos tales como -ito, -ico y -illo. Estos sufijos, más allá de su función meramente expresiva, se erigen como elementos

fundamentales en la construcción de una sensación de cercanía y unidad [5, pp. 73-75]. En lo que respecta a las intenciones personales en español, estas pueden expresarse mediante formas gramaticales en plural. A modo ilustrativo, cuando un miembro del grupo manifiesta la intención de dirigirse a algún lugar y sugiere de manera indirecta que los demás también deberían hacerlo, frecuentemente utiliza la expresión «¡Vamos!» para expresar su intención. Asimismo, el empleo recurrente de la forma «nosotros» en lugar de «yo» en los diálogos intragrupo pone de manifiesto la preeminencia del grupo sobre los intereses individuales. Asimismo, en el idioma español se observa la presencia de modismos y frases que hacen referencia a la experiencia colectiva, como «el mundo es un pañuelo», lo que refleja la idea de la interconexión de las personas.

No obstante, a pesar del marcado colectivismo, el español también ofrece espacio para la autoexpresión y la individualidad. En la cultura española se valora el carisma y el encanto personal, cualidades que se manifiestan en el lenguaje a través de entonaciones expresivas y un vocabulario rico para describir emociones. De este modo, el español armoniza la individualidad y la colectividad, dando lugar a una comunicación vivaz, dinámica y socialmente orientada. No obstante, el español no solo refleja el equilibrio entre la individualidad y la colectividad, sino que también moldea su percepción entre los hablantes. Un ejemplo ilustrativo de esto se encuentra en la manera en que se manifiestan los pensamientos. En este idioma, se observa una tendencia a la utilización de construcciones impersonales, tales como «se dice», que destacan la percepción colectiva sobre la opinión individual. Este fenómeno subraya la relevancia de la opinión pública y la experiencia colectiva en la cultura hispanohablante. En contraste con el inglés, donde los pronombres personales como «I» se emplean con regularidad incluso en afirmaciones inocuas, el español puede prescindir del sujeto explícito, lo que simboliza el papel predominante del grupo.

Resulta notable que el colectivismo se manifieste asimismo en el vocabulario vinculado con el ámbito laboral y la vida social. En el idioma español, por ejemplo, el término «compañero» se utiliza con mayor frecuencia que en el ruso o el rumano, lo que enfatiza la idea de colaboración y equidad. En América Latina, términos como «pueblo» y «hermandad» han adquirido relevancia, denotando conceptos de identidad colectiva y solidaridad. Esta tendencia se manifiesta de manera particularmente notable en los movimientos sociales y en la retórica política, donde se evidencia un enfrentamiento recurrente entre los intereses individuales y la fuerza colectiva del pueblo. Al final, el idioma español configura una convergencia entre lo colectivo y lo personal.

II) El idioma rumano: La nación está por encima de la patria

El idioma rumano ocupa una posición única entre las lenguas romances, ya que es el único representante de estas en Europa del Este. En contraste con el español, el francés o el italiano, el rumano se encuentra rodeado exclusivamente por lenguas no romances pertenecientes a los grupos eslavo, fino-ugrio y turco. Este aislamiento lingüístico ha tenido un impacto significativo en el desarrollo y estructura del rumano, confiriéndole características que lo distinguen de otras lenguas romances. En particular, la influencia eslava ha sido notable, afectando el vocabulario, la fonética

e incluso la gramática del rumano, como se evidencia en la introducción del eslavo eclesiástico en los textos medievales.

La diversidad dialectal del rumano se atribuye a factores históricos y geográficos. Tradicionalmente, se distinguen varias variantes regionales: los dialectos de Valaquia (sur), Transilvania (centro) y Moldavia (este). A pesar de la presencia de diferencias dialectales, estas no alcanzan el grado de radicalidad observado en lenguas como el español o el italiano, donde las variaciones regionales pueden llegar a dificultar la comprensión mutua. En este sentido, el dialecto del sur de Valaquia desempeñó un papel significativo en la formación del rumano literario moderno, sirviendo como base para el desarrollo del rumano estándar. Un caso aparte es el dialecto moldavo, hablado en la República de Moldavia. Si bien se clasifica lingüísticamente como una variante del rumano, ha experimentado una notable influencia del idioma ruso a lo largo del siglo XX.

Una particularidad notable del idioma rumano es su contribución a la conformación de la identidad nacional. En contraste con el español, donde la expresión de la identidad regional ocupa un lugar destacado, el rumano destaca la cohesión nacional. En los países hispanohablantes, los individuos tienden a identificarse primero como «catalanes», «andaluzes» o «gallegos», y solo posteriormente como «españoles». En contraste, en Rumanía se observa una construcción identitaria distinta, en la cual se privilegia la identidad «rumana» sobre la identidad «oltena» (habitante de Oltenia), y la mención de una ciudad o pueblo específico adquiere una relevancia menor en el contexto general. Esta tendencia se evidencia también en el léxico. De acuerdo con Raluca Ionescu, en este idioma, se observa una preeminencia de términos y expresiones que enfatizan la cohesión nacional, tales como *poporul român* ("el pueblo rumano"), *națiunea română* ("la nación rumana") y *țara noastră* ("nuestro país") [4, pp. 68-70]. Estas construcciones desempeñaron un papel significativo durante los siglos XIX y XX, período en el que los rumanos se esforzaron por la unificación de sus tierras y el autodefinimiento nacional. Si bien las disparidades regionales están presentes, no ejercen la misma influencia en la conciencia colectiva que en el mundo hispanohablante, donde la identidad local a menudo prevalece sobre la nacional. Como consecuencia, los inmigrantes rumanos que se encuentran en la sociedad española (que, por razones históricas, está mucho menos cohesionada) han experimentado y experimentan dificultades para integrarse en ella [3, p.7].

En este sentido, el idioma rumano no solo constituye un componente significativo del patrimonio lingüístico romance, sino que también desempeña un papel crucial en el proceso de autodefinición nacional. Su posición única entre las lenguas de Europa del Este, la influencia de diversas tradiciones culturales y el deseo de preservar la unidad nacional convierten al rumano en un objeto de estudio interesante desde las perspectivas lingüística y sociocultural. La lengua rumana, a través de su vocabulario, refleja la autoimagen colectiva de sus hablantes, pero esto no les impide percibirse a sí mismos como miembros de grupos más pequeños que la entera comunidad rumana.

III) El idioma ruso: colectivización e individualismo ardiente

El idioma ruso pertenece al grupo eslavo oriental de la familia lingüística indoeuropea, siendo el resultado de un extenso desarrollo histórico. Su formación se

inició tras la desintegración del protoeslavo en los siglos VI-VII, momento en el que se gestó el antiguo ruso, que sentó las bases de las tradiciones lingüísticas de Rusia, Ucrania y Bielorrusia. En el siglo X, con la adopción del cristianismo, se introdujo en Rusia un sistema de escritura basado en el antiguo eslavo eclesiástico, que ejerció una considerable influencia en el desarrollo del léxico y la gramática. Posteriormente, durante los periodos del Estado Moscovita y el Imperio Ruso, el idioma ruso experimentó un enriquecimiento mediante la incorporación de préstamos lingüísticos de origen turco, germánico, francés y otras lenguas europeas. En el siglo XX, el idioma ruso experimentó procesos de unificación y estandarización, especialmente durante el período soviético, cuando el Estado desempeñó un papel activo en la regulación de sus normas. En la actualidad, el idioma ruso continúa en un proceso de evolución, incorporando cambios léxicos y gramaticales relacionados con la globalización y el desarrollo de las tecnologías digitales.

El idioma ruso refleja un equilibrio entre los principios colectivo e individual, pero tradicionalmente tiende hacia una percepción colectiva del mundo. Esta tendencia está íntimamente relacionada con las características históricas, culturales y sociales de la civilización rusa, las cuales se han fundamentado en formas comunitarias de organización económica, la conciliaridad ortodoxa y la ideología soviética, que promovía valores colectivistas. En el habla de los hablantes nativos de ruso, se observa una tendencia a utilizar formas que destacan la unidad del grupo. En lugar de «yo» individual, se emplea con frecuencia «nosotros», especialmente en situaciones oficiales o de importancia. Un ejemplo ilustrativo de esto se encuentra en la expresión «nosotros debemos decidir», que se utiliza en lugar de «yo debo decidir», lo cual pone énfasis en la responsabilidad compartida. Este fenómeno se manifiesta también en construcciones como «en nuestra costumbre» o «estamos acostumbrados», donde el sujeto se disuelve dentro del grupo. Este fenómeno encuentra sus raíces en el contexto rural, donde la interdependencia entre los individuos y la toma de decisiones colectivas eran prácticas comunes. Este principio se ha mantenido a lo largo del tiempo, incluso después de los procesos de urbanización e industrialización, y se ha perpetuado especialmente durante el período soviético, en el que lo personal se subordinaba a lo social [6, pp. 202-203].

No obstante, en las últimas décadas, con el incremento de la influencia de la cultura occidental y el desarrollo de la economía de mercado, el individualismo ha empezado a adquirir una relevancia más significativa en el idioma. En el ámbito de los negocios, en el entorno digital y en la jerga juvenil, se ha observado un aumento en la utilización de construcciones que enfatizan la iniciativa personal, tales como «mi proyecto», «mi éxito» y «mi responsabilidad». Este fenómeno refleja un cambio en la conciencia pública, manifestado a través de un incremento en el uso de léxico relacionado con el emprendimiento, la eficacia personal y la autorrealización. No obstante, el principio colectivo sigue siendo notable, especialmente en textos oficiales, en la retórica política y en la comunicación cotidiana, donde expresa el deseo de unidad y solidaridad.

De este modo, el idioma ruso mantiene un equilibrio entre el colectivismo tradicional y el individualismo moderno, conservando las características distintivas de la conciencia nacional. El idioma ruso continúa desempeñando un papel crucial

en la expresión cultural, adaptándose a las transformaciones sociales y a los cambios en los valores de la sociedad.

IV) Las raíces históricas de las diferencias

Las disparidades sociolingüísticas en la percepción del colectivo y el individuo en los idiomas presentados pueden ser explicadas por el contexto histórico. El mundo hispanohablante experimentó un desarrollo histórico caracterizado por la formación de múltiples regiones relativamente independientes, lo que resultó en la consolidación de identidades locales. En contraste, en Rumanía se implementó una activa política de unidad nacional durante los siglos XIX y XX, particularmente en los períodos de 1848 a 1941 y después de 1945, cuando la ideología socialista enfatizaba el papel del pueblo como una entidad unificada. En Rusia, particularmente durante el período soviético, el colectivismo se erigió como un valor preponderante. Sin embargo, en el siglo XXI se ha observado un fortalecimiento de las tendencias individualistas, fenómeno que también se manifiesta en el idioma.

El análisis del léxico y las expresiones más comunes reveló diferencias significativas en la forma de expresar lo colectivo y lo individual en los tres idiomas estudiados. En el español, se evidencia una marcada regionalización de la identidad, mientras que en el rumano predomina la cohesión nacional y en el ruso se manifiesta un equilibrio entre estas tendencias. En el ámbito hispanohablante, especialmente en América Latina, se evidencia una marcada diferenciación en el discurso social y político, lo que se manifiesta en el empleo de dialectos locales y jerga que subraya la pertenencia a un grupo o región específicos [1, pp. 3-6]. En contraste, en el idioma rumano, la creación de un estado nacional unificado propició la consolidación de una norma lingüística estandarizada, lo que fortaleció la percepción de cohesión entre los hablantes. En el ruso, el colectivismo se manifiesta no solo en el estilo formal, sino también en el habla cotidiana, donde se observa el uso recurrente de construcciones generales y formas que reflejan la percepción grupal de la situación [6, p. 204].

Los hallazgos empíricos resultan corroborados por los fenómenos sociopolíticos. A modo ilustrativo, en España se observa el fomento de sentimientos separatistas en Cataluña y Galicia, lo que se manifiesta en el idioma mediante el uso de términos específicos que resaltan la autonomía local. En contraste, en Rumanía, la integridad territorial no se ve comprometida por tales desafíos y la identidad nacional se mantiene estable gracias a la política educativa unificada y a un estándar lingüístico común. En Rusia, el debate sobre la relación entre la identidad nacional y el individualismo continúa, lo que se manifiesta en la coexistencia de expresiones colectivas y personalizadas en el idioma, así como en las fluctuaciones entre formas tradicionales y nuevas de comunicación, que reflejan los valores sociales cambiantes [6, p. 203].

Conclusión

El análisis realizado revela que la manifestación de la identidad colectiva e individual en las lenguas española, rumana y rusa refleja las disparidades culturales e históricas. En el idioma español, prevalece la identidad regional, manifestada en el empleo de sustantivos colectivos (como «la gente» o «el pueblo») y la tendencia a resaltar la experiencia colectiva, como se evidencia en la sustitución de «yo» por «nosotros» en determinados contextos. No obstante, este tipo de colectivismo se

manifiesta en concomitancia con una marcada regionalización, lo que obstaculiza la conformación de una identidad nacional cohesionada. En contraste, el idioma rumano resalta la cohesión nacional, evidenciada por el empleo recurrente de términos y expresiones que enfatizan la identidad común del pueblo (poporul român, națiunea românească). Este fenómeno está estrechamente vinculado con los procesos históricos de unificación nacional y el esfuerzo por la estandarización lingüística, lo que lo convierte en un elemento clave para la formación de la identidad colectiva a nivel estatal. El idioma ruso, por su parte, ocupa una posición intermedia entre el colectivismo y el individualismo, exhibiendo una arraigada tendencia colectivista, evidenciada en expresiones fijas como "у нас так принято" y construcciones impersonales. No obstante, bajo la influencia de la cultura occidental, en las últimas décadas se ha producido un incremento en la fuerza del individualismo, lo que se refleja en el uso más frecuente del pronombre «yo» y el énfasis en los logros personales.

El estudio subraya la interconexión entre el lenguaje y los procesos culturales e históricos, evidenciando cómo las características lingüísticas contribuyen a la conformación de la identidad colectiva e individual. Además, se aborda la capacidad predictiva del estudio respecto a posibles cambios en los sistemas lingüísticos bajo la influencia de la globalización y las transformaciones sociales. No obstante, para una comprensión más profunda de estos procesos, se requieren investigaciones adicionales que utilicen una base de datos más extensa y un grupo de referencia más amplio para las encuestas, con el fin de profundizar aún más en este tema y proporcionar conclusiones más precisas.

En este sentido, el idioma español subraya la identidad local dentro del colectivismo, mientras que el rumano enfatiza la unidad nacional y el ruso equilibra el colectivismo tradicional con el creciente individualismo, lo que evidencia una evolución continua en un contexto de globalización.

Bibliografía:

1. BLAS ARROYO, José Luis. Variación lingüística e identidad en la España plurilingüe: una aproximación multidisciplinar. En: *Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics*, 2008. ed. Maurice Westmoreland and Juan Antonio Thomas, pp. 1-16.
2. HOFSTEDE, Geerd. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Ed. Sage Publications, 2001.
3. IBÁÑEZ ANGULO, Mónica. De la Identidad Nacional a la Ciudadanía Transnacional: Procesos Migratorios y Espacios Transnacionales, 2009. [online] https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=ouIDJhcAAAAJ&citation_for_view=ouIDJhcAAAAJ:9yKSN-GCB0IC
4. IONESCU, Raluca. Despre substantivele collective. En: SCL, Nr. 1-2, 2002, p. 65-75 [online] <https://dspace.bcu-iasi.ro/bitstream/handle/123456789/8872/Ionescu,%20Raluca,%20Despre%20substantivele%20colective,%20SCL,%20An.%2053,%20Nr.%201-2,%202002,%20p.%2065-75.pdf?sequence=1>
5. MONTES GIRALDO, José Joaquín. Funciones del diminutivo en español: ensayo de clasificación. En: *Thesaurus*, Tomo XXVIII, Num. 1, 1972, pp. 71-88.
6. PALKIN, Alexei. Индивидуализм и коллективизм как значимые элементы лингвокультуры. En: *Вестник ММА*, 2017, pp. 199-205. [online] Disponible:

<https://cyberleninka.ru/article/n/individualizm-i-kollektivizm-kak-znachimye-elementy-lingvokultury>

7. ROPERO NÚÑEZ, Miguel. Sociolingüística andaluza: problemas y perspectivas. En: *Sociolingüística andaluza*, 2001, pp. 21-49. Ed: Universidad de Sevilla

CZU 821.134.2(=214.58).09=134.2+821.135.1(=214.58).09=134.2

UN ANÁLISIS PARALELO DEL RETRATO DE LOS GITANOS EN LA GITANILLA DE MIGUEL DE CERVANTES E *ISTORIA UNUI GALBÎN* DE VASILE ALECSANDRI

Vitalina RUSU, estudiante, Facultad de Letras,
Universidad Estatal „Alecu Russo” de Bălți
Coordinador científico: Tatiana GOREA, prof. adj.

Abstract: This article analyzes the portrayal of Roma in two representative works of Spanish and Romanian literature: “La gitanilla” by Miguel de Cervantes and “Istoria unui galbîn” by Vasile Alecsandri, respectively. The article explores aspects concerning the physical and moral portrait of the Roma, their lifestyle, including their occupations and their nomadism, elements of social and family organization, identifying similarities and contrasts between the representation of the Roma people in “La gitanilla” and in “Istoria unui galbîn”. The aim of the research is to build a more complex picture of the Roma, taking into account also the literary and historical context in which the works were written.

Keywords: Roma, literary portrait, stereotype, society, marginalization.

Aunque se cree que los romaníes se extendieron por el espacio europeo ya entre los siglos IX y XIV, ellos fueron y siguen siendo uno de los grupos étnicos más misteriosos, provocando tanto fascinación y curiosidad, como recelo y prejuicios. Por un lado, su presencia en diversas sociedades europeas despertó interés, llamando la atención de la población mayoritaria sobre un estilo de vida distinto, lleno de tradiciones, música y costumbres aparentemente extrañas para los europeos. Por otro lado, sin embargo, este interés a menudo iba acompañado del miedo a lo desconocido y de estereotipos negativos, lo que conducía a discriminación y marginación.

Convirtiéndose en fuente de controversia social, la figura del gitano también empezó a despertar el interés de los escritores. Ha sido representado en la literatura de diversas maneras, desde un personaje romántico y misterioso hasta una figura marginada y despreciada. Una de las obras más valiosas de la literatura universal para explorar a los gitanos como personajes literarios es *La gitanilla*, escrita por el español Miguel de Cervantes. A pesar de la abundancia de estudios basados en la obra cervantina, hasta ahora se ha prestado poca atención a la investigación de cómo el retrato del pueblo gitano en *La gitanilla* se asemeja o difiere del de otras literaturas. En este contexto, la literatura rumana es de interés, porque en la historia de los gitanos, el espacio rumano se distingue de otros países europeos porque aquí, los romaníes fueron convertidos sistemáticamente en esclavos [5], y por lo tanto la actitud discriminatoria y la marginación de este grupo étnico fueron de alto nivel. Partiendo de la identificación de ciertas lagunas en la comparación del retrato del pueblo gitano en la literatura española y rumana, este artículo presenta un análisis paralelo

de la imagen de los gitanos en *La gitanilla* de Miguel de Cervantes e *Istoria unui galbîn* de Vasile Alecsandri.

Las obras mencionadas anteriormente son dos obras literarias que ofrecen una visión de los romaníes de dos sociedades y períodos históricos diferentes: la sociedad española del Siglo de Oro y la sociedad rumana de la primera mitad del siglo XIX. Además de los diferentes contextos históricos y sociales, otro factor que, a lo largo del estudio, demostró influir en la forma de representar a los gitanos en las dos obras es el diferente estilo literario de Cervantes y Alecsandri, determinado incluso por las corrientes literarias dominantes en su época. Según la Plataforma Educativa *EducaMadrid*, Miguel de Cervantes estuvo influenciado por dos períodos histórico-culturales: el Renacimiento y el Barroco, pero fue un escritor renacentista «*por su formación*» [7]. Por lo tanto, la obra de Cervantes es una mezcla de realismo e idealismo, porque el escritor, aunque no ignora la realidad social y los estereotipos que orbitan en torno a la figura del gitano, sin embargo tiende a resaltar no estas cosas, sino la libertad, el talento artístico y la cultura distinta y enigmática del gitano. Incluso Juan Bautista Avalle-Arce, en su artículo *La gitanilla*, opina que «*hay una simpatía cordial por parte del autor hacia esta gente que le lleva a acentuar sus rasgos positivos (como ser, todos los aspectos que caracterizan la vida natural de ellos), y a atenuar aquellos que más odio les concitaba, muy en particular sus hurtos y latrocinios*» [2]. Por otro lado, Vasile Alecsandri, en virtud de los principios de realismo que se pueden rastrear en su prosa [3], ofrece una representación más objetiva de la realidad, presentando de una manera realista el estilo de vida de los gitanos, su situación social y sus condiciones de vida.

Como puede deducirse del título de la obra cervantina, *La gitanilla* pone en primer plano al personaje gitano, ofreciendo así un vasto material para analizar a los romaníes y sus vidas. En cambio, en *Istoria unui galbîn* de Vasile Alecsandri, los gitanos sólo aparecen en un fragmento de la obra, pero en este contexto también se pueden identificar detalles relevantes para construir un retrato de los gitanos.

En primer lugar, una cosa cierta del pueblo romaní, que se encuentra tanto en la obra de Cervantes como en la de Alecsandri, es su nomadismo. En *La gitanilla*, el nomadismo de los gitanos es un rasgo central de su modo de vida, ilustrado por la descripción de sus desplazamientos. Al comienzo de la novela, se menciona que Preciosa «*se crió en diversas partes de Castilla*» [4, p. 32], subrayando un ambiente definido por el movimiento continuo. Más adelante, el narrador presenta las diversas etapas de sus viajes – de Madrid a Toledo, de Extremadura a Murcia, pasando por La Mancha – que dibujan claramente su modo de vida itinerante, característico del período histórico en que se escribió la novela. Del mismo modo, Vasile Alecsandri describe la vida nómada de los romaníes en su *Istoria unui galbîn*. La infancia de Zamfira, la heroína principal de este fragmento, está marcada por el movimiento: «*toată copilăria sa Zamfira o petrecuse în călătorii dintr-un ținut într-altul*» [1, p. 33]. El autor subraya los detalles de su vida nómada, mencionando la instalación de campamentos de gitanos cerca de mercados o aldeas («*și-au așezat corturile în apropierea unui târg sau a unui sat*» [1, p. 32] y describiendo los gitanos como un pueblo nómada que viaja constantemente de un lugar a otro, pasando por campos, aldeas y

bosques («*neam nomad ce se poartă neconținut cu toată averea lui din câmp în câmp, din sat în sat, din codru-n codru*») [1, p. 30]. Esta descripción ofrece la imagen de un pueblo caracterizado por el movimiento continuo y el establecimiento de campamentos temporales cerca de comunidades sedentarias. Por lo tanto, el hecho de que tanto el escritor español de los siglos XVI-XVII como el escritor rumano del siglo XIX caractericen a los gitanos como poseedores de un modo de vida nómada permite concluir que el nomadismo es un rasgo secular distintivo de esta comunidad en diversas regiones europeas (y en particular, en España y el espacio rumano).

El nomadismo gitano está estrechamente relacionado con otro aspecto identificado en ambas obras: la vida en ranchos móviles. Los frecuentes cambios de ubicación obligaban a los gitanos a construir refugios temporales, semipermanentes o móviles como refugio durante sus estancias temporales. Tanto Cervantes como Alecsandri se refieren a este elemento distintivo de la vida del pueblo gitano. En *La gitanilla*, Cervantes habla de «*barracas y ranchos móviles*», lo que sugiere el carácter simplista y móvil de las viviendas gitanas. El término «barracas» crea la imagen visual de chozas improvisadas, groseras, construidas con materiales baratos y accesibles, y el sintagma «ranchos móviles» subraya su adaptación al estilo de vida en constante movimiento de las comunidades gitanas. Asimismo, Vasile Alecsandri habla de los ranchos de gitanos («*șătrile țigănești*») y da una descripción más explícita de aquellas viviendas: «*Fieștecare țigan are șatra lui făcută din mai multe bucăți de țoluri afumate, și o căruță cu roți nalte ce-i slujește de culcuș sub cort, când se oprește, și în care își poartă toată familia, și toate măștiile când călătorește*» [1, p. 30]. Al igual que Cervantes, el autor de *Istoria unui galbîn* presenta el carácter móvil de los campamentos, señalando que las carretas no son sólo un elemento de las viviendas, pero también un medio de transporte durante los viajes de un lugar a otro. Además, en el fragmento dado se ilustra, a través de detalles concretos (a diferencia de la obra cervantina), la simple construcción de los albergues y las modestas condiciones en las que vivían los romaníes. Las viviendas improvisadas, hechas de trozos ahumados de alfombras viejas de lana y sostenidas por carretas altas, reflejan un estilo de vida marcado por la pobreza. Así, la vida en ranchos móviles no es solo una consecuencia del nomadismo, sino también un indicio de la marginación económica y social de los gitanos en los siglos XVI-XVII y XIX, un rasgo común tanto a la España de Cervantes como al espacio rumano descrito por Alecsandri.

Las malas condiciones de vida de los romaníes también han llevado a la aparición de estereotipos sobre el aspecto físico desaliñado, sucio o incluso repulsivo de los gitanos [8]. Sin embargo, Cervantes elige un camino diferente y presenta una visión más exótica de los gitanos, en particular de los jóvenes gitanos, y especialmente de Preciosa (cuyo aspecto puede considerarse la encarnación de la belleza femenina). Los jóvenes gitanos que visitaron al recién llegado Andrés Caballero en su tienda no eran abyectos, sino «*todos mozos y todos gallardos y bien hechos*» [4, p. 68], y las jóvenes gitanas que se dirigían a las plazas y cortes señoriales para divertir a la gente y ganar dinero «*todas iban limpias y bien aderezadas*» [4, p. 32]. Preciosa es básicamente la imagen romantizada de la joven gitana – exótica y misteriosa, bella, con talento, que atrae la atención y es «*tan celebrada de hermosa, de*

aguda y de discreta, y de bailadora, que a corrillos se hablaba della en toda la corte» [4, p. 34]. En cuanto al aspecto físico, Alecsandri comenta las figuras femeninas con una nota de admiración (*«ce figuri regulate și vioaie se gălesc pintre femeile lor»*) [1, p. 26]) y esboza el retrato físico de un joven gitano: alto y robusto, con grandes ojos negros, pelo largo y negro, rostro quemado por el sol, pero bello y lleno de vida. Por un lado, el autor ofrece, a través de la moneda de oro (que actúa como personaje-narrador), una descripción de este gitano en tono positivo, resaltando la belleza de su rostro a pesar de la quemadura solar.

Además de describir la fisonomía y el cuerpo del gitano en su conjunto, Vasile Alecsandri también da detalles sobre otro rasgo físico: la vestimenta. La camisa rota que apenas cubre el cuerpo de Zamfira y los harapos que se han convertido en «uno de los rasgos más característicos de los gitanos nómadas» (*«una din părțile cele mai caracteristice a ȝiganilor nomazi»*) [1, p. 31] son imágenes visuales significativas, porque sugieren la vida pobre de los romaníes. El personaje-narrador menciona que Zamfira ni siquiera sabe qué son las zapatillas caminando descalza sobre la hierba verde. Por un lado, este detalle es también un indicador de la vida precaria de los romaníes, pero por otro lado, el acto de andar descalzo también puede indicar una forma de naturaleza, y mientras la libertad circule por la sangre de los gitanos, incluso esta vida carente de comodidades materiales es una *«feliz vida»*. La idea de que los gitanos están satisfechos con su vida, a pesar de todas las privaciones materiales, se encuentra y en *La gitanilla*. Un viejo gitano le dice a Andrés que *«nos contentamos con lo que tenemos»* [4, p. 72]. Parece que los gitanos no necesitan dorados techos para una vida plena y de ninguna manera se avergüenzan o están insatisfechos con las barracas y ranchos móviles, que ellos estiman como palacios suntuosos.

Esta actitud de satisfacción también parece extenderse a los recursos que ofrece la naturaleza, de los que los romaníes dependen en gran medida. En *La gitanilla*, Cervantes subraya este aspecto enumerando la diversidad de recursos naturales de que disponen: *«los montes nos ofrecen leña de balde; los árboles, frutas; las viñas, uvas; las huertas, hortaliza; las fuentes, agua; los ríos, peces, y los vedados, caza; sombra las peñas, aire fresco las quiebras y casas las cuevas»* [4, p. 70]. Esta enumeración resalta la forma en que los gitanos organizan su existencia en función de lo que la naturaleza puede ofrecerles, demostrando su capacidad para aprovechar al máximo lo que el medio ambiente les brinda y, al mismo tiempo, su independencia de la sociedad en términos de recursos para su existencia. La vida en medio de la naturaleza se presenta tanto en *La gitanilla* como en *Istoria unui galbîn*. Según el viejo gitano, los gitanos prácticamente siempre duermen bajo el cielo descubierto [4], y Alecsandri elogia, al comienzo del fragmento estudiado, la belleza del pueblo gitano que vive en las montañas [1]. Además, vivir en medio de la naturaleza, con todas las condiciones ambientales – incontrolables, a veces imprevisibles o duras – hacía a los gitanos de *La gitanilla* más adaptables y resistentes. Cervantes observa que los gitanos no se quejan de las provocaciones del tiempo: *«ni tememos quedar helados por su ausencia cuando nos hiere a soslayo con sus rayos, ni quedar abrasados cuando con ellos perpendicularmente nos toca; un mismo rostro hacemos al sol que al hielo, a la esterilidad que a la abundancia»* [4, p. 72]. Esta aceptación de

las condiciones naturales y la capacidad para afrontarlas refleja una estrecha relación con el entorno natural, pero también una fuerza interior que les permite sobrevivir en circunstancias variadas. En las condiciones de una vida simple cerca de la naturaleza, sin depender de la sociedad y sus limitaciones, los romaníes se vieron dotados de una libertad especial. Los gitanos de Cervantes son «*señores de los campos, de los sembrados, de las selvas, de los montes, de las fuentes y de los ríos*» [4, p. 70]. Respectivamente, no ocupan una posición lamentable, no se quejan de la vida fuera de la sociedad, sino que miran la situación desde otra perspectiva y se consideran dueños de toda la naturaleza que se extiende ante sus ojos. Zamfira, de la obra de Alecsandri, también disfruta de la libertad que le da esta forma de vida y considera feliz el período de su vida cuando vive en medio de la naturaleza: «*Acea vreme fu pentru dânsa o vreme fericită, căci îndată cum răsărea soarele, ea alerga pe câmpi cu ceilalalți copii, alungând fluturi din floare în floare, se rătăcea prin lunci după cules mure, după cuiburi de paseri, sau culegea lemne verzi de făcut fuse și linguri la strung*» [1, p. 33]. Por lo tanto, la vida en medio de la naturaleza no es solo una condición de supervivencia, sino también una expresión de su independencia, un modo de vida que les permite disfrutar de la libertad.

De hecho, la libertad es uno de los rasgos definitorios del gitano, que Cervantes, como humanista, celebra. Teniendo en cuenta la existencia de varios pasajes en los que se menciona la libertad de los gitanos o la aspiración a conservarla, se puede afirmar que los gitanos de la obra cervantina llevan la libertad en su sangre. Preciosa, por ejemplo, considera esta libertad como un derecho natural e inalienable y afirma con certeza: «*mi alma, que es libre, y nació libre, y ha de ser libre en tanto que yo quisiere*» [4, p. 73]. Preciosa también rechaza de inmediato la propuesta del joven caballero de dejar de ir a Madrid, justificando su negativa en el hecho de que «*conmigo ha de andar siempre la libertad desenfadada*» [4, p. 55]. La libertad se convierte así en un elemento definitorio del espíritu gitano, una elección consciente, que Preciosa afirma con orgullo y firmeza. La privación de libertad parece ser, para los gitanos de *La gitanilla* y los de *Istoria unui galbîn*, una verdadera tragedia. Preciosa, por ejemplo, no desea convertirse en una truhana y prefiere ser una pobre gitana que va donde la lleva el destino a que le quiten la libertad. En *Istoria unui galbîn*, la pérdida de la libertad es, para un gitano, peor que la muerte. Por eso, cuando un boyardo compra a Zamfira, su padre intenta matarla porque «*mai bine te-or lua moartă decât vie*» [1, p. 36].

Mientras que los gitanos de Cervantes son realmente libres, los de Alecsandri no disfrutaban de la libertad en la misma medida. Esta diferencia también puede justificarse por el contexto sociohistórico: Muntenia y Moldavia se destacan en la historia de los gitanos porque ellos fueron sistemáticamente convertidos en esclavos hasta mediados del siglo XIX [5, p. 81]. En la España de los siglos XVI-XVII, los romaníes no fueron formalmente esclavizados, aunque fueron objeto de políticas severas que los marginaron gravemente. La inferioridad social de los gitanos se observa bien en *Istoria unui galbîn*. En primer lugar, se menciona el escape exitoso de Nedelcu y Zamfira de sus despiadados amos («*izbutiseră a scăpa din ghearele unor stăpâni nemiostivi și a trece în Moldova*» [1, p. 29]). Otra cosa que no se encuentra en *La gitanilla*

es el tratamiento de los romaníes como posesiones. Vasile Alecsandri presenta la dura realidad de la época, a saber, que los romaníes podían ser vendidos en la feria o en subasta, como si fueran objetos. Así pues, durante el análisis de la imagen de los romaníes, es difícil pasar por alto la actitud discriminatoria de la sociedad mayoritaria hacia la comunidad romaní y el grado de marginación al que fueron llevados.

En ambas obras, otro aspecto significativo de la vida de los gitanos, y más concretamente de la vida en comunidades separadas de la sociedad mayoritaria, es la organización de las comunidades gitanas según sus propias leyes. En *Istoria unui galbîn*, los romaníes tienen su propio «sfat», es decir, un consejo destinado a resolver conflictos, establecer reglas y tomar decisiones importantes para el bienestar de la comunidad. Los gitanos de *La gitanilla* también siguen sus propias leyes. El viejo gitano, en su monólogo, dice que cuando surgen algunas disputas, «no vamos a la Justicia a pedir castigo: nosotros somos los jueces y los verdugos de nuestras esposas o amigas» [4, p. 70]. Otro detalle importante es la posibilidad de aplicar la pena de muerte en la comunidad gitana, pero es interesante que el viejo gitano habla de esto solo en relación con las mujeres adúlteras, a quienes «las enterramos por las montañas y desiertos como si fueran animales nocivos» [4, p. 70]. Él también afirma que los romaníes son conservadores en términos de leyes y tradiciones gitanas, y están satisfechos con esa organización de sus vidas.

Aparte de la organización administrativa, otro aspecto importante de la vida gitana es la organización de la familia. Estudiar la obra *La gitanilla* permitió identificar algunos rasgos clave de las familias gitanas, algunos de los cuales también se encuentran en *Istoria unui galbîn*. Uno de los primeros a los que se refiere Cervantes es a la tradición romaní de casarse con otros romaníes para mantener la pureza de sangre dentro de la comunidad romaní y para proteger su identidad cultural: «los gitanos no nos casamos sino con gitanas» [4, p. 96]. Por este motivo, el fenómeno del incesto es común entre los romaníes. Las leyes gitanas sobre la vida matrimonial también dan un gran valor a la fidelidad, ya que el viejo gitano informa a Andrés que en la comunidad gitana «no hay ningún adulterio» [4, p. 70]. De este monólogo del gitano también se entiende que los romaníes son monógamos, pero el divorcio se admite no solo por muerte, sino también por la vejez de la esposa, a iniciativa del hombre más joven. Esto, al mismo tiempo, podría ser un indicador de la posición más alta del hombre frente a la mujer, porque el divorcio en el segundo caso favorece al hombre. El dominio del hombre sobre la mujer también se deduce del hecho de que los romaníes incluso tienen derecho a «dejar las mujeres, o castigarlas, cuando se les antoja» [4, p. 74]. Esta inferioridad de la mujer gitana en relación al hombre permite también concluir que en *La gitanilla* se presenta la familia de tipo patriarcal. Alecsandri, por su parte, es más reservado a la hora de ilustrar la vida familiar de los romaníes, y se limita a sugerir el carácter tradicional y patriarcal de la familia, en la que las mujeres tienen el papel de amas de casa.

Es imposible construir una imagen del gitano y su vida sin mencionar un elemento fundamental de la cultura romaní: la música y el baile. Tanto Cervantes como Alecsandri hacen varias sugerencias de que los gitanos llevan la música en la sangre. En *La gitanilla*, uno de los gitanos es presentado como «un gran bailarín», y Preciosa,

aunque no gitana de nacimiento, creció en medio de la cultura gitana y desarrolló notables habilidades para el canto y el baile, convirtiéndose en «*la más única bailadora que se hallaba en todo el gitanismo*» [4, p. 31]. Preciosa no heredó bienes materiales de la vieja gitana, sino que se hizo «*rica de villancicos, de coplas, seguidillas y zarabandas, y de otros versos, especialmente de romances*» [4, p. 31]. No sólo entre los gitanos de *La gitanilla* hay músicos talentosos. En *Istoria unui galbîn*, el joven gitano Nedelcu es descrito como un laudista famoso, cuyas canciones son capaces de hacer los corazones llorar de luto o saltar de alegría («*lăutar vestit, ce îți rupea inima când trăgea din arcuș un cântic de jale, și care te făcea să giochi fără voie, când suna o horă*» [1, p. 29]). Alecsandri asocia a los romaníes con la música y la danza a través de algunas imágenes auditivas, que incluyen «*cânticele fluielor*», «*cântice de flăcăi și de fete mari*» y «*sunete de cobze, de scripce, de drâmbe*». Por lo tanto, está claro que la música y el baile forman una parte indivisible de la comunidad gitana en las dos obras.

Entre las ocupaciones de los romaníes en ambas óperas se encuentran cantar y bailar en las plazas o en las cortes de personas de alto rango, divirtiéndolas y ganándose la vida. De hecho, *La gitanilla* e *Istoria unui galbîn* ofrecen un material valioso y bastante rico para determinar las ocupaciones de los romaníes. Algunas de ellas implican lo que llamamos trabajo honesto, mientras que otras ocupaciones de los romaníes implican su astucia y capacidad de engañar a la gente. De la primera categoría de ocupaciones, se pueden señalar la cría de animales, la artesanía, la herrería y el comercio, que son compatibles con su modo de vida nómada. Alecsandri presenta a algunos jóvenes gitanos llevando caballos y vacas detrás de ellos, lo que sugiere la práctica de la cría de animales. El ritual mediante el cual el gitano puso en la mano de Andrés unas tenazas y un martillo en *La gitanilla* y la mención, por parte de Vasile Alecsandri, de que muchos gitanos eran herreros son pruebas de la práctica de la herrería. Entre los gitanos también se practica la artesanía, para luego vender sus productos («*drâmbe, coveți, lăcăți, fuse ș.c.l.*» [1, p. 32]) en ferias o pueblos.

Sin embargo, como también menciona el viejo gitano en *La gitanilla*, «*de día trabajamos y de noche hurtamos*» [4, p. 71], lo que hace referencia a otra ocupación, ya deshonesto: la práctica del robo. Sorprendentemente, Vasile Alecsandri no hace ninguna alusión a los robos por parte de los gitanos, aunque este es uno de los estereotipos más extendidos sobre ellos. Cervantes, en cambio, presta atención a este aspecto en varios episodios de *La gitanilla*. Incluso la obra comienza con un pasaje dedicado a este estereotipo: «*Parece que los gitanos y gitanas solamente nacieron en el mundo para ser ladrones*» [4, p. 31]. Andrés es iniciado, por los gitanos, en el arte del robo, y el viejo gitano está seguro de que, una vez que Andrés adquiriera la maestría necesaria, le gustará tanto que se comerá «*las manos tras él*». Además, en *La gitanilla* se presenta también un caso de robo de niños – otro estereotipo atribuido a los gitanos – en el contexto en el que Preciosa fue robada de una familia adinerada por la vieja gitana. En el fondo, parece que la práctica del robo no es para los gitanos un vicio, sino una forma de ganarse la vida e incluso una fuente de satisfacción. El robo no es, sin embargo, la única actividad deshonesto de los gitanos. Se mencionan también las prácticas de mendicidad (por la vieja gitana en *La gitanilla*) y de brujería,

a la que hacen referencia tanto el escritor español como el rumano. El joven poeta en *La gitanilla* afirma en sus versos que «*dicen que son hechiceras/ todas las de tu nación*» [4, p. 42], y la moneda holandesa le informa a la moneda turca sobre la habilidad de las gitanas en diferentes tipos de brujería («*țiğâncile sunt foarte ghibace în tot soiul de vrăjitorii, și de descântice de diochi, de șerpe, de dragoste*» [1, p. 33]). En este orden de ideas, la lista de actividades deshonestas atribuidas a los gitanos puede completarse también con otro tipo de brujería: la adivinación. Las gitanas incluso iban a las cortes de las personas de clases altas de la sociedad para adivinarles. Por ejemplo, Preciosa puede decir la buenaventura «*de tres o cuatro maneras*» y le lee la mano a la doña Clara a cambio de una moneda de plata o de oro, mientras que la madre de Zamfira era a menudo invitada a las cortes nobiliarias debido a su maestría en decir la fortuna («*maică-sa trăgea cu boghii sau căta în oglindă, și în talgere cu apă prin curțile boierești, pentru că era vestită de măiastră și le spunea la toți norocul ca și când ar fi cetit pe carte*» [1, p. 33]).

La práctica de las ocupaciones que no implican trabajo honesto, mencionadas anteriormente, representa uno de los principales indicadores de la astucia de los gitanos. Se puede afirmar incluso que, en el retrato moral del gitano en *La gitanilla*, una característica fundamental es precisamente la astucia, como lo confirma también Preciosa, quien dice: «*no hay gitano necio, ni gitana lerda; que como el sustentar su vida consiste en ser agudos, astutos y embusteros, despabilan el ingenio a cada paso, y no dejan que críe moho de ninguna manera*» [4, pp. 43-44]. Además de la astucia (que tiene tanto un lado positivo como negativo) y la fidelidad, en *La gitanilla* también hay sugerencias sobre otras características morales de los gitanos. Por ejemplo, para los gitanos, la amistad es un valor importante: «*nosotros guardamos inviolablemente la ley de la amistad*» [4, p. 70]. Además, según las palabras del viejo gitano, los gitanos no sucumben a los celos ni a la envidia. La frase «*aunque somos gitanos, no lo parecemos en la caridad*» [4, p. 79], a su vez, refleja la idea de que, a pesar de los estereotipos sobre su avaricia, egoísmo o incluso falta de virtud, los gitanos también son capaces de actos de generosidad. Finalmente, también puede mencionarse la hospitalidad de los gitanos, ya que los gitanos de *La gitanilla* reciben con entusiasmo a don Juan (Andrés) y don Sancho (Clemente), les ofrecen comida, refugio y comparten con Andrés sus conocimientos y habilidades, incluido el arte de robar.

En conclusión, el escritor español Miguel de Cervantes y el escritor rumano Vasile Alecsandri crean, en sus obras *La gitanilla* e *Istoria unui galbîn*, una imagen del gitano y de su vida. Ambos autores se refieren a varios elementos definitorios, como el aspecto físico de los gitanos, su nomadismo, la vida en sus propias comunidades con sus propias estructuras y leyes, marcando su autonomía y, al mismo tiempo, su marginalización. Tanto en *La gitanilla* como en *Istoria unui galbîn* se presenta al gitano como alguien que está en estrecha comunión con la naturaleza, que valora la libertad, que tiene la música en la sangre y que practica tanto actividades honestas como ocupaciones que implican engaño y astucia. Sin embargo, a pesar de los puntos en común, ciertas sutilezas en la manera de representar a los gitanos muestran diferencias, determinadas especialmente por el contexto social e histórico, el espacio geográfico diferente y los estilos literarios distintos de ambos autores. Mientras que

Vasile Alecsandri presta más atención a la situación material, social y económica de los gitanos en la sociedad rumana desde una perspectiva realista, Cervantes explora la libertad y la complejidad moral de los gitanos, así como los numerosos estereotipos sobre ellos que circulaban en la sociedad. Estos contrastes evidencian cómo la cultura y el contexto influyen en la representación de los gitanos en la literatura.

Bibliografía:

1. ALECSANDRI, Vasile. *Istoria unui galbîn*. București: Vremea, 1998. 160 p. (Colecția Bibliografie Școlară). ISBN 973-9423-13-2
2. AVALLE-ARCE, Juan Bautista. La gitanilla. En *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*. 1981, Vol. I, nr. 1-2. [online]. Disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cervantes-bulletin-of-the-cervantes-society-of-america--29/html/0277fc14-82b2-11df-acc7-002185ce6064_16.html#I_6_
3. BALȚATU, Ludmila. Moștenirea literară a lui Vasile Alecsandri. En *Buletinul Științific al Universității de Stat „B. P. Hasdeu” din Cahul, Seria Științe Umanistice*, 2021, nr. 2 (14), pp. 53-66, ISSN 2345-1866, E-ISSN 2345-1904
4. CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *Novelas ejemplares*. Moscú: Editorial «Progreso», 1976. 309 p.
5. FRASER, Angus. *Țigani*. Segunda edición. Traducción del inglés por Dan Șerban Sava. Ed. Humanitas, 2010. ISBN 978-973-50-2641-7
6. SALA, Gabriel. *Romii în vâltoarea istoriei*. 2015. ISBN 978-606-8531-04-5
7. *Miguel de Cervantes. Obra*. [online]. Disponible en: <https://www.educa2.madrid.org/web/web-online2/tema-11.-literatura-del-siglo-xvi.-el-renacimiento.-cervantes/-visor/miguel-de-cervantes-obra>
8. *Fascination and Hatred: The Roma in European Culture*. [online]. Disponible en: <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/roma-european-culture>

CZU 821.134.2.09=134.2+008(460)=134.2

LA IMAGEN DE LA MAJA EN ESPAÑA COMO SÍMBOLO DE PASIÓN Y TRADICIÓN

Andreea NIMERENCO, estudiante, Facultad de Letras,
Universidad Estatal „Alecu Russo” de Bălți
Coordinador científico: **Tatiana GOREA**, prof. adj.

Abstract: This article analyzes the portrayal of the "maja" in three representative works from Spanish literature and art: *Fortunata y Jacinta* by Benito Pérez Galdós, *Bodas de sangre* and *Yerma* by Federico García Lorca, and the iconic works of painter Francisco de Goya, *La maja desnuda* and *La maja vestida*. The article explores the physical and psychological characteristics of the "maja", her role in society, as well as the cultural and aesthetic meanings attributed to her in each work. Similarities and differences are identified between the ways the authors and the Spanish artist portray this female figure, considering the historical and social context in which the works were created. The aim of the research is to construct a complex vision of the "maja" image in Spanish literature and art.

Keywords: Maja, identity, femininity, literature, symbolism, art, picture.

El concepto de "maja" ha evolucionado a lo largo de los siglos, adquiriendo diversas connotaciones que reflejan no solo el lenguaje popular, sino también los aspectos socioculturales de la sociedad española. La figura de la maja, vinculada a los siglos XVIII y XIX, simboliza la pasión, la espontaneidad y la gracia, especialmente en el contexto madrileño. No se asocia originalmente con la rebeldía, sino con una actitud desenfadada y libre que, a pesar de su simplicidad, representa una feminidad plena y auténtica.

En su origen, "maja" evocaba características como suavidad, relajación y encanto. No existía en ella una intención de confrontación ni de lucha, sino más bien una representación de elegancia natural, reflejada en las definiciones de Corominas y el DRAE. Según el "Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana" de Joan Corominas, la palabra "maja" surge como un tipo popular español que representaba la elegancia y bravura a partir de 1734, evolucionando en el siglo XIX hacia una relación con el lujo y la fama. Aunque algunos vinculan "maja" con el verbo "majar" (trastornar), lo que sugiere una actitud descarada, el significado más cercano está relacionado con la gracia y el encanto natural.

Por otro lado, el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) define a la "maja" como una persona atractiva, simpática y de trato agradable, asociada a las clases populares madrileñas que destacaban por su estilo vistoso y su actitud libre.

Esta evolución del concepto refleja cómo la figura de la maja ha sido reinterpretada a lo largo del tiempo, tanto en el lenguaje como en la cultura visual y literaria. En la pintura de Francisco de Goya, por ejemplo, obras como *La maja desnuda* y *La maja vestida* se convierten en emblemas de una feminidad desinhibida, libre de las restricciones sociales de la época. La figura de la maja es vista como un símbolo de belleza natural y de una mujer que se presenta sin complejos ante la mirada masculina.

Sin embargo, en tiempos recientes, algunas interpretaciones han intentado redefinir a la maja como un símbolo de rebeldía o lucha. Considero que esta reinterpretación distorsiona el concepto original. Aunque la maja representa valores profundamente arraigados en la identidad colectiva española, como la pasión y la alegría de vivir, no debe reducirse a una figura de resistencia social. En la época en que surge, tales cuestiones no formaban parte del discurso cultural, y proyectar sobre ella una agenda contemporánea parece inapropiado. La maja no es una luchadora, sino una mujer que se expresa libremente y celebra su feminidad sin restricciones.

Es importante reconocer que, aunque el concepto de "maja" ha sido reinterpretado a lo largo del tiempo, su verdadera esencia sigue estando vinculada a la naturalidad, la gracia y la belleza sin complejos, y no a la resistencia o al enfrentamiento social. La maja, en su concepción original, continúa siendo un símbolo de la tradición española: una representación de la vitalidad y la autenticidad de un pueblo que celebra la belleza en su forma más pura y espontánea.

La figura de la maja madrileña es un arquetipo fundamental para entender las dinámicas sociales, culturales y de género en la España que transita entre los siglos XVIII y XIX. Este estudio analiza cómo se representa este arquetipo tanto en la literatura como en la pintura, poniendo especial atención en tres obras clave: *"Fortunata y Jacinta"* (1886-1887) de Benito Pérez Galdós y las pinturas de Francisco de Goya,

como "*La maja desnuda*" (c. 1797-1800), "*La maja vestida*" (c. 1800-1803) y "*La pradera de San Isidro*" (1788). También se consideran "*Bodas de sangre*" (1933) y "*Yerma*" (1934) de *Federico García Lorca*. Aunque la figura de la maja no se menciona de manera explícita en estos textos y obras, su esencia se manifiesta a través de personajes como Fortunata, quien, con su origen humilde y su intensa pasión, encarna muchas de las características de este popular arquetipo. Por otro lado, las obras de Goya retratan a la maja no solo como una figura sensual, sino también como un símbolo de desafío y libertad frente a las normas sociales de su tiempo. Además, la influencia de este arquetipo se extiende a la obra de Federico García Lorca, donde, aunque de forma indirecta, los personajes femeninos en "*Bodas de sangre*" y "*Yerma*" reflejan esa misma rebeldía y lucha por la libertad, aunque en un contexto más rural y trágico. A través de este análisis, se busca comprender cómo la figura de la maja, a pesar de los diferentes contextos, se mantiene como un símbolo complejo que refleja las tensiones y transformaciones de la sociedad española en un momento crucial de su historia.

En la literatura española, la figura de la maja no se presenta de manera tan explícita como en las artes visuales, donde tiene una presencia más destacada. Sin embargo, su influencia cultural se refleja en los personajes femeninos que, aunque no se identifiquen directamente como "majas", muestran características asociadas a este arquetipo: sensualidad, independencia y una fuerte conexión con las clases populares. Un ejemplo claro de esta representación literaria es *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós. Aunque las protagonistas no son identificadas como majas, tanto Fortunata como Jacinta encarnan aspectos de este modelo cultural, especialmente Fortunata, quien exhibe muchos de los rasgos más característicos de la maja: su origen humilde, su pasión intensa y su lucha por sobrevivir en un entorno adverso.

La descripción de Fortunata revela una conexión profunda con el pueblo y una sensualidad que desafía las convenciones sociales de su época. A pesar de no tener una educación formal, su energía y carácter fuerte la distinguen. En el texto, Juanito Santa Cruz la describe como una mujer de belleza única, comparando sus ojos a "*dos estrellas, muy semejantes a los de la Virgen del Carmen*". [4, p. 61] Esta comparación subraya su atractivo y su vinculación con la espiritualidad popular, mientras que sus errores lingüísticos evidencian su humildad y su pertenencia a las clases bajas de Madrid. Así, Fortunata refleja los aspectos más comunes de la imagen de la maja: la autenticidad, el contacto con el pueblo y la sensualidad que transgrede las normas establecidas.

A través de Jacinta, Galdós también ofrece una visión crítica de la sociedad burguesa. Jacinta, proveniente de una familia privilegiada, siente una atracción y repulsión hacia Fortunata al mismo tiempo. La revelación de que Fortunata tiene un hijo ilegítimo, el Pitúsín, la deja confundida, evidenciando la distancia social entre ellas. "*Jacinta estaba aturdidísima, como si hubiera recibido un fuerte golpe en la cabeza*." [4, p. 105] Este desconcierto refleja la desconexión entre los mundos de Jacinta y Fortunata, marcando las diferencias culturales y sociales que las separan.

En *Fortunata y Jacinta*, la figura de la maja no es un simple detalle decorativo, sino una pieza clave para comprender las diferencias entre las clases sociales y los

valores de la época. Fortunata representa la pasión y el deseo de libertad, pero su destino trágico pone en evidencia que este tipo de mujer no puede prosperar en una sociedad dominada por las normas burguesas. A través de Fortunata, Galdós critica un sistema que margina a quienes no se ajustan a sus reglas. La maja, en este contexto, no solo es un símbolo de belleza popular, sino también de resistencia ante una sociedad que busca reducirla a un mero adorno.

Aunque Fortunata no desafía las normas sociales de manera explícita, su vida se guía por sus impulsos emocionales y su amor apasionado. No la considero una rebelde en el sentido clásico; más bien, es una mujer que vive con autenticidad, sin tener la intención de desafiar el sistema de manera estructural. Esto, en mi opinión, refuerza la idea de que la figura de la maja no es un arquetipo de lucha consciente, sino una representación de una feminidad profundamente humana y emocional. La maja, entonces, no es una figura de lucha activa, sino una mujer que, aunque atrapada en las restricciones sociales, vive de manera apasionada, sin cuestionar necesariamente el sistema, pero resistiendo a su manera a través de su autenticidad.

Por otro lado, Federico García Lorca, si bien no representa directamente a la maja, explora temas recurrentes en la figura de la maja, como la pasión, la rebeldía y la opresión social. Sus obras, como *Bodas de Sangre* y *Yerma*, abordan aspectos profundos de la lucha femenina y sus conflictos internos, particularmente en un contexto rural y trágico. Las mujeres de Lorca, como la Novia de *Bodas de Sangre* o Yerma, están atrapadas entre el deseo y las normas sociales, lo que las acerca, en ciertos aspectos, a la figura de la maja, aunque sus trágicas circunstancias las alejan de esa imagen de libertad y desenfado que a menudo se asocia con ella.

Yerma, la protagonista de la obra de Federico García Lorca, representa una figura femenina que, si bien no encaja en la imagen estereotipada de la maja, comparte con ella una pasión y una rebeldía que se ven trágicamente oprimidas por su entorno. La maja, con su vestido llamativo, su actitud provocadora y su conexión con la cultura popular, personifica una libertad y una sensualidad que contrastan con la vida rural y opresiva de Yerma. No obstante, un examen minucioso revela que Yerma comparte con la maja una intensidad emocional y una resistencia latente, aunque estas cualidades se expresen de manera distinta y se vean frustradas por las circunstancias.

Desde el inicio de la obra, Yerma manifiesta su anhelo por la maternidad, un deseo que se convierte en obsesión y que define su identidad como mujer. En su diálogo con Juan, su esposo, Yerma expresa su frustración por la falta de hijos y su temor a envejecer sin cumplir su propósito: "*Cada año... Tú y yo seguiremos aquí cada año...*" [3, p. 2]. La repetición de "cada año" subraya la monotonía de su existencia y la creciente desesperación que la consume. En contraste con la maja, que vive el presente con intensidad, Yerma está atrapada en un futuro incierto y en un pasado que no puede cambiar.

Asimismo, la pasión de Yerma no se limita a su deseo de ser madre, sino que se extiende a su anhelo por un amor más profundo y significativo. A pesar de estar casada con Juan, no experimenta una conexión emocional o física con él. En su conversación con la Vieja, Yerma confiesa que nunca ha conocido el amor verdadero: "*¿No tiembles cuando se acerca a ti? ¿No te da así como un sueño cuando acerca sus*

labios? Dime. No. No lo he sentido nunca." [3, p. 9]. Esta confesión revela la soledad y el vacío que la afectan, y su deseo por una experiencia amorosa más auténtica y apasionada.

Por otro lado, la rebeldía de Yerma se manifiesta en su negativa a conformarse con las expectativas sociales y en su búsqueda desesperada de una solución a su problema. A pesar de las críticas y los prejuicios de la comunidad, Yerma busca ayuda y consejo en otras mujeres, como María y la Vieja. En su diálogo con la Vieja, Yerma denuncia la falta de información y la represión sexual que sufren las mujeres en su sociedad: "*Las muchachas que se crían en el campo, como yo, tienen cerradas todas las puertas. Todo se vuelven medias palabras, gestos, porque todas estas cosas dicen que no se pueden saber.*" [3, p. 10]. Esta crítica a la hipocresía y la falta de comunicación revela su rebelión contra las normas sociales que la oprimen.

La tragedia de Yerma reside en su incapacidad para conciliar su deseo personal con las normas sociales. A diferencia de la maja, que puede romper las normas y vivir según sus propios términos, Yerma está atrapada en frustración y desesperación, lo que la lleva a un final trágico. Su acto final, el asesinato de Juan, es una expresión de su rebeldía y su rechazo a una vida sin sentido. Con este acto, Yerma se niega a seguir siendo una víctima de las circunstancias y se transforma en dueña de su propio destino, aunque a un precio terrible.

Al final, aunque Yerma no es una maja en el sentido tradicional, comparte con esta figura cultural una pasión y una rebeldía que la impulsan a romper las normas sociales. Sin embargo, las circunstancias trágicas y las limitaciones sociales en las que se encuentra la alejan de la imagen idealizada de libertad asociada con la maja. Así, Yerma se convierte en un símbolo de la lucha de las mujeres por la autodeterminación en una sociedad restrictiva y en una crítica de los roles de género rígidos en la España rural. Su historia, aunque llena de sufrimiento, muestra la fuerza y la pasión que pueden surgir incluso en las situaciones más difíciles, representando una versión oscura y reprimida del espíritu libre que representa la maja.

Bodas de sangre, de Federico García Lorca, tampoco presenta una maja literalmente, pero la figura está sutilmente presente en ciertos personajes y temas. En la iconografía española, una maja es una figura femenina que personifica a la clase baja y representa la independencia y la oposición a los estándares preconcebidos de la sociedad. Dentro de la obra, este espíritu de rebeldía y pasión se muestra a través de la Novia, para quien el amor y la gracia no se alcanzan usando ropa lujosa y extravagante, sino estando dispuesta a liberarse de las expectativas impuestas en una sociedad dominada por hombres. Ella vive un conflicto interno entre el deber y el deseo, su atracción incontrolable hacia Leonardo, y su decisión de escapar el día de la boda parecen ser acciones que rompen las normas familiares y sociales.

Leonardo, aunque es un personaje masculino, también comparte rasgos asociados a la maja. Su amor prohibido por la Novia lo consume y lo lleva a violar las normas impuestas, poniendo en peligro su vida y la de los demás. La intensidad de su deseo se ve en su caballo, siempre cansado y sudoroso, que simboliza una pasión que no puede controlar. Su comportamiento impulsivo y la atracción irresistible que siente por la Novia lo conducen de manera inevitable a la tragedia.

La obra, rica en simbolismo y referencias a la cultura popular española, ofrece así un espacio para analizar cómo la figura de la maja se manifiesta en la violación de normas, la fuerza del deseo y la rebeldía frente a las restricciones sociales. A través de la Novia y Leonardo, *Bodas de sangre* captura el conflicto entre la pasión y las imposiciones sociales, mostrando cómo estos personajes encarnan, de diferentes maneras, el espíritu de la maja.

Aunque no es una representación directa, la imagen de la maja puede verse como un símbolo de libertad y deseo en la obra, puesto que la Novia, al elegir seguir su pasión, está buscando una forma de libertad que la sociedad de la época le niega. Sin embargo, esta búsqueda de libertad tiene consecuencias trágicas, lo que muestra la visión pesimista de Lorca sobre el amor y el destino, ya que la libertad que desea la Novia va en contra de las normas sociales y la conduce a un camino de sangre y muerte. De este modo, la obra muestra cómo la sociedad y las convenciones pueden aplastar los deseos individuales, especialmente en el caso de las mujeres, restringiendo su autonomía y limitando sus opciones. En consecuencia, este deseo de libertad y la lucha contra las convenciones sociales son elementos centrales en la obra y están profundamente ligados a la imagen de la maja.

Esta conexión es evidente en el Acto Primero, Cuadro Primero, donde la Madre del Novio expresa su preocupación por la navaja que lleva su hijo, un símbolo de la violencia que ha marcado su vida: "*Malditas sean todas y el bribón que las inventó. Y las escopetas, y las pistolas, y el cuchillo más pequeño, y hasta las azadas y los bioldos de la era.*" [2, p. 2]. Esta preocupación refleja el ambiente de fatalidad y violencia que rodea a los personajes, y cómo las armas y la venganza están profundamente ligadas a su cultura. Así, esta cita subraya la omnipresencia de la violencia y la fatalidad en la vida de los personajes, elementos que contrastan con la búsqueda de libertad y felicidad que representa la imagen de la maja. En consecuencia, la navaja, como símbolo de la violencia, se opone a la imagen de la maja como símbolo de libertad.

En el Acto Primero, Cuadro Segundo, la Suegra de Leonardo canta una nana que presagia la tragedia: "*Nana, niño, nana del caballo grande que no quiso el agua.*" [2, p. 8]. El caballo, en este contexto, puede interpretarse como un símbolo de la pasión desenfrenada que lleva a Leonardo hacia su destino trágico, donde la nana introduce un elemento de fatalidad y presentimiento que envuelve a los personajes. De este modo, esta imagen del caballo que se niega a beber el agua simboliza la incontrollable fuerza del destino y la inevitabilidad de la tragedia. Así, la nana, con su tono melancólico y premonitorio, anticipa el trágico destino de los personajes.

En el Acto Segundo, Cuadro Primero, la Muchacha describe con entusiasmo las medias caladas que ha comprado el Novio para la Novia: "*¡Y compraron unas medias caladas!... ¡Ay, qué medias! ¡El sueño de las mujeres en medias! Mire usted: una golondrina aquí (Señala el tobillo.), un barco aquí (Señala la pantorrilla.) y aquí una rosa. (Señala el muslo.) ¡Una rosa con las semillas y el tallo! ¡Ay! ¡Todo en seda!*" [2, p. 12]. Esta descripción, aunque aparentemente trivial, refleja la sensualidad y el deseo que están presentes en la obra, y que se asocian con la imagen de la maja. De hecho, las medias caladas, con sus elaborados diseños, simbolizan la

feminidad y el atractivo, elementos que también están presentes en la figura de la maja. Así, esta exaltación de la belleza y la sensualidad contrasta con la opresión y las restricciones impuestas a las mujeres en la sociedad de la época.

Finalmente, aunque el Acto Tercero no está incluido en el fragmento analizado, es importante mencionar su papel en el desenlace de la obra. En esta parte, la Luna y la Muerte aparecen como personajes simbólicos que guían el destino de los protagonistas. La Luna, con su luz fría, ilumina el camino de los amantes, mientras que la Muerte los espera en el bosque para llevarse sus vidas. Así, la historia termina en tragedia, mostrando que escapar de las normas sociales tiene consecuencias fatales.

Si bien la figura de la maja no se menciona directamente en *Bodas de sangre*, su espíritu se refleja en la pasión, la lucha y el deseo de libertad de algunos personajes. La Novia y Leonardo, cada uno a su manera, representan esta esencia, aunque dentro de un mundo marcado por el drama y la rigidez de las tradiciones. A través de los símbolos y las referencias a la cultura española, Lorca nos hace reflexionar sobre los sentimientos humanos y las fuerzas que nos llevan a tomar decisiones. La obra muestra cómo la pasión y el deseo de libertad pueden traer tanto felicidad como sufrimiento, mientras que las reglas impuestas por la sociedad limitan especialmente a las mujeres.

Esta misma idea se encuentra en *Yerma*, donde Lorca no nos muestra mujeres que luchan por cambiar el mundo, sino personajes atrapados por sus propios sentimientos y la realidad en la que viven. Tanto en *Bodas de sangre* como en *Yerma*, las protagonistas expresan la intensidad y el drama de la cultura española. No se busca una reivindicación directa del papel de la mujer, sino una representación de la fuerza de las emociones y del destino trágico. Por eso, considero que la maja no es una figura de rebeldía, sino un símbolo de entrega total a la emoción y a la vida.

La figura de la maja se ha consolidado como un arquetipo importante dentro de la historia del arte español, especialmente en las obras de Francisco de Goya, como *La maja desnuda* y *La maja vestida*. Estas pinturas, que retratan a una joven en posturas similares, han sido objeto de controversia y fascinación, y se han convertido en íconos de la pintura española. En particular, *La maja desnuda* rompió con las convenciones artísticas de la época al mostrar a una mujer desnuda sin el trasfondo mitológico o alegórico que usualmente acompañaba este tipo de representaciones. Goya captó la esencia humana con un realismo sin adornos, reflejando la sensualidad femenina de manera directa, sin ningún tipo de veladura. La mirada decidida de la maja, su postura relajada y la audacia de su desnudez desafían las convenciones masculinas y las normas sociales de su tiempo. Además, la identidad de la modelo ha sido motivo de especulaciones, aunque no hay consenso sobre quién pudo haber sido, lo que solo añade misterio a la obra. A través de *La maja desnuda*, Goya no solo rompió con los estándares artísticos, sino que también invitó a reflexionar sobre la percepción del cuerpo femenino en el arte, posicionando a la maja como un símbolo de libertad y autonomía femenina.

Por otro lado, *La maja vestida*, pintada algunos años después, muestra a la misma mujer vestida con un elegante traje de maja. La dualidad entre la maja desnuda y la maja vestida sugiere una reflexión sobre la diferencia entre la libertad personal

y la imagen pública impuesta por las normas sociales. El vestido que cubre su cuerpo, aunque resalta su belleza, también la oculta, lo que refleja cómo la mujer en esa época debía encajar en los moldes sociales impuestos, sin poder expresar completamente su ser interior. A través de estas dos representaciones, Goya sugiere una reflexión sobre la complejidad de la condición femenina, donde lo público y lo privado, lo social y lo personal, se combinan en una constante tensión. Además, en *La pradera de San Isidro*, Goya ofrece una visión del ambiente festivo de Madrid, en la que las mujeres de clase baja, vestidas de forma sencilla pero elegante, reflejan el espíritu de la maja: una mujer con actitud libre, participando en las celebraciones populares. Aunque la figura de la maja no ocupa el centro de la escena, su presencia se percibe en el ambiente relajado y la alegría que rodea la festividad.

Finalmente, figura de la maja no debe ser vista solo como un símbolo de sensualidad o de ruptura con las convenciones artísticas de la época, sino como una representación de la dualidad de la mujer en la sociedad española del siglo XVIII. Goya, a través de *La maja desnuda* y *La maja vestida*, no solo explora la sexualidad y la libertad femenina, sino que también cuestiona las expectativas sociales impuestas a las mujeres. La maja no es solo un objeto de deseo o de fascinación, sino también una figura que refleja las tensiones entre la intimidad personal y la imagen pública. Aunque la figura de la maja no representa una lucha activa por la igualdad de género, sí desafía las normas de su tiempo y sigue siendo un tema de reflexión sobre el papel de la mujer en la sociedad. Este arquetipo sigue vigente, sirviendo de espejo de las tensiones entre lo que se espera de las mujeres y lo que realmente son, lo que nos invita a cuestionar las estructuras sociales y culturales que aún persisten hoy en día.

La figura de la maja, inspirada en las obras maestras de Francisco de Goya, sigue siendo un símbolo cultural profundamente arraigado en la sociedad española. Más allá de representar la pasión y la rebeldía características de estas mujeres, su imagen mantiene viva una conexión con la tradición y la identidad española, reflejando el espíritu de una época que aún resuena en la actualidad.

En el mundo del flamenco, la esencia de la maja se manifiesta a través de las bailaoras, cuyos movimientos llenos de energía y vestimentas tradicionales evocan la intensidad y el espíritu libre que las define. El flamenco, como expresión artística que une música, danza y canto, ha trascendido como un emblema indiscutible de la cultura española, y la figura de la maja es una parte esencial de esta identidad. Así, la pasión y el carácter que irradian las bailaoras son un reflejo directo del espíritu de las majas, mujeres que encarnan la cultura y la tradición popular.

Por otro lado, el cine ha encontrado en la figura de la maja una fuente inagotable de inspiración, dando lugar a películas que celebran la riqueza cultural e histórica de España. Obras como *Carmen* o *La maja desnuda* han recurrido a su imagen para explorar temas universales como el amor, la pasión y la libertad, resaltando la complejidad y el misterio que envuelven a estas mujeres. A través de estas representaciones, el cine no solo resalta la belleza y sensualidad de la maja, sino que también profundiza en su psicología y en el papel que desempeña en la sociedad.

Además, en la actualidad, la imagen de la maja sigue vigente en distintas expresiones artísticas. En la moda y la publicidad, por ejemplo, continúa siendo un símbolo

de elegancia, feminidad y pasión. Su influencia se observa en diseños que incorporan elementos tradicionales españoles, como el encaje y la seda, así como en campañas publicitarias que buscan transmitir su gracia y sensualidad. De igual manera, eventos culturales como *La Maja de España* han mantenido vivo su legado, exaltando la belleza femenina y la esencia de las majas de Goya. Este concurso, con más de cinco décadas de historia, ha sabido preservar la tradición y el simbolismo de estas figuras, que representan la fortaleza y el carácter distintivo de la mujer española.

Así, la maja sigue siendo un icono cultural de gran relevancia, dejando su huella en el flamenco, el cine y el arte contemporáneo. Su legado continúa inspirando a nuevas generaciones, manteniendo vivo el espíritu de pasión y rebeldía que la define. En definitiva, su imagen no es solo un vestigio del pasado, sino una representación atemporal de la identidad española, capaz de despertar emociones y conectar con la sociedad actual.

En conclusión, la figura de la maja, inmortalizada en las obras de Goya, Pérez Galdós y Lorca, sigue siendo un símbolo que refleja los contrastes y tensiones entre la belleza idealizada y las realidades de la sociedad española. Aunque se le asocia con una sensualidad misteriosa, la maja no debe considerarse un modelo de rebelión social o un referente de lucha feminista en los términos modernos. En lugar de representar una protesta contra las estructuras sociales o una figura revolucionaria, su imagen refleja más bien las limitaciones y los estereotipos sobre el rol de la mujer en su época. Así, la representación de la maja no es solo un desafío estético, sino una reflexión sobre la complejidad de la identidad femenina, destacando los elementos de la tradición, la sensualidad y la gracia, pero sin encarnar las luchas sociales o políticas que hoy se vinculan con los ideales feministas. Su legado sigue siendo relevante, pero su representación invita a reconsiderar cómo se han transformado y continúan evolucionando las percepciones del cuerpo y del rol femenino en el arte contemporáneo.

Bibliografía:

1. COROMINAS, Joan. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. [online]. Disponible en: <https://desocuparlapieza.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/corominas-joan-breve-diccionario-etimolc3b3gico-de-la-lengua-castellana.pdf>
2. GARCÍA LORCA, Federico. *Bodas de sangre*. [online]. Disponible en: <https://www.cjpb.org.uy/wp-content/uploads/repositorio/serviciosAlAfiliado/librosDigitales/Garcia-Lorca-Bodas-Sangre.pdf>
3. GARCÍA LORCA, Federico. *Yerma*. [online]. Disponible en: <https://www.vicentellop.com/TEXTOS/lorca/yerma.pdf>
4. PÉREZ GALDÓS, Benito. *Fortunata y Jacinta*. [online]. Disponible en: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/17013/pg17013-images.html>
5. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. [online]. Disponible en: <https://dle.rae.es/majo#Nxznzus>
6. REVISTA AYER. ANDREU, Javier. "Figuras modernas del deseo". *Revista Ayer*. [online]. Disponible en: <https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/andreu-figuras-modernas-del-deseo/2131>

PAROLE DE SOCRATE: UNE FABLE POST-LAFONTAINIENNE¹

Alexia-Ioana ISVORANU, étudiante, Faculté des Lettres et des Sciences,
Université Pétrole-Gaz de Ploiești
Directrice de recherche: Diana RÎNCIOG, dr., maître de conf.

Abstract: *À ceux qui sont persuadés de la démarche purement enfantine entamée par La Fontaine à travers ses **Fables**, le texte **Parole de Socrate** soulève une problématique révélatrice: tout en gardant la lignée d'influence parvenue de l'Antiquité, le moraliste français bâtit une littérature centrée sur la figure contestée de Socrate et sur les profondeurs philosophiques dont cette intervention pare le message de l'œuvre moralisatrice. Notre étude va surprendre, en phase avec la philosophie indissociable du nom du démon littéraire qu'est devenu Socrate suite à son opprobre, les raisons qui attestent l'excentricité de cette fable dans le paysage général du volume.*

Mots-clés: *philosophie socratique, figure contestée, littérature didactique, Fables, excentricité, influence antique.*

I. Prolégomènes

La fable doit sa finalité à Ésope et aux autres littérateurs anciens qui ont présumé l'importance du récit traditionnel, agrémenté maintenant d'une morale synoptique, dans la maturation des comportements souhaitables et de l'esprit critique des gens. Cela nous exhorte au constat de la source principale d'inspiration de La Fontaine. Sa démarche peut être analysée et comprise dans l'optique d'une relation de transtextualité que Genette appelle *hypertextualité* [9, p. 16]: *J'entends par là toute relation unissant un texte B (que j'appellerai «hypertexte») à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, «hypotexte») sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire.* [9, pp. 16-17]

La Fontaine, lui, ne se dédit aucunement de la structure traditionnelle de la fable, pourtant il en accentue le caractère narratif et la force impressionnante du dialogue. *Ainsi, de sa qualité d'espèce didactique, la fable devient-elle une variation de la poésie épique.* [3, p. 850] La fable, telle qu'elle nous parvient du Classicisme, est plus libre dans son cours que la plupart des formes qui font fortune à l'époque. C.-A. Sainte-Beuve propose une définition très utile pour faire la synthèse des conjectures formelles soulevées par beaucoup de récits de La Fontaine: *c'est une anecdote, une conversation, une lecture, élevées à la poésie, un mélange d'aveux charmants, de douce philosophie et de plainte rêveuse* [19].

II. Le titre comme premier signe avant-coureur de l'affranchissement de la formule de la fable traditionnelle

En découvrant *Parole de Socrate*, on voit l'instauration d'une particularité structurelle qui renforce la susceptibilité du texte en question de se plier à un modèle

¹ On s'arroe le droit d'emprunter le mot *lafontainien* à Marc Fumaroli, de l'Académie française, Professeur au Collège de France, qu'il emploie dans sa *Préface* à La Fontaine, *Fables et contes*, Édition établie par André Versaille, Paris, Éditions Bouquins, 2017.

unique et d'une fréquence bien moins redondante que celle de l'article défini. Il s'agit d'une sorte d'*îlot textuel* [1, p. 33], mais toujours dans une relation indélébile avec des éléments hérités de la tradition antique et mythologique. Cette option grammaticale produit le rapprochement du titre du texte en question de la catégorie citée par Gustave Guillaume, celle des *titres duplicatifs* [10, p. 22]. *Le titre qui serait formel appliqué à l'objet reste formel lorsqu'on l'applique au double de l'objet: reproduction, copie, etc. Ceci justifie l'article zéro devant un titre de fable comme: «Testament expliqué par Esope» (II, 20). Le poète, au moment où il posait le titre, avait le sentiment qu'il allait transcrire exactement le testament en question, ainsi que l'explication d'Esope.* [10, pp. 294-295]

Soulignons, tout d'abord, que *parole* est un mot qui entre dans le champ lexical de la création, d'où sa fonction anticipative. La parole, c'est l'instrument utilisé par Dieu à l'aube des millénaires pour engendrer le connu et l'inconnu. Elle comporte aussi une signification qui renvoie au grec *logos* et qui fléchit parfaitement aux principes mis en avant par le Classicisme: *Dans la pensée grecque, la parole, le logos, a signifié, non seulement le mot, la phrase, le discours, mais aussi la raison et l'intelligence, l'idée et le sens profond d'un être, la pensée divine elle-même.* [4, p. 733]

Indispensable pour la création d'une ambiguïté univoque, le terme *Socrate*, lui, satisfait, outre sa qualité d'*opérateur d'individualisation* [18, p. 40], une fonction thématique. De la *Parole*, nom commun auquel l'article manque, le titre se dédouble par le glissement des regards vers le pan secondaire de la structure, parce que la nominalisation explicite produit un schisme stylistique, redevable à l'apparition de la paire binaire *littéral – littéraire*.

Parole de Socrate, cela veut dire, au pied de la lettre, *discours, conseil du philosophe*, tournures qui correspondent aux desseins moralisateurs de La Fontaine. À condition de généraliser la position du *moi* socratique à l'échelle de porte-parole de la vérité dans le texte aux fins éducatives, on arrive au palier supérieur de la fonction thématique du titre matériel, qui précède un récit dont la structure tranche avec ce qui est devenu un lieu commun dans l'ensemble du volume (le dialogue entre deux ou plusieurs êtres animaux).

III. L'histoire et la morale: démonstration de l'efficacité d'enfreindre la bigarrure animalière

Fleur éclore au terme de la lente maturation effectuée par la Renaissance humaniste et par sa pratique de l'imitation fécondante des Anciens; [...] la fable chez La Fontaine se mêle de tout, de morale, de politique, de sciences, d'esthétique, de religion, et bien sûr de toutes les passions humaines. [6, p. 14] Et certes de la philosophie, ajouterions-nous.

La façon d'agencer les moments symboliques de la prise de conscience des vraies valeurs humaines s'apparente aux récits dont les acteurs incarnent des animaux ou des gens démunis: dans un cadre sèchement décrit, *Socrate*, qui est, en phare avec le titre *uninucléaire* [1, p. 35] de la fable, l'unique entité que l'on déniche au cours de l'histoire, bâtit une maison qui se trouve vite à la risée des passants. La source de l'opprobre n'est pas singulière, car elle tient tant à l'aspect extérieur (*L'autre blâmait la face* [11, p. 74]), qu'au dedans de la demeure (*tous étaient d'avis/Que les appartements en étaient trop petits.* [11, p. 74]).

La perspective dialoguée qui fait le délice des fables et qui s'impose comme un outil indispensable pour l'humanisation des animaux, agents et victimes des vices ciblés par l'auteur, est structurellement allégée dans *Parole de Socrate*, parce que la formule de conversation dominante réside dans le monologue du protagoniste, extériorisé à force de bâtir la morale de l'histoire et de correspondre à une finalité exemplaire. Socrate vêt son mécontentement de l'optimisme de voir entrer dans sa demeure la vérité, la bonté, la félicité, bref tout ce qui définit l'amitié et remplit profitablement le vide spatial: *Plût au Ciel que de vrais amis,/Telle qu'elle est, dit-il, elle pût être pleine!* [11, p. 74].

Il est très utile d'en venir maintenant, à titre d'illustration, à l'énonciation et à la découverte de la morale de *Parole de Socrate*, qui occupe les trois derniers vers de la fable: *Chacun se dit ami; mais qui s'y repose:/Rien n'est plus commun que ce nom./Rien n'est plus rare que la chose* [11, p. 74]. L'amitié nous apparaît derechef, cette fois sous la plume de La Fontaine et pas de la bouche de Socrate, comme un lieu commun, une banalité, à force d'être pervertie par le comportement de ses prôneurs. Contrairement à l'histoire dont elle synthétise et fait connaître l'essence d'une perspective théorique et généralisée, la morale renoue et garde le contact avec le monde environnant, avec l'univers du public perçu par l'entremise du *miroir microcosmique de la littérature* [7, p. 48].

IV. Démythification du message – décortilage de la (dure) écorce textuelle

Le *langage rituel* [2, p. 7] de la fable nous exige, lecteurs et exégètes, le respect d'une voie de déshabillage textuel.

L'interrogation qui porte sur le décortilage de la fable *Parole de Socrate* est ramenée subséquemment à trois défis percutants: n°1 encadrer le mécénat philosophique dans la trame traditionnelle du récit moralisateur; n°2 faire abstraction de la portée ludique que le lecteur est tenté à tort à avoir à l'esprit à mesure de l'analyse d'un texte des *Fables*; n°3 relever de la profondeur des personnages, de leurs gestes, des conséquences (méta)textuelles de leurs actions.

Alors que l'espace des événements ne réjouit d'aucune référence textuelle directe, l'indice temporel, quant à lui, ne manque guère d'animer l'attention du récepteur dès le premier vers: *Socrate un jour faisant bâtir* [11, p. 74] (notre accentuation). Ce terme a certainement une vocation introductive, car le narrateur est en train de familiariser le lecteur avec l'atmosphère du récit et de susciter chez lui l'attention nécessaire et l'état d'expectative pour digérer la construction narrative qui se poursuit. *Le complément temporel devient fictif parce qu'il oblige à trouver une situation saillante, déjà achevée.* [5, p. 91]

La maison de Socrate est un des instruments primordiaux qui desservent les desseins moralisateurs de La Fontaine et qui concourent à la matérialisation de l'apprentissage. Il faut se questionner sur les raisons qui motivent l'option de l'écrivain d'allier la grandeur de la figure historique et littéraire de Socrate à la honte publique respirée par une maison pareille à l'image que le récit engendre. Ces considérations prises, notre interrogation se déplace sur le geste du philosophe-personnage de faire bâtir une demeure. Le Socrate lafontainien n'est ni le premier ni l'unique exemple qui nous soit parvenu de l'âge classique pour dépeindre les déconfitures de

l'homme seul. Telle est la prédestination prescrite aussi au *roi dépossédé* de Pascal. Socrate qui cherche à ériger un refuge à l'encontre de l'ignominie du monde et de la méchanceté qui pullule dans son milieu ne correspond pas nécessairement au châtiement de l'homme banni du Jardin d'Éden, mais à la répugnance que les vices inspirent à l'*honnête homme* féru de vérité et de vertus.

C'est comme aboutissement et produit de la démarche critique du moraliste, qui prête son indignation au personnage, qu'il convient de considérer le symbole de la maison et les efforts réclamés par sa construction, que l'écrivain utilise en guise de prétexte pour donner naissance à un nouveau type de récit moralisateur: la véritable fable post-lafontaine.

V. Le Socrate de La Fontaine: avilissement révélateur de la grandeur

La présence d'un personnage quasiment pareil au philosophe dont la condamnation a inspiré la création de l'auteur français ne manque pas de marquer, à bien des titres, une mesure importante de sa modernité.

Le protagoniste de *Parole de Socrate* ne constitue point l'incarnation de la grandeur du philosophe-martyre, mais surtout de son humanité, de sa simplicité, d'où l'envie de faire bâtir une maison qui n'ait pas la moindre trace d'excentricité. La petitesse de cette version du philosophe est d'autant plus abasourdissante qu'il choisit de taire son indignation et de n'esquisser aucun geste de révolte contre les imputations des autres. Une attitude qui défie de plein fouet l'outrecuidance et la hardiesse dont Platon, dans son *Apologie*, a paré son maître dans son premier déterrement littéraire: *Dès l'exorde de la première partie, on reconnaît Socrate à sa feinte modestie. [...] il répondra d'abord aux calomnies propagées depuis longtemps contre lui; il discutera ensuite les griefs de ses accusateurs récents.* [17, p. 17]

Alors, pourquoi l'auteur classique opte-t-il pour une nouvelle mise en place de Socrate qui force celui-ci (ou plutôt son spectre littéraire) à confronter de nouveau, d'une manière indirecte, les blâmes de la société? La Fontaine n'est pas l'adepte des formules littéraires qui favorisent l'exacerbation de la voix de l'auteur, tout comme les *Pensées* pascalienues ou encourent les *Maximes* de La Rochefoucauld. L'emploi d'une version de Socrate adaptée aux exigences requises par la diffusion du bon exemple à l'âge du Classicisme ne fait que développer ce paradigme du cache-cache métatextuel pratiqué par La Fontaine à travers les êtres animaux. Le fabuliste ne dévoile point son *ego* afin de méditer sur la décadence de l'amitié, il déroge à l'impératif de la subjectivité et enjoint au *moi* socratique très modeste et humble d'accomplir cette besogne dans une optique d'objectivité indubitablement accrue.

Dans la philosophie socratique qui concerne la compréhension et la réception de la fable qu'elle a inspirée, la maïeutique désigne l'*art de conduire l'interlocuteur à découvrir et à formuler les vérités qu'il a en lui* [13]. À l'instar du philosophe-enseignant, le fabuliste exhorte le public à la prise de conscience et se montre très soucieux à l'égard de la découverte de cette vérité intérieure de la part des lecteurs. Le lecteur vaillant est subséquent l'individu qui ne se cantonne pas à l'intégration du savoir-faire acquis à travers les *Fables* dans l'agencement de *la vérité dans nous* [19], mais qui veille, *l'œil vigilant et impérieux* [19], à l'implémentation de l'apprentissage dans la réalité, une mise en pratique qui devrait être suffisamment

douce pour ne pas passer comme inique et dangereuse devant la justice cauteleuse de l'époque.

VI. Directions épistémiques du texte persuasif et philosophique

On acquiesce généralement au processus d'induction logique auquel la fable recourt et se rapporte dans le passage du message de l'émetteur (l'auteur lui-même) au récepteur (le lecteur qui, compte tenu du caractère généralisateur des faits et de la morale du texte en discussion, se soumet à une histoire pluralisatrice). De la définition de la fable comme espèce littéraire dérive son aspect persuasif.

Pour déterminer la place la plus prévisible et la plus propre du lecteur des *Fables*, classique ou moderne, on s'arroe la liberté de vaguer dans les abîmes d'une autre branche linguistique qui dimensionne le texte et la susceptibilité de son message d'instaurer un savoir rédempteur: l'épistémologie, *discipline qui prend la connaissance scientifique pour objet* [14]. Jusqu'à quel point le recueil de La Fontaine parvient-il à incorporer un message qui corresponde à la connaissance, passagèrement scientifique et philosophique? En effet, la ressuscitation de la fable comme espèce capable de tutoyer et même de rivaliser les autres genres qui ont un connu un essor à toute allure à l'âge classique a marqué une *coupure épistémologique* [16, p. 40], si l'on tient en ligne de compte la rupture apportée par la revitalisation de la littérature didactique. Pour aboutir à la fonction épistémologique de la littérature moralisatrice, il n'est pas assez de lire et de compatir aux personnages symboliques, il est impérieux d'en comprendre les raisons qui les mènent à occuper la place qui leur a été affectée dans le cadre de l'œuvre.

Le siècle classique instaure dans les ébats épistémologiques de la littérature et des autres domaines une pensée embrasée par la raison, un nouveau type de démarche cognitive qui a pour résultat la modération et la fluidisation des excès promus par la Renaissance. Le moraliste fait usage de la matière des connaissances; au lieu de les rendre sous leur forme brute, à l'instar des scientifiques qui exhortent le public à l'observation et à la relativisation, l'écrivain ne force pas l'œuvre à immoler une de ses fonctions principales par définition: celle cathartique, qui débride les émotions, les vécus les plus intenses. Le lecteur, tout comme le référent des découvertes scientifiques, est invité à l'observation, un processus qui devrait être accompagné de l'immersion de l'apprentissage dans son for intérieur.

La rigueur du savoir du siècle se laisse amadoué et parfois pénétré par la sagesse des animaux des *Fables*; similairement, le florilège de l'émule d'Ésope est empreint du regard scientifique, objectif et éminemment réel. De toute façon, c'est un double échange qui ne peut être que d'un usage salutaire pour le développement épistémologique du genre. *L'innutrition des sujets scientifiques ou philosophiques [...] permet à La Fontaine de rehausser un genre traditionnellement marginal ou modeste, et d'inventer, sans en fixer aucune règle, un type original de fable épistémologique.* [15, p. 57]

L'élan socratique du fabuliste est dû à Platon, l'émule primaire du philosophe-pédagogue, dont l'*Apologie* a entamé dans la littérature le désir, non injustifiable, d'escoffier l'antagonisme inspiré par Socrate. *Comme Socrate, dont il avait écrit la défense, Platon laisse ses lecteurs dans un état de perplexité féconde et dévoile la*

fonction éducative de la réfutation socratique. [21, p. 15] C'est qui nous importe afin de parfaire l'étude de la fable, c'est la direction épistémologique qui s'ouvre devant nous en considérant Socrate en tant que sujet du syntagme. Socrate qui accuse est une figure solitaire, l'image de celui qui s'éveille individuellement à la vérité pour l'afficher et l'intégrer collectivement. La démarche démonstrative et exhortative de La Fontaine a, en conséquence, raison de s'appuyer sur la ressuscitation du spectre littéraire du philosophe, car la réception de la fable a pour point de départ un changement intérieur et l'interprétation maïeutique des faits.

La thèse défendue dévoile un manquement à la mentalité de l'époque et du cadre déictique du philosophe personnage: il n'est pas honteux de posséder une maison à dimension de taille modeste, autrement dit il n'est pas toujours secourable de se fier à un grand nombre de soi-disant amis, car la qualité de ces relations s'avère douteuse. La thèse attaquée propose une riposte timide, mais révélatrice du perversissement de l'amitié et de la chute des valeurs humaines imprescriptibles dans le cercle vicieux où d'autres vertus ont trouvé leur place à l'époque. *La forme générale de l'«elenchos», la réfutation socratique, est de faire ressortir dans la prise de position de l'interlocuteur une inconséquence, par le développement, à partir des propositions acceptées par cet interlocuteur, d'une conclusion qui contredit la thèse proposée*. [21, p. 15] La précaution enjoint à l'auteur de ne pas assumer la totale responsabilité des apprentissages, mais à s'effacer devant la voix de son Socrate, dont la présence, encore que symboliquement réduite au profit d'une humiliation modèle, prête son autorité à la démarche argumentative. La locution verbale *avoir raison* tend à légitimer le raisonnement socratique, par une force argumentative qui dévalorise la thèse issue de la croyance erronée des gens.

VII. Conclusions

Dans *Parole de Socrate*, la stabilité de la fable traditionnelle vole triplement aux éclats: les animaux disparaissent en faveur de la renaissance littéraire de Socrate; l'emprise philosophique de l'œuvre oriente la désambiguïsation du message vers la confrontation de la vérité intérieure de chacun des membres du public; la perspective de l'auteur réel qui se confond avec celle de l'auteur fictif et historique renforce le caractère argumentatif du récit et déculpabilise le regard critique et moralisateur porté sur la société par le fabuliste.

Par-delà cet héritage philosophique, il faut mettre en lumière l'ancrage du fait littéraire dans la société et acquiescer unanimement à la fonction éducative de la fable. Adulons, donc, avec les autres admirateurs et parrains de la personnalité, la question socratique décrite par Platon comme *la plus grande et la plus vraie des purifications* [21, p. 15], une purgation de l'âme qui entend la libérer de ce qu'elle puise de plus macabre de son intérieur: l'illusion du savoir, zigzaguant sans relâche entre tout et rien, entre le totalitarisme scientifique vacillant et la réduction systématique au vide.

Bibliographie:

1. ANIS, Jacques. *Les titres des Fables de la Fontaine: «définitude», généricité, narrativité*. 47, Paris: Presses universitaires de Paris Nanterre, 2002. ISSN 0246-8743
2. BARTHES, Roland. *Le degré zéro de l'écriture*. Paris: Seuil, 1972. 196 p. ISBN 2-02-000610-3

3. BRĂESCU, Ion. Jean de La Fontaine. In: Angela Ion. *Dicționar de scriitori francezi*. Iași: Polirom, 2012, pp. 850-854. ISBN 978-973-681-922-3
4. CHEVALIER, Jean and GHEERBRANT, Alain. *Dictionnaire des symboles: mythes, rêves, coutumes, gestes, formes, figures, couleurs, nombres*. Paris: Robert Laffont & Jupiter, 1982. 550 p. ISBN 2.221.50319.8
5. COSTEA, Diana. *Le groupe verbal - une approche discursive*. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze din Ploiești, 2013. 209 p. ISBN 978-973-719-533-3
6. DANDREY, Patrick. La Fontaine l'enchanteur, ou le génie de la métamorphose. In: *La Fontaine: Maître des eaux et des forêts*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003, pp. 7-20, ISBN 972-9350-81-7
7. DANDREY, Patrick. *Les fables, les contes et la Fable chez La Fontaine: le secret du livre XII, Féeries* [En ligne], 2010 (mis en ligne le 31 juillet 2011), nr. 7, pp. 45-74. ISSN électronique 1957-7753
8. GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1966. 292 p. ISBN 2-02-002039-4
9. GENETTE, Gérard. *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil, 1982. 652 p. ISBN 978-2-02-118400-6
10. GUILLAUME, Gustave. *Problème de l'article et sa solution dans la langue française*. Paris: Hachette, 1919. 326 p. [online] [citat 15.04.2025]. Disponibil: <https://archive.org/details/problemedelartic00guiluoft>
11. LA FONTAINE, Jean de. *Fabule*. [trans.] Șt. O. Iosif and D. Anghel. București: Vremea, 1997. 157 p. ISBN 973-9423-14-0
12. LA FONTAINE, Jean de. *Fables et Contes*. [ed.] André Versaille. Paris: Bouquins & Robert Laffont, 2017. 1600 p. EAN 978-2-221-21653-8
13. LAROUSSE. [online] [citat 15.04.2025]. Disponibil: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ma%C3%A9utique/48653>
14. LAROUSSE. [online] [citat 15.04.2025]. Disponibil: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9pist%C3%A9mologie/30520>
15. LEPLÂTRE, Olivier. Le fabuleux secret des astres dans les Fables de La Fontaine: heuristique et poétique. *Le Fablier. Revue des Amis de Jean de La Fontaine*. 2006, 17, pp. 55-63. [online] [citat 15.04.2025]. Disponibil: www.persee.fr/doc/lefab_0996-6560_2006_num_17_1_1127
16. MORAIS, Ana Paiva. Rayonnements du récit bref du Moyen Âge: les cours de la "fable". *La Fontaine: Maître des eaux et des forêts*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2003, pp. 39-50. ISBN 972-9350-81-7
17. PLATON. *Apologie de Socrate, Criton, Phédon*. Paris: Garnier-Flammarion, 1965. 196 p. ISBN: 2-08-070075-8
18. RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990. 423 p. ISBN 2-02-011458-5
19. SAINTE-BEUVE, C.-A. www.gutenberg.org. *Portraits littéraires, Tome I*. [online] [citat 15.04.2025]. Disponibil: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/13594/pg13594-images.html>
20. TOMA, Dolores. *Du baroque au classicisme*. București: Editura Babel & Editura Universității București, 1993. 224 p. ISBN 973-48-1009-X
21. TUȚESCU, Mariana. *L'Argumentation. Introduction à l'étude du discours*. București: Editura Universității din București, 1998. 423 p. ISBN: 973-575-248-4

ZUM EINSATZ DIGITALER MEDIEN IM DAF-UNTERRICHT

Ecaterina OVCEARUC, Studentin, Fakultät der Philologie,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Bălți

Wissenschaftliche Betreuerin: Tatiana KONONOVA, Dr., Dozentin

Abstract: *This article explores the impact of digitalization on teaching German as a Foreign Language (DaF), emphasizing the role of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in guiding competence-based instruction. It highlights how digital tools enhance linguistic, sociolinguistic, pragmatic, and intercultural skills through interactive, individualized learning. The integration of digital media across teaching phases – presentation, practice, and evaluation – makes language learning more effective, motivating, and relevant to today's digital world.*

Keywords: *Digitalisierung, DaF-Unterricht, kompetenzorientierter Unterricht, digitale Lernressourcen, digitale Medien.*

Die Digitalisierung hat einen großen Einfluss auf alle Bereiche unseres Lebens, einschließlich des Sprachunterrichts. Digitale Medien bieten viele Möglichkeiten, um die Kompetenz der Schüler zu verbessern, insbesondere im DaF-Unterricht. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) bildet dabei eine wichtige Grundlage, um die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden zu fördern und zu bewerten [9, S. 24]. Der GERS legt fest, dass Sprachkompetenz in sechs Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) eingeteilt wird, die auf verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten wie Hörverstehen, Leseverständnis, schriftliche Ausdrucksfähigkeit und mündliche Kommunikationsfähigkeit basieren. Diese Struktur dient als Orientierung für die Unterrichtsgestaltung und hilft Lehrkräften, gezielte Lernziele zu setzen und den Lernfortschritt der Schüler zu messen. Durch die Anwendung von Multimedia-Technologien und anderen elektronischen Lehrmitteln im Bildungsprozess trägt der GERS nicht nur zur Entwicklung der Komponenten der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz bei, sondern stimuliert auch die innere Motivation, eine Fremdsprache zu lernen und fördert deren Präsenz und Entwicklung [5, S. 28]. Dies stellt einen Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Beherrschung einer Fremdsprache durch Schüler dar. Der GERS ermöglicht eine klare Einordnung der Lernziele in Bezug auf das Gemeinsame europäische Sprachzertifikat, wodurch Schüler und Lehrer besser verstehen, welche Fähigkeiten auf welchem Niveau erwartet werden. Digitale Medien im DaF-Unterricht bieten vielfältige Möglichkeiten zur Förderung der Sprachkompetenz. Biebighäuser und Feick betonen die Bedeutung digitaler Medien für den modernen Sprachunterricht und diskutieren deren Potenziale und Herausforderungen [1, S. 9].

Durch *interaktive Lernplattformen, Online-Übungen und multimediale Materialien* können Schüler ihre Sprachkenntnisse verbessern und ihre Fähigkeiten im Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen trainieren. Darüber hinaus ermöglichen digitale Medien eine individualisierte Lernerfahrung, da Lehrer Materialien an die

Bedürfnisse und das Sprachniveau ihrer Schüler anpassen können. Durch den Einsatz von Technologie wird der DaF-Unterricht dynamischer und motivierender gestaltet, was wiederum zu einem effektiveren Lernerfolg führen kann.

Zu einem der hinzugefügten Anhaltspunkte des Nationalen Curriculums für Fremdsprachen der Republik Moldau (NCFRM) im Einklang mit der neuen Ergänzung des GERS (2018) zählt *die Online – Interaktion und das Integrieren der digitalen Lernprodukte* zum unentbehrlichen Bestandteil des Lehr- und Lernprozesses. Diese Ergänzung unterstreicht die Notwendigkeit der neuen informativen Medien im Lehr- und Lernprozess. Aus diesem Grund sind die neuen informativen Medien und die digitale Bildung in letzter Zeit zum Hauptanliegen des Bildungswesens in der Republik Moldau durch die Einführung des Konzepts einer landesweiten Alphabetisierung und durch die digitale Kommunikation für jedes Mitglied im Lehr- und Lernprozess geworden.

Aus diesen Ausführungen lassen sich in Anlehnung an internationale bzw. nationale curriculare Vorgaben *elektronische Bildungsressourcen für kompetenzorientierten DaF-Unterricht* ableiten:

- Zur Förderung der linguistischen Kompetenz (CS 1):

Ziel: Ausbildung eines klaren und korrekten Sprachcodes (Lexik, Grammatik, Phonetik).

Übungen zur Phonetik (Aussprache)

Übung 1:

Die Schüler sehen sich das Video an, hören zu und wiederholen es.

https://youtu.be/pXLs4Gh06IM?si=k05S7k1_NtqsNpyl

Übung 2:

Deutsch-Lernen-Online – Interaktive Ausspracheübungen:

z.B. Die Schüler hören unterschiedliche Laute und entscheiden, ob es sich um Vokale oder Konsonanten handelt.

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/german>

Übungen zur Orthografie (Rechtschreibung):

Übung 1:

Die Schüler hören ein Diktat und schreiben die Wörter korrekt.

<https://orthografietrainer.net/uebung/uebungsauswahl.php>

Übung 2:

Die Schüler üben die richtige Schreibweise von Wörtern und erkennen häufige Rechtschreibfehler.

<https://orthografietrainer.net/uebung/uebungsauswahl.php>

Übungen zur Grammatik

Übung 1:

Die Schüler arbeiten am Thema "Präpositionen".

Wähle aus, zu welchem Typ die unterstrichene Präposition gehört.

<https://deutsch.lingolia.com/de/grammatik/praepositionen>

Übungen zum Hörverstehen:

Übung 1:

Die Schüler hören sich den Dialog zum Thema „Im Hotel“ zweimal an und beantworten die folgenden Fragen.

1. Was für ein Zimmer hat Herr Meyer reserviert?

- a) Einzelzimmer
- b) Doppelzimmer

<https://deutsch.lingolia.com/de/hoerverstehen/a2/articles/am-flughafen>

Übung 2:

Die Schüler hören sich die Geschichte zum Thema „Am Flughafen“ zweimal an.

Lies dir zunächst die Aussagen durch. Sind die Aussagen richtig oder falsch?

1. Frau Krause muss aus beruflichen Gründen in die Karibik fliegen.

- a) Richtig
- b) Falsch

<https://deutsch.lingolia.com/de/hoerverstehen/a2/articles/am-flughafen>

Übungen zum Leserverstehen:

Übung 1:

Die Schüler lesen den Text zum Thema „Sommer“ und wählen die richtige Aussage aus.

<https://deutsch.lingolia.com/de/leseverstehen/b1/articles/sommerurlaub>

Übung 2:

Die Schüler lesen den Text und finden Wörter im Text, die mit den Definitionen übereinstimmen.

<https://deutsch.lingolia.com/de/leseverstehen/b1/articles/sommerurlaub>

-Zur Förderung der soziolinguistischen Kompetenz (CS 2):

Ziel: die Fähigkeit, sprachliche Mittel unter Berücksichtigung der sozialen Rolle, des Registers und der kommunikativen Situation auszuwählen.

Übung 1:

Die Schüler hören den Hörtext „Im Restaurant“ und wählen die passende Antwort zu typischen Gesprächsstrategien im Restaurant aus.

<https://www.deutsch-to-go.de/?s=im+restaurant>

Übung 2:

Die Schüler lesen den Text über Wegbeschreibung und finden Wörter aus dem Text, die den Definitionen entsprechen.

<https://grenzenlos-deutsch.com/ort/e3/13/#gsc.tab=0>

- Zur Förderung der pragmatischen Kompetenz (CS 3):

Ziel: Sprachstrukturen in vertrauten, vorhersehbaren Kontexten angemessen einsetzen, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen.

Übung 1:

Die Schüler lesen Dialoge und entscheiden, ob die formelle oder informelle Anrede verwendet wird. Anschließend üben sie, eigene Sätze in beiden Anredeformen zu formulieren.

https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/uebungen_a1/a1_uebungen_index_z.htm

Übung 2:

Die Schüler lernen gängige deutsche Redewendungen kennen, ordnen sie passenden Situationen zu und üben deren Verwendung in kurzen Rollenspielen.

<https://www.geo.de/geolino/redewendungen/15200-thma-deutsche-redewendungen>

- Zur Förderung der interkulturellen Kompetenz (CS 4):

Ziel: Elemente der Kultur des Gastlandes verstehen und nutzen, interkulturelle Offenheit und Motivation entwickeln.

Übung 1:

Die Schüler sehen sich einen Bericht über den Karneval in Köln an und schreiben 5 Sätze auf Deutsch über die Ähnlichkeiten und Unterschiede zu ihren Heimattraditionen.

<https://www.dw.com/de/karneval-karikaturen-und-kamelle/g-71820843>

Übung 2:

Die Schüler führen ein Miniprojekt durch: Sie vergleichen die Traditionen der Weihnachtsfeier in Deutschland und ihrem eigenen Land. Sie entwerfen das Projekt auf Padlet.

<https://padlet.com>

Ziel war es, den kompetenzorientierten Ansatz des Curriculums durch gezielten Einsatz digitaler Ressourcen im DaF-Unterricht umzusetzen.

Entsprechend den Anforderungen des Nationalen Curriculums wurden konkrete Lernziele formuliert und für jede Kompetenzebene – linguistisch, soziolinguistisch, pragmatisch und interkulturell – passende digitale Übungen ausgewählt. Die Beispiele und Übungen unterstützen systematisch die im Curriculum vorgegebenen Sprachfertigkeiten (*Hörverstehen, Leseverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck*) und bieten gleichzeitig Möglichkeiten zur Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses. Durch diese Verbindung von Curriculumszielen mit innovativen Unterrichtsmethoden wird nicht nur die Sprachkompetenz aufgebaut, sondern auch die interkulturelle Offenheit und die Lernmotivation der Schüler nachhaltig gestärkt.

D. Warlick, ein früher Anwender und Förderer von Technologie im Klassenzimmer, betont: „Digitale Technologien in der Schule sind notwendig, um Schüler auf eine Welt vorzubereiten, die nicht auf vier Klassenzimmerwände beschränkt ist.“ [6, S. 45] Dieses Zitat unterstreicht die Bedeutung digitaler Medien im DaF-Unterricht, indem es betont, dass solche Technologien den Horizont der Lernenden erweitern und ihnen ermöglichen, über traditionelle Grenzen hinaus zu lernen.

Die Digitalisierung verändert nicht nur unsere Alltagswelt, sondern stellt auch das Bildungssystem vor neue Herausforderungen und Möglichkeiten. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) gewinnen digitale Medien zunehmend an Bedeutung, da sie flexible, multimediale und interaktive Lernformen ermöglichen, die dem heutigen Lernverhalten der Schüler entgegenkommen. Sie fördern nicht nur den Kompetenzerwerb in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, sondern unterstützen auch individualisierte Lernprozesse und motivieren die Lernenden durch moderne, technologiegestützte Methoden. Digitale Medien bieten die Chance, klassische Unterrichtsphasen neu zu gestalten und effektiver zu nutzen. Besonders die drei zentralen Phasen des Unterrichts – *Präsentation, Erarbeitung und Evaluierung* – lassen sich mit Hilfe digitaler Werkzeuge nicht nur abwechslungsreicher, sondern auch lernwirksamer gestalten.

In der *Präsentationsphase* tragen digitale Tools zur Aktivierung des Vorwissens und zur multisensorischen Einführung in neue Themen bei. Visuelle und auditive Elemente können kombiniert werden, um ein Thema lebendig darzustellen und die Aufmerksamkeit der Schüler zu gewinnen. So unterstreicht A. Baumgartner

(2020): „Multimediale Präsentationen stimulieren mehrere Sinne und erleichtern so den Zugang zu komplexen Inhalten“ [8, S. 112].

Ein praktisches Beispiel für die Umsetzung des im Curriculum vorgesehenen Themas „**Technologischer Fortschritt in der modernen Gesellschaft**“ [2, S. 112] könnte darin bestehen, ein kurzes Video von der Deutschen Welle zu zeigen, gefolgt von interaktiven Wortschatzübungen auf Quizlet, um Begriffe wie „digitale Medien“, „soziale Netzwerke“ oder „Internetnutzung“ einzuüben.

In der *Erarbeitungsphase* unterstützen digitale Medien den selbstgesteuerten und kooperativen Lernprozess, wie im Curriculum beschrieben wird. Plattformen wie LearningApps.org oder ISL Collective ermöglichen differenzierte Übungen zu Wortschatz und Grammatik, die dem individuellen Lernniveau der Schüler angepasst sind. Kollaborative Werkzeuge wie Google Docs oder Padlet fördern projektbasiertes Arbeiten, was laut Curriculum [2, S. 114-115] wesentlich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beiträgt.

Ein besonders innovatives Werkzeug ist Popplet, das zur Erstellung von Mindmaps dient – eine Methode, die nach A. Heuser (2018) „das strukturierte Denken und die kreative Ideenentwicklung im Sprachunterricht fördert“ [7, S. 87]. So können Schüler beispielsweise eine Mindmap zum Thema „Nachhaltiger Lebensstil“ erstellen, in der sie neue Vokabeln mit Beispielen und Bildern verbinden.

Die *Evaluierung* im digitalen Kontext umfasst mehr als traditionelle Tests. Digitale Tools wie Kahoot oder Socrative ermöglichen formative Überprüfungsformate mit sofortiger Rückmeldung, wodurch der Lernprozess transparenter gestaltet wird. Das moldauische Curriculum hebt die formative Bewertung als festen Bestandteil der Unterrichtsplanung hervor [2, S. 114]. Nach einer Unterrichtseinheit zum Thema „Freizeit und digitale Medien“ könnte die Lehrkraft ein Online-Quiz entwickeln, das Hörverstehen, Leseverstehen und Wortschatzarbeit integriert. Plattformen wie Edmodo oder Moodle dienen zusätzlich der langfristigen Dokumentation der Lernfortschritte und ermöglichen differenzierte individuelle Rückmeldungen.

Digitale Bildungsressourcen im DaF-Unterricht nach Unterrichtsphasen

Für die Präsentationsphase:

- <https://prezi.com/> – Zur Erstellung dynamischer, visuell ansprechender Präsentationen, die komplexe Inhalte übersichtlich darstellen und den Einstieg in neue Themen erleichtern.
- <https://padlet.com/> – Virtuelle Pinnwand zur Sammlung und Darstellung von Bildern, Kommentaren oder Schlüsselbegriffen als Einstieg in die Thematik oder Wortschatzaktivierung.
- <https://www.lehrer-online.de> – Sammlung aktueller Unterrichtsmaterialien, die sich gut zur Einführung neuer Themenbereiche eignen.
- <https://www.vitamine.de/ueber-uns/vitamin-de-fuer-lehrer.html> – Lesetexte, Hörbeiträge und didaktische Materialien, ideal zum Einstieg und zur thematischen Kontextualisierung.

Für die Erarbeitungsphase:

- <https://learningapps.org/> – Interaktive Übungen zur Festigung von Grammatik, Wortschatz und Hörverstehen; auch zur selbstständigen Arbeit geeignet.

- <https://de.islcollective.com/> – Vielfältige Arbeitsblätter, Videoübungen und Spiele für kooperative und individuelle Lernaktivitäten.
- <https://www.popplet.com/> – Tool zur Erstellung von Mindmaps, Clustern und Visualisierungen; unterstützen das strukturierte Denken und thematische Ordnen.
- <https://mein-deutschbuch.de/> – Plattform mit umfangreichen Übungen zu Grammatik, Rechtschreibung, Vokabular und methodischer Begleitung.

Für die Evaluierungsphase:

- <https://kahoot.com/> – Quizplattform zur spielerischen Überprüfung von Lerninhalten; ermöglicht sofortige Rückmeldung und hohe Motivation.
- <https://www.socrative.com/> – Tool zur Erstellung von Tests und Umfragen mit Echtzeitanalyse; geeignet für formative Evaluation.
- <https://new.edmodo.com/> – Digitale Plattform für Feedback, Hausaufgaben, Diskussionen und individuelle Bewertungen.
- <https://www.deutsch-perfekt.com/> – Zeitschrift mit Selbsttests, Sprachübungen und Wortschatzarbeit zur individuellen Leistungsüberprüfung.

Abschließend lässt sich sagen, dass digitale Medien im DaF-Unterricht nicht nur als unterstützende Werkzeuge, sondern als integraler Bestandteil eines modernen, kompetenzorientierten Unterrichts verstanden werden sollten. Sie ermöglichen eine abwechslungsreiche, schülerzentrierte und effektive Vermittlung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen. Der gezielte Einsatz digitaler Bildungsressourcen in allen Unterrichtsphasen fördert nicht nur die Motivation der Lernenden, sondern bereitet sie auch auf die Anforderungen einer zunehmend digitalisierten Lebens- und Arbeitswelt vor.

Bibliographie:

1. BIEBIGHÄUSER, K., FEICK, D. *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG. eBook, 2020. 196S. ISBN 978-3-503-18291-6.
2. CURRICULUM NAȚIONAL. *Aria curriculară consiliere școlară și dezvoltare personală. Disciplina dezvoltare personală clasele V-IX*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2018. https://mecc.gov.md/sites/default/files/dp_gimnaziu_2018-08-24_curriculum_ghid.pdf
3. STRÖMSDÖRFER, Dennis (Hg.). *Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive: Ergebnisse der digitalen Abschlusstagung der Germanistischen Institutspartnerschaft Freiburg–Belgorod am 06. November 2020*. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg, 2021. 81S.
4. ŠTRUKELJ, M. Gebrauch von digitalen Medien im DaF-Unterricht in der Gespanschaft Međimurje. Zagreb, 2023. 49S.
5. VLACHOU, Marina. *Differenzierter DaF-Unterricht unter Einsatz aufgabenorientierter Lernaktivitäten und digitaler Medien*. Masterarbeit. Betreuer: Prof. M. Chrissou. Athen, Juli 2022.
6. WARLICK, David. *Redefining Literacy 2.0*. Bloomington: Solution Tree, 2008. ISBN 978-1-58683-333-6

7. HEUSER, A. *Digitale Medien im Sprachunterricht: Popplet und Mindmaps als Werkzeuge für kreatives Lernen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, 2018. ISBN 978-3-503-18291-6.
8. BAUMGARTNER, A. *Multimediale Präsentationen im Unterricht: Sinnesansprache und Zugänglichkeit komplexer Inhalte*. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, 2020. ISBN 978-3-503-18291-6.
9. COUNCIL OF EUROPE. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001. ISBN 978-92-871-4234-7.

CZU 811.111'373

BOOSTING READING SKILLS WITH THE HELP OF GRAPHIC ORGANIZERS

Valeria ȘARUC, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Silvia BOGDAN**, univ. assist.

Abstract: *The aim of this study is to explore how visual representations, namely graphic organizers, might improve reading skills, helping EFL learners to cope with difficult texts, sophisticated ideas and vocabulary more effectively. Graphic organizers can make learning more interactive and enjoyable, potentially motivating learners' interest in reading and comprehension, boosting, in such a way, their engagement in EFL lessons. Thus, the study on graphic organizers dwells on their efficacy and potential benefits for developing reading skills, fostering learners' understanding of various English texts.*

Keywords: *graphic organizers, visual aids, visual representation, learning process, organize information.*

Visual representations of information have been used since ancient times when those civilizations employed visual symbols, maps, and illustrations to convey information, record events, and communicate ideas. However, the term graphic organizers became very popular in the second part of the 20th century [13, p. 350] when diagrams began to be used in various educational contexts. Educators acknowledged their potential to support learning and foster cognitive processes. Educators began integrating graphic organizers into their lessons at different grade levels to help learners identify the main information, connect ideas, and improve comprehension.

Using graphic organizers in EFL lessons should be a normal practice nowadays if language educators want their students to succeed and become more proficient in English. Thus, with the advancement of technology, graphic organizers have evolved beyond traditional pen-and-paper formats. Today, educational software and digital tools offer interactive and customizable graphic organizers, allowing for greater flexibility and creativity in their use. Moreover, graphic organizers are widely used in educational settings as instructional aids and assessment instruments as they can:

- visually sort new information into familiar categories;
- analyze the relationships between old and new information;
- create a simple structure for thinking about information in new ways;

- review concepts and demonstrate understanding;
- presenting research findings.

Graphic organizers provide both teachers and their learners with visual representation that help them organize, understand, and apply the studied information through the use of graphic tools, concepts, and language. By using these visual resources (diagrams, charts, maps, or tables), learners can efficiently organize, establish connections between various parts of a text, interpret this information and build hierarchies within a particular subject line before, during, and after reading and discussing the text [12, p. 120]. Designed with the intention of supporting learners, graphic organizers are beneficial for understanding complex texts or topics in EFL classes, laying emphasis on important details, thus enhancing foreign language acquisition.

Graphic organizers are visual tools that help organize information in a structured format. In other words, graphic organizers are aids designed to structure information on paper or a computer display simplifying memorization, analysis, and application of the information. DiCecco & Gleason claim that “graphic organizers can reduce cognitive demands by providing a framework for students to create a visual representation of the most significant information in the text” [5, pp. 306-320]. The researchers further explain that graphic organizers are viewed as visual aids that help reduce the stress commonly felt by learners while they are engaged in reading activities.

According to Vaughn & Edmonds [16, p. 131], Manoli & Papadopoulou [13, p. 119], cited by Singleton & Filce [15, p. 5], teachers very often use graphic organizers as a tool for brainstorming, activating prior knowledge, and bridging it with new information, like in the case of a Venn Diagram, Mind Maps, Concept Maps, Spider Maps, Bubble Map, Prediction Chart, Flow Charts, or KWL Charts. Graphic organizers have been linked to the development of higher thinking skills for reading comprehension [8, p. 5]. In a pre-reading activity, graphic organizers “[...] help prepare students for reading” [1, p.13]. Gil-García and Villegas pointed out the benefits of this strategy in helping learners to link and organize their background knowledge to new knowledge, think divergently, recall, transfer, and apply what they have learned [8, p. 4]. Additionally, such graphic organizers assist learners in arranging and comprising important information, there by facilitating learning by highlighting connections among ideas [11, p. 106].

Throughout the reading process, graphic organizers might help learners create the gist of the text and structure relevant information, by providing connections between concepts [11, p. 107]. Here we can identify the following graphic organizers: Story Map, Story Event Intensity Graph, Timeline, Event Map, Trait Chart, Character Cluster, Character Map, Character Web, Person Pyramid, Plot Elements, Problem and Solution Organizer or Story Cycle.

Furthermore, in the post-reading phase, some graphic devices may be used as important tools to assess learners’ comprehension of the given text, recall core details, and summarize the main points. The teacher may resort to such graphic organizers as: Making Connections, Compare and Contrast, Cause and Effect Diagram, Generating Questions, and Discussion Web.

It is worth mentioning that teachers do not always apply all the above-mentioned graphic organizers at once when learners deal with a new text. Nor do they

use them at every lesson. They always select to work only with those graphic devices that suit the purpose of the lesson and are easy to fulfill or be created by learners themselves, depending on their language levels. Thus, graphic organizers are used to sequence, make connections, make a prediction, analyze, retell, re-read, ask questions, visualize or repeat something in written form [9].

To examine practically how graphical devices contribute to understanding and interpreting the reading material, we shall analyze the story "The Hobbyist" by Frederic Brown. The story unfolds around the main character Sangstrom, who is looking for an undetectable poison from an old druggist to eliminate his wife. Yet, he finds himself in a dilemma facing a difficult choice: either to pay money to spare his wife's and his own life or die, which is likely to be true.

Before delving into the story itself, some pre-reading graphic organizers can be utilized to activate prior knowledge and set the context for comprehension. Learners might begin by brainstorming common themes in literature, such as morality, or the consequences of taking somebody's life. They could also predict potential plot twists based on the title and any background information provided. Thus, the teacher may use such graphic organizers such as a Mind Map or a Spider Map to enhance learners' reading comprehension.

Using "The Hobbyist" as an illustrative example, we can showcase how these tools can assist in dissecting the narrative elements, character developments, and thematic exploration within the story. For instance, the pre-reading activity will begin with a Spider Map, where learners will try to suggest and then explain a series of words associated with the concept "deceitful people" to introduce the rest of the class into the topic of the story. Each learner will receive a hand-out with a graphical organizer on it and will try to fill out the given clouds (See Diagram 1):



Diagram 1. Spider Map

It is up to the teacher to use any graphic organizer to visually illustrate the analyzed information and it is the learner's choice to contribute with ideas and arguments to support their points of view. Next, in the while-reading stage, the teacher can assign the task to identify the main protagonists and compare and contrast their character traits, actions and motivations to understand their behaviour and the decisions they make in the story. Therefore, the following visual representation is a combination of a graphical organizer and infographics to compare both protagonists: Sangstrom and the druggist (See Diagram 2):

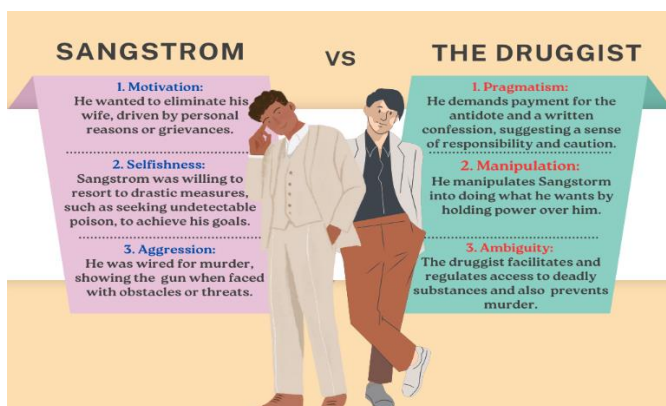


Diagram 2. Compare and Contrast

As is seen this organizer presents this complex information in a simple way, conveying it in a visually appealing and easy-to-understand format for the readers. In many cases, the teacher can ask learners to use their creativity and design their own graphical organizers by introducing design elements into the existing graphic organizers as well. Just the same information from the story “The Hobbyist” can be arranged differently by using Venn diagram (See Diagram 3):



Diagram 3. Venn Diagram

Learners can use this tool to compare and contrast the protagonist's initial beliefs with the outcome of the story or compare the protagonist's actions with those of other characters.

Similarly, we can create graphic organizers to make an outline of the story as a whole, dividing it into steps that are easy to remember, using the Step-by-Step organizer. Its primary purpose is to facilitate complex ideas into clear reference sentences and order them chronologically. In such a way, the created outline will be more accessible and visually more engaging for learners, and it will help them narrate the information whenever it will be necessary (See Diagram 5; Diagram 6 and Diagram 7):



Diagram 5. Step by Step

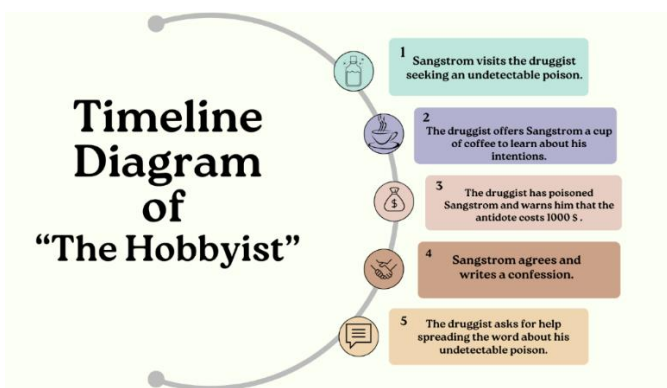


Diagram 6. Timeline

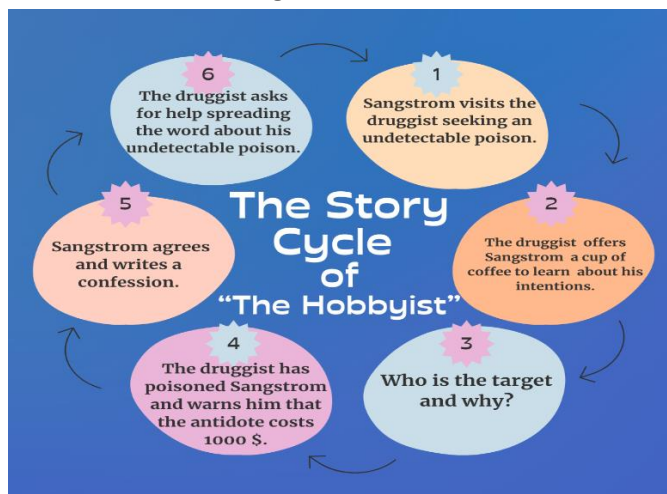


Diagram 7. The Story Cycle

All these graphic organizers come as specific additional aids to consolidate the learners' understanding of the story. These organizers help learners retain and comprehend the information, but they also use their critical thinking skills to select the main points and connect them meaningfully in a visual representation. Moreover, the whole process seems to be both entertaining and educational.

In the post reading stage, learners can also create concept maps, which are types of graphic organizers that explore predominant themes and symbolism present in the text. These post-reading activities also encourage critical thinking and deepen the learners' understanding of the story and its complexities. Alvermann and Boothby [1, p. 13] suggested that "[...] the effects upon comprehension are increased when graphic organizers are partially constructed by students as a during-reading or post-reading activity". Another study, conducted by Griffin et al. [10, p. 99] found out that the use of graphic organizers helped learners' revival of knowledge while rereading a text. Moreover, learners can show personal understanding and response arranged in graphic organizers [6, p. 51-52]. The following diagram comes as a vivid illustration of the above-mentioned ideas (See Diagram 8):

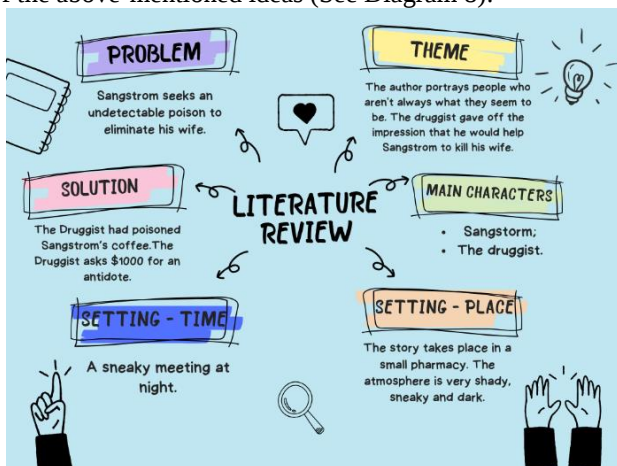


Diagram 8. Concept Map

It should be noted that the use of all graphic organizers, proved invaluable in dividing, selecting and comprehending the story "The Hobbyist." These tools not only facilitated a deeper understanding of the narrative structure, message and characters but also highlighted such key elements as character development and thematic exploration.

By employing a variety of organizers, we were able to effectively analyze the complexities of the story "The Hobbyist", enhancing both learners' engagement with the text and their ability to draw insightful conclusions about its content.

We learned that graphical tools used for enhancing reading comprehension provide visual clarity, organize information, summarize the key points, promote active engagement, boost critical thinking and support readers who struggle to understand different literary texts. Baker argues that "graphic organizers allow

teachers and students to acknowledge what is known, dispel misinformation and misconceptions, brainstorm new possibilities, predict outcomes, process information, share ideas, and see their outcomes in simple and easy-to-recall representations” [7, p. 305].

As graphic organizers are widely applied in teaching and learning English, it would be worthwhile to point out that these study tools help learners chunk the information into various significant parts and foster the development of critical thinking through reading, writing, many reflection sessions and discussions. Likewise, Hughes et al. believe that “when using graphic organizers in a lesson, teachers should [...] define the main concept or theme, and involve students by asking questions and eliciting responses” [4, p. 206].

Thus, learners study how to select the main information from a piece of reading and writing and then break it down into specific ideas or key concepts, or keywords, subsequently arranging them into bubbles, charts, tables or diagrams. This reflective process requires critical thinking skills in order “to link new information to preexisting knowledge” [14, p. 305].

Another positive outcome of using these visual aids in EFL lessons is that learners are more actively engaged in the learning process. Learners find it interesting and challenging at the same time to represent the discussed information graphically. On the one hand, it is easy when the educator gives them an appropriate organizer for the suggested task, on the other hand, it is even more difficult to choose the right information to insert in it. Therefore, using graphical organizers on a regular basis, leads to the development of analytical, summarizing, note-taking and critical thinking skills. It also contributes to retaining the new information, making appropriate associations, and expanding their knowledge on a subject.

Conclusion

Graphic organizers are viewed as effective visual tools for English instruction across different grade levels. They offer the possibility to both educators and learners to outline, recap and evaluate information through visual representations facilitating, in such a way, the learning process. Additionally, these graphical tools help learners to store the most relevant information for longer periods of time and learn the English vocabulary more efficiently.

References:

1. BEN-DAVID, R. *Enhancing comprehension through graphic organizers*, 2002. [online] [retrieved 29.03.2025]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461907.pdf>
2. BROWN, F. *The Hobbyist*, 1961. [online] [retrieved 12.02.2025]. Available: <http://devernay.free.fr/paradoxlost/html/hobbyist.html>
3. CAMPOVERDE, J., CAMPOVERDE, J. *Reading comprehension through the use of graphic organizers. Espirales. Revista Multidisciplinaria de investigación científica*, 2022, nr. 6 (41), pp.14-46. [online] [retrieved 28.03.2025]. Available: [file:///C:/Users/User/Downloads/Reading_comprehension_through_the_use_of_graphic_o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Reading_comprehension_through_the_use_of_graphic_o%20(1).pdf).

4. DEXTER, D. D., et al. *A Meta-Analytic Review of Graphic Organizers and Science Instruction for Adolescents with Learning Disabilities: Implications for the Intermediate and Secondary Science Classroom*. Learning Disabilities Research & Practice, 2011, nr. 26(4), pp. 204-213. [online] [retrieved 30.03.2025].
5. DICECCO, V. M., & GLEASON, M. M.. *Using graphic organizers to attain relational knowledge from expository text*, 2002, nr.35(4), pp. 306-320. [online] [retrieved 27.03.2025]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1119493.pdf>.
6. ECHEVARRIA, J., VOGT, M., & SHORT, D.. *Making content comprehensible for English learners*. The SIOP Model, 5th Edition. Boston, MA: Pearson Education, Inc, 2009, pp. 51-52. [online] [retrieved 25.03.2025]. Available: https://vk.com/doc373086428_464383505?hash=bLXnNVs2NVewqLbSZlnkLzYCYZQ7DtHu0xUJr4nIkRg&dl=kwuja6WvVZCQzLBJqZ2JXNR3brMVhdKtioIssHxRKGL. ISBN: 978-0-13-306076-8
7. GERSTEN, R., et al. *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research*. Review of Educational Research, 2001, nr. 71, pp. 279-320. [online] [retrieved 24.03.2025]. Available: file:///C:/Users/User/Downloads/GerstenFuchsWilliamsBaker_2001.pdf.
8. GIL-GARCIA, A. & VILLEGAS, J. *Engaging minds, enhancing comprehension, and constructing knowledge through visual representations*. Paper presented at the Conference on Word Association for Case Method Research and Application, Bordeaux, 2003, pp. 1-11. [online] [retrieved 28.03.2025]. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480131.pdf>
9. GO READING. Doc [Accessed January 7, 2020]. Available: <https://teaching-readingcomprehension.weebly.com/uploads/4/1/8/3/41837709/goread.pdf>
10. GRIFFIN, C., et al. *Effects of graphic organizer instruction on fifth-grade students*. Journal of Educational Research, 2010, nr. 89(2), pp. 98-107. [Accessed January 6, 2020]. Available: <https://mcsold1.monet.k12.ca.us/Academics/el712/Graphic%20Organizers/Q%20and%20A%20about%20G%20O.pdf>
11. KIM, A., VAUGHN S., et al. *Graphic organizers and their effects on the reading comprehension of students with LD: A synthesis of research*. Journal of Learning Disabilities, 2004, nr. 37, pp. 105-118.
12. KOTTLER, E., GALLAVAN N.P. *Eight Types of Graphic Organizers for Empowering Social Studies Students and Teachers*, 2007, pp. 117-128.
13. MANOLI, P., & PAPADOPOULUI, M. *Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues*. Creative Education, 2012, nr. 3, pp. 348-356.
14. NEUFELD, P. *Comprehension instruction in content area classes*. The Reading Teacher, 2005, vol. 59, Nr. 4, pp. 302-312.
15. SINGLETON S. M. & FILCE H. G. *Graphic Organizers for Secondary Students with Learning Disabilities*. TEACHING Exceptional Children, 2015, vol. 20, Nr. 10, pp. 1-8. [online] [retrieved 18.03.2025]. Available: file:///C:/Users/User/Downloads/2015_SingletonFilce_GraphicOrganizersforSecondaryStudentswithLearningDisabilities.pdf
16. VAUGHN, S., & EDMONDS, M. *Reading comprehension for older readers*. Intervention in School and Clinic, 2006, nr. 41, pp. 131-137.

СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО КОНТЕНТА СОВЕТСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ МУЛЬТФИЛЬМОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Павел МОСКВИН, студент, Институт филологии и журналистики,
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского», Нижний Новгород, Россия
Научный руководитель: **Лариса РАЦИБУРСКАЯ**, др., проф.

Abstract: *The article deals with the speech content of Soviet and modern animated films. The aim of the paper is to study the main trends in the development of modern Russian colloquial speech by conducting a comparative analysis of the speech features of the characters of Soviet and modern animated films. As a result of the study the differences at the syntactic, lexical and phonetic levels on the material of relevant fragments are revealed, the main trends in the development of Russian colloquial speech are highlighted, the intensity of the influence of linguistic and extra-linguistic factors on the process of speech creation is assessed.*

Keywords: *text, cartoon, expressive syntax, lexicon, phonetics, speech aggression, speech culture.*

Вопрос грамотности и правильности речи детей в настоящее время приобретает особую актуальность. Развитие цифровых технологий и все более частое взаимодействие с ними вносят изменения в процессы развития речи. Одним из важнейших факторов, оказывающих влияние на изменение речи детей, является просмотр мультипликационных фильмов, речевое поведение героев которых служит примером для подражания. Объектом данного исследования являются синтаксические, лексические и фонетические особенности речи персонажей советского мультипликационного фильма «Бобик в гостях у Барбоса», созданного в 1977 году, и эпизода «Одни дома» современного мультипликационного сериала «Белка и стрелка: Озорная семейка», созданного в 2010 году.

Русский язык является динамично развивающейся системой. Изменения в языке как результат его развития наиболее четко выделяются в разговорной речи. Цель исследования заключается в изучении основных тенденций развития современной русской разговорной речи путем проведения сравнительного анализа речевых особенностей героев мультипликационного фильма «Бобик в гостях у Барбоса» и эпизода «Одни дома» мультипликационного сериала «Белка и стрелка: Озорная семейка». Задачами данной работы являются сравнение синтаксических, лексических и фонетических особенностей речи персонажей мультипликационных картин, созданных в разное время, демонстрация примеров употребления важных для выделения основных тенденций развития русской разговорной речи конструкций, оценка и сравнение общей тональности текстов выбранных мультфильмов.

Тексты обоих мультипликационных картин представляют собой диалог героев: Бобика и Барбоса в мультфильме «Бобик в гостях у Барбоса» и Белки,

Бублика, Дины и Рекса в эпизоде «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка». Диалог как основное средство коммуникации количественно преобладает над монологическими высказываниями героев, которые также присутствуют в текстах: две реплики дедушки, хозяина Барбоса, монологичность которых можно назвать «формальной» [9, стр. 100] из-за невозможности диалога как «непосредственного обмена высказываниями» [11, стр. 47] между человеком и животным (*Ну что, не нагулялся? До шести часов остаешься за хозяина. и Иду-иду, сейчас открою.*) и одна собственно монологическая реплика Рекса (*Ну почему они меня не слушаются? Я ведь за старшего... Папу они бы послушались. Папу все слушаются. Вот пойду и покажу им, что я такой же храбрый, как папа!*).

Преобладание диалога над монологом в обоих случаях объясняется ориентированностью мультипликационных картин на детскую аудиторию, о чем свидетельствует возрастное ограничение «0+» каждого из мультфильмов. Ориентация на данную целевую аудиторию связана с краткостью реплик бытового диалога, простотой его синтаксической структуры и лексики.

Важное значение для данного сравнительного анализа имеет синтаксическая структура реплик героев. Наибольшие различия проявляются в области экспрессивного синтаксиса. В качестве примера рассмотрим восклицательные предложения, представленные в каждом из текстов (для удобства отметим примеры из мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» цифрой «1», а примеры из эпизода «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка» цифрой «2»). Для более детального рассмотрения синтаксических особенностей выделим несколько наиболее часто встречающихся в обоих текстах типов восклицательных предложений: «повествовательно-восклицательные» [4, стр. 72] (*А хочу – на кровати валяюсь! /1/, Ты мне чуть хвостик не оторвал! /2/*), «вопросительно-восклицательные» [4, стр. 72] (*А чё я-то?! /2/*), «побудительно-восклицательные» [4, стр. 72] (*Прыгай прямо в окно! /1/, Ну держись, Бублик! /2/*), вокативные, в которых «главным и единственным членом является обращение» [12, стр. 86] (*Ребята-а-а! /2/*), нечленимые предложения, отличительной особенностью которых является «грамматическая и семантическая <...> нерасчлененность» [5, стр. 76] или слова-предложения, «закрепившие за собой ту или иную коммуникативную функцию и произносимые с соответствующей интонацией» [4, стр. 420] (*Да нет! /1/, Ха-ха-ха! /2/*).

Схожесть предложений данного типа заключается в восклицательной интонации, что в первую очередь выражено графически: знаком восклицания. Однако наиболее важную роль в данном случае играют экстралингвистические факторы, создающие условия для негативной трактовки смыслов, заложенных в некоторых из представленных предложений. Юмористический контекст мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» не позволяет наделять восклицательные предложения негативными смыслами. Противоположная ситуация представлена в эпизоде «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка». Для большей наглядности объясним некоторые примеры. *Ты мне чуть хвостик не оторвал!* – повествовательно-восклицательное предложение-

реакция одной из героинь мультфильма на внешнее физическое воздействие: укус за хвост. Определение силы данного воздействия помогает установить лексема *оторвать*, свидетельствующая о том, что укус был достаточно сильным, чтобы причинить вред здоровью. Реакцией на данное высказывание является предложение *А чё я-то?! Герой не признает своей вины из-за страха быть наказанным за свои действия. В данном случае предложение можно считать равнозначным отрицанию Это не я!* Также отметим, что схожего вопросительно-восклицательного предложения в мультфильме «Бобик в гостях у Барбоса» нет. Побудительно-восклицательное предложение *Ну держись, Бублик!* содержит скрытый призыв к действию: *Убегай, Бублик!* В предложении отчетливо проявляется угроза, попытка наказать за укус и разрушенную во время чрезмерно активной игры башню из конструктора. Герой-обидчик реагирует на призыв восклицаниями *Не поймал! Ха-ха-ха!*, в которых нечленимое предложение *Ха-ха-ха!* следует расценивать как насмешку, цель которой «задеть <...>, зло, но не явно высмеять» [8] героиню.

Подтверждением различий на синтаксическом уровне также являются количественные характеристики: частотность употребления восклицательных предложений в каждом из текстов. Для проведения сравнительной характеристики количественных показателей выделим смыслообразующую часть каждого текста: текст мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» за исключением песни «Человек собаке друг...» и текст эпизода «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка» за исключением анафорической части каждого из эпизодов мультсериала, основная задача которой заключается в представлении героев мультипликационной картины. В смыслообразующей части текста мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» присутствует 17 восклицательных предложений, в эпизоде «Одни дома» насчитывается 40 восклицательных предложений. Разница в частотности употребления синтаксических единиц данного типа приблизительно составляет 2,4 раза. Также важно учесть общее количество предложений смысловой части каждого из текстов: текст мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» содержит 93 предложения, текст эпизода «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка» содержит 66 предложений. Разница в количестве синтаксических единиц приблизительно составляет 1,4 раза. Данные подсчеты свидетельствуют о высокой концентрации восклицательных предложений в тексте эпизода «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка».

Качественный и количественный сравнительный анализ в области экспрессивного синтаксиса позволяет сделать вывод о различиях в выборе интонации говорящими (повышенный тон наблюдается в современном мультфильме) и о проявлениях речевой агрессии в процессе коммуникации (речевая агрессия наблюдается в современном мультфильме).

Полученные выводы подтверждают различия на лексическом уровне. В тексте мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» лексика функционально и эмоционально нейтральная, отсутствует лексика с отрицательным значением либо со скрытой или явной агрессией, в малом количестве присутствуют разговор-

ные лексические единицы: *штука* (*Ну, это такая штука... Это такая штука, понимаешь...*) – «Вещь, предмет, какое-л. явление, обстоятельство (часто незнакомые, непонятные, странные)» [6, стр. 1507]. В тексте эпизода «Одни дома» мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка» лексический уровень языка характеризуется иначе. В тексте дважды встречается просторечная лексема *чё* («вместо чего, при передаче прост. произношения» [7, стр. 819]): *А чё я-то?! и Я старше тебя, чё это я буду тебя слушаться?!* В тексте также присутствует лексика с отрицательным значением. Так, лексема *оторвать* имеет значение «отделить рывком, дернув, потянув, ударив» [6, стр. 755]: *Ты мне чуть хвостик не оторвал!* Сочетаемость данной лексемы со словом *хвостик* (хвост собаки), которую важно учитывать при анализе данной лексической единицы, свидетельствует о насильственном характере действия. Дважды встречается несвободное словосочетание *быть виноватым*, образованное от существительного *вина* со значением «проступок, провинность, преступление» [6, стр. 131]: *Это ты виновата! и Нет, это ты виноват!* Также используется глагол *хулиганить* («вести себя возмутительно, безобразно, нарушая правила общественного порядка, общепринятые нормы поведения» [2, стр. 434]), употребленный в тексте в повелительном наклонении с отрицательной частицей *не*: *Бублик, не хулигань!* Данная словоформа отрицательно характеризует как поведение персонажа, так и самого героя мультсериала. Подобным образом можно описать слово *уметь* («обладать умением делать что-л. благодаря знаниям или навыку к чему-л.» [6, стр. 1386]), так же употребляемое в тексте эпизода с отрицательной частицей *не*: *Ты просто не умеешь веселиться.* Употребление данной словоформы является указанием на отсутствие умения. Аналогичные описания будут иметь словоформа *не слушаются* (*Ну почему они меня не слушаются?*) и инфинитив *слушаться* с отрицательной частицей *не*, звучащий в подтексте риторического вопроса с восклицанием *Чё это я буду тебя слушаться?!* и имеющий значение *Я не буду тебя слушаться!* Просторечная лексема *чё*, придающая устойчивому сочетанию *чё это* оттенок грубости, и восклицательная интонация фразы, приведенной в последнем примере, способствуют повышению общего уровня речевой агрессии.

Таким образом, анализ лексического уровня текстов подтверждает выводы, сделанные на основе анализа экспрессивного синтаксиса. Просторечная лексика и лексика с отрицательным значением в эпизоде «Одни дома» наиболее часто (в семи случаях из девяти) употребляется в восклицательных предложениях, что повышает уровень речевой агрессии.

Большой интерес при проведении сравнительного анализа текстов двух мультфильмов вызывают различия на фонетическом уровне. Отметим, что речь героев мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» фонетически правильная, искажения звуков при произнесении слов и предложений отсутствуют. Среди фонетических особенностей можно выделить «первообразные звукоподражания» [1, стр. 731] *Бом-бом* (имитирование звука боя часов), *Р-р-р* (рычание) и *Хе-хе* (имитирование звуков, издаваемых человеком), которые также присутствуют в тексте эпизода «Одни дома»: *Ха-ха-ха, Хи-хи.*

другой стороны, «способ подачи этой информации не соответствует цели мультсериала. Начало эпизода представляет собой конфликт, в ходе которого речь героев изменяется: фразы приобретают претензионный характер, который подкрепляется использованием просторечной лексики. Все это усиливается чрезмерной эмоциональностью речи персонажей» [10, стр. 102-103].

Таким образом, анализ синтаксического, лексического, фонетического уровней и анализ общей тональности текстов демонстрирует проявление различий во всех рассмотренных аспектах. Речь героев эпизода «Одни дома» агрессивна, в отличие от речи героев мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса». Об этом свидетельствует использование героями современного мультфильма просторечных лексем, устойчивых сочетаний слов с оттенком грубости, чрезмерная насыщенность речи восклицательными фразами, повышенная тональность речи в бытовой ситуации с наименьшим воздействием внешних факторов (раздражителей). В процессе коммуникации в большинстве случаев раздражителями начинают выступать поведение самого коммуниканта и его речь, что позволяет сделать вывод о недостаточной мотивированности и неуместности речевой агрессии, а равно и о низком уровне речевой культуры героев современного мультфильма. Проведенный анализ свидетельствует о произошедших изменениях в культуре речи носителей языка, поскольку мультипликационные фильмы (как и произведения художественного, музыкального искусства, литературы) являются отражением эпохи, в которую они были созданы.

Библиография:

1. АВИЛОВА Н. С., БОНДАРЕНКО, А. В., БРЫЗГУНОВА, Е. А. *Русская грамматика*: в 2 т. / Н. С. Авилова, А. В. Бондаренко, Е. А. Брызгунова [и др.]; гл. ред. Н. Ю. Шведова. – Т. 1. Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. Москва: Наука, 1980. 783 с.
2. БАБЕНКО, Л. Г., ВОЛЧКОВА, И. М., ГУСЕВ, С. В., КАЗАРИН, Ю. В. *Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы*. Москва: Аст-Пресс, 1999. 704 с.
3. БРЫЗГУНОВА, Е. А., ГАБУЧАН, К. В., ЦИКОВИЧ, В. А. *Русская грамматика*: в 2 т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. Т. 2. Синтаксис. Москва: Наука, 1980. 709 с.
4. ВАЛГИНА, Н. С. *Современный русский язык: Синтаксис*: Учебник; отв. ред. Л.И. Кравцова. 4-е изд., испр. Москва: Высшая школа, 2003. 416 с.
5. КИПРИЯНОВ, В. Ф. *Нечленимые предложения в системе структурных типов простого предложения* // Вопросы синтаксиса русского языка: Докл., прочит. в мае 1970 г. на Межвуз. лингв. конф. в г. Калуге / отв. ред. О. Е. Ермакова. Калуга: Тульск. гос. пед. ин-т им. Л. Н. Толстого, 1971. С. 72-76.
6. КУЗНЕЦОВ, С. А. *Большой толковый словарь русского языка* / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. 1536 с.
7. ЛОПАТИН, В. В., ИВАНОВА, О. Е., НЕЧАЕВА, И. В., ЧЕЛЬЦОВА, Л. К. *Русский орфографический словарь: около 200000 слов*. 4-е изд., испр. и доп. Москва: АСТ-Пресс Книга, 2013. 896 с.
8. МОРКОВКИН, В. В., БОГАЧЕВА, Г. Ф., ЛУЦКАЯ, Н. М. *Большой универсальный словарь русского языка*. Москва, 2000. URL: <https://gramota.ru/>

biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka (дата обращения 24.03.2025).

9. МОСКВИН, П. М. *Специфика речевого контента в советских мультфильмах (на примере мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» /Союзмультфильм, 1977 г./)* // Interuniversitaria: Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților din 18 aprilie 2024, Ediția a 20-a / colegiul de redacție: Valentina Prițcan, Alexandra Melnic [et al.]. Bălți: Univniversitatea de Stat «Alecus Russo» din Bălți, 2024. P. 100-105.
10. МОСКВИН, П. М. *Специфика речевого контента в современных мультфильмах (на примере эпизода «Одни дома» 1-го сезона мультсериала «Белка и Стрелка: озорная семейка»)* // Актуальные проблемы филологии и журналистики: Материалы XXXVI Научной студенческой конференции с международным участием Института филологии и журналистики ННГУ: Сборник статей. Вып. 3 / отв. ред. к.ф.н., доцент Е. А. Куликов. Нижний Новгород: ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2024. С. 98-103.
11. ТИХОНОВ, А. Н., ХАШИМОВ, Р. И. *Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий. Русский язык: в 2 т. Т. 1. 2-е изд., стер.* Москва: Флинта, 2014. 840 с.
12. ШАХМАТОВ, А. А. *Синтаксис русского языка. 3-е изд.* Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 624 с.

CZU 811.161.1'373

СЛОВОТВОРЧЕСТВО В СОВРЕМЕННЫХ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМАХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Валерия ШПАК, магистрант, факультет филологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Нижний Новгород, Россия
Научный руководитель: **Лариса РАЦИБУРСКАЯ**, др., проф.

Abstract: The article is devoted to the consideration of the occasionalisms highlighted in cartoons for children. The functions of occasional words are noted, and their classification according to non-standard methods of education is performed. The article analyzes how language neoplasms contribute to the development of a child's linguistic personality. The paper reflects the connection between the process of occurrence of occasionalisms and the adaptation of language to modern realities.

Keywords: occasionalisms, hybridization, interconditional overlap, contamination, substitution derivation, animated films.

Словарный состав языка является наиболее динамичным и изменчивым уровнем языковой системы. Он постоянно развивается и обогащается новыми словами. В этом процессе в основном используется тот строительный материал, который есть в самом языке. Новые слова часто формируются на основе уже существующих и по их образцу, а также заимствуются из иностранных языков.

Термин «окказионализм» впервые был введен Наталией Исаевной Фельдман в статье «Окказиональные слова и лексикография» в 1957 году.

Исследователь выделяет следующие основные характеристики окказионального образования: постоянная новизна, функционирование вне языка, наличие автора, тесная связь с контекстом, который потребовал создания окказионализма, особая выразительность окказионального слова в определённом месте или контексте [3, стр. 64-73].

«Окказионализм – это индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем согласно существующим в языке непродуктивным словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях определённого контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры» [2]. Окказионализмы обычно не получают широкого распространения и не входят в словарный состав языка.

Окказионализмы создаются целенаправленно и преднамеренно, что отличает их от случайных нарушений языковой нормы, таких, как речевые ошибки. Они всегда связаны с конкретным контекстом и ситуацией и становятся понятными только в рамках контекста или ситуации.

Окказионализмы обладают повышенной выразительностью в силу своей необычности на фоне канонических, нормативных образований. Окказиональные слова выполняют различные функции. Они могут обозначать совершенно новое понятие, для которого не существует слова в нашем языке. Кроме того, авторы используют их для характеристики своих героев, передачи собственной оценки происходящего, своих чувств, эмоций и переживаний.

В наше время в современной литературе, рекламных и публицистических материалах, кинофильмах и анимационных фильмах довольно часто появляются новые и необычные слова, с помощью которых авторы, издатели, режиссёры пытаются привлечь наше внимание к информации вообще и к образу речи персонажа.

Услышав или увидев такое необычное слово, мы невольно останавливаемся, задерживаем на нём своё внимание и стремимся понять его значение. Таким образом, создатели новых слов достигают своей цели: текст – читается, фильм или мультфильм – просматривается, и, благодаря своей оригинальности, они остаются в памяти.

Мы рассмотрим окказионализмы, образованные путём гибридизации, при которой в новообразовании происходит произвольное совмещение частей исходных слов. Мы обратим внимание на окказиональные слова, созданные путём контаминации. Отмечаем и видовой случай контаминации – междусловное наложение. Также встречаются и окказионализмы, созданные путём заместительной деривации – новые слова образуются от других слов путём замены форманта.

Междусловное наложение, согласно Надии Александровне Янко-Триницкой, *«состоит в том, что на конец основы одного слова накладывается омоимичное начало другого слова. Таким образом, возникает сложное слово особго типа, включающее в своё значение семантику обоих объединившихся слов, а в свою основу – основы обоих объединившихся слов»* [4, стр. 471]. При междусловном наложении могут усекаться конечная и начальная части исходных слов.

Под контаминацией некоторые учёные, среди которых Елена Андреевна Земская, понимают сложение начальной и конечной частей слов [1]. Таким образом, при соединении двух (или более) узуальных основ рождается окказионализм.

Объектом нашего внимания стали окказиональные слова, представленные в трёх источниках, предназначенных для детской аудитории: фильме для детей «Магия-наоборот», мультфильмах «Ральф» и «Большой и добрый великан».

В фантастическом фильме для детей «Магия-наоборот» главная героиня отличается от своих сверстников. Все дети превращаются в обычных животных, тогда как девочка имеет способность принимать облик интересных и скрещенных животных, что в итоге способствует спасению учеников школы магии. В фильме были выделены следующие окказиональные слова:

1. **Дракошка.** Это пример междусловного наложения с усечением. В данном окказионализме у слова *Дракон* усекается конечная часть «н» (*Дракон* + *Кошка*).
2. **Кошкүла.** Это пример междусловного наложения с усечением. В данном окказионализме у слова *Кошка* усекается конечная часть «а», а у слова *Акула* усекается начальная часть «А». «К» накладывается (*Кошка* + *Акула*).

Главный герой мультфильма «Ральф» – игровой персонаж, функцией которого является крушить и разрушать. В данном фильме для детей были выделен следующий окказионализм:

Ральфрушитель. Пример заменительной деривации. В слове *разрушитель* (сущ.) изымается приставка *раз-* и заменяется на корень (имя персонажа) *Ральф*.

В анимационном фильме «Большой и добрый великан» в речи главного героя – великана – были отмечены окказиональные слова, образованные несколькими способами.

Примеры новых слов, образованных путём контаминации:

1. **Тигродил.** Здесь соединяются слово *Тигр* и конечная часть слова *Крокодил* – «одил».
2. **Шишгүрец.** Здесь соединяются начальная часть слова *Шишка* – «иши» и конечная часть слова *Огүрец* – «гүрец».
3. **Зебвропотам.** Здесь соединяются начальная часть слова *Зебра* – «зебр» и конечная часть слова *Гиппопотам* – «опотам».
4. **Мартыкот.** Здесь соединяются начальная часть слова *Мартышка* – «Марты» и слово *Кот*.

Примеры окказионализмов, созданных путём междусловного наложения с усечением начальных и конечных частей основ исходных слов:

1. **Шүматоха.** В данном окказионализме у слова *Сүматоха* усекается начальная часть «с» (*Шүм* + *Сүматоха*).
2. **Клыкүдил.** В данном окказионализме у слова *Крокодил* усекается начальная часть «Кро» (*Клык* + *Крокодил*).
3. **Котышка.** Междусловное наложение с усечением. В данном окказионализме у слова *Мартышка* усекается начальная часть «Мар» (*Кот* + *Мартышка*).

Пример заменительной деривации:

Лютожорливый. Пример заменительной деривации. В слове *прожорливый* (прил.) изымается приставка *про-* и заменяется на корень прилагательного *Лютый* «люто».

Созданные искусственно и намеренно, речевые новшества погружают ребёнка в вымышленный мир, формируя у него ощущение, что он и персонажи мультфильма общаются на одном языке. Таким образом, языковые новообразования содействуют развитию языковой личности ребёнка, используя материал, который для него понятен и доступен.

Окказионализмы – это очень важная часть языка, они находят своё отражение во многих сферах нашей реальности – в анимационных фильмах, книгах, статьях, в социальных сетях и в других сферах. Можно отметить, что выделенные в данном исследовании окказионализмы выполняют игровую и аттрактивную функции. И именно процесс возникновения новообразованных слов может рассказать нам о том, как окказиональные слова популярны и насколько интересен и необычен процесс их разработки.

Библиография:

1. ЗЕМСКАЯ Е. А. *Современный русский язык / Словообразование*, учебное пособие, третье издание, исправленное и дополненное. М.: Издательство «Флинта», «Наука». 2011.
2. *Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя / РО-ЗЕНТАЛЬ Д. Э., ТЕЛЕНКОВА М. А.* – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1985. 399 с. – Б. ц.
3. ФЕЛЬДМАН Н. И. *Окказиональные слова и лексикография* // Вопросы языкознания. 1957 – № 4.
4. ЯНКО-ТРИНИЦКАЯ Н. А. *Словообразование в современном русском языке / РАН, ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. М., 2001.*

CZU 811.161.1'373

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА СЕТЕВОЙ ПОЭЗИИ

Анна ФЕДОТОВА, студентка, *Институт филологии и журналистики, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»*, Нижний Новгород, Россия
Научный руководитель: **Лариса РАЦИБУРСКАЯ**, др., проф.

Abstract: This article is devoted to the specifics of word creation in digital poetry. Phonetic and word-formation features are considered: the features of the structure and functioning of the author's neologisms are identified, the phonetic aspects of the language game are studied and a conclusion is made about the justification of their use. The main methods of forming occasionalisms are determined and a conclusion is made about the purpose of their use.

Keywords: digital poetry, occasionalism, language game, idiostyle, online author.

В самом начале развития русского Интернета существовало такое явление, как сетевая литература. Сетевая литература (или сетература) – это литература, созданная, читаемая и рецензируемая в сети Интернет. Тогда сетевые авторы противопоставляли себя профессиональным поэтам, печатающимся в бумажных изданиях. Но сейчас чаще всего поэты дебютируют, публикуя своё творчество в интернете, а потом уже признаются или не признаются профессиональным сообществом и начинают публиковаться в печатных изданиях.

П. М. Быкова, Г. В. Позмогова в своей работе в рамках «Студенческого научного форума – 2018» приводят следующие данные: «На крупнейшем российском литературном портале Стихи.ру на 05 февраля 2018 года 784 136 авторов обнародовали 40 618 019 произведений. ... Ежедневно этот ресурс используют свыше 100 000 посетителей» [2]. Сейчас же, на 15 апреля 2025 года общее число авторов возросло до 880 000, опубликовано 55 000 000 стихов, а ежедневно этот ресурс используют 200 000 посетителей. Очевидно, что число авторов растёт, значит, интерес к сетевой поэзии сохраняется и не обращать на неё внимание невозможно.

Поэты сетевой литературы экспериментируют со всеми уровнями языка. Например, часто встречаются намеренные изменения на фонетическом уровне. Ю.В. Бартош в своей статье отмечает, что это скорее «усиление манеры говорения» [1, стр. 233]. Действительно, в сетевой поэзии используется не письменная речь, а особый язык Интернета, представляющий собой записанную устную речь, поэтому и фонетические особенности сетевой поэзии связаны с устной речью. Стихотворения записаны так, как их нужно произносить: удлиняя определённые звуки, гнусавя или заикаясь. Например, в следующем стихотворении носовой звук [н] заменён на взрывной [д] так, будто это говорит человек с нарушенным произношением из-за сильного насморка:

*«июдя де будет, до я за дего», –
апрель просморкался нос вытер
и свитер свой снял чтоб надеть под него
свитер
©абэ*

А в уже вышеупомянутом стихотворении Надежды Дикань «Ночь над городом моим склонилась» в одной из строк можно увидеть эмфатическое ударение. Гласный звук [о] намеренно удлинён: «Каждая на тооооненькой ниточке висит, / Сказочно мерцая вокруг своей оси». Это тоже относится к усилению манеры говорения. При таком графическом оформлении читатель будет произносить [о] протяжно. Таким образом, эта лексема становится выразительнее и ниточка кажется тоньше, чем обычно.

Для художественной речи важна мотивированность нарушений на фонетическом, акцентологическом уровнях. Эти нарушения должны выражать какую-то мысль, идею, служить художественной выразительности. Однако так происходит не всегда. Например, в стихотворении Ирины Исмейкиной представлено нарушение акцентологических норм: «Детство - море по колено, / Детство - горки до соплей. / Никакого нурофена, / Никаких тебе каплЕй». На

наш взгляд, нарушение нормы связано не с целью подчеркнуть какую-либо манеру говорения или обратить внимание читателя на определённую мысль, а лишь с тем, чтобы попасть в ритм строфы и поддержать рифму «соплей-каплЕй».

Авторы сетевой поэзии свободнее обращаются со словами, часто применяя языковую игру и словотворчество. Для многих это становится собственным стилем. Например, у одного из сетевых поэтов под псевдонимом Ирина Самарина-Лабиринт есть ряд стихотворений, посвящённых временам года, в которых основной приём – это словотворчество.

В стихотворении «Начинай до весны отсчёт» Ирина Самарина-Лабиринт ставит в один ряд окказиональные глаголы, образованные по одной и той же модели, и завершает этот ряд узуальным глаголом. Например, *«Расподснежится, растюльпанится./ Размимозится, расцветёт»* или *«Отвоюется, отругается./ Отпрощается, отойдёт»*. Окказиональные глаголы «расподснежится», «растюльпанится» и «размимозится» образованы от названий цветков («подснежник», «тюльпан» и «мимоза») префиксально-суффиксально-постфиксальным способом. Глаголы «отвоюется», «отругается» и «отпрощается» образованы префиксальным способом при помощи аффикса от-. Завершается стихотворение строкой, вынесенной в заголовок, а до неё употреблён также ряд окказиональных глаголов, но в отличие от предыдущих рядов он не завершается узуальным глаголом: *«Распогодится, распорхается.../ Размурлычится рыжий кот./ Расподснежится, растюльпанится!»* Часть этих глаголов образованы префиксально-суффиксально-постфиксальным способом от существительного: «распогодится» от «погода», «расподснежится» от «подснежник», «растюльпанится» от «тюльпан». А другая часть глаголов образованы префиксально-постфиксальным способом от глаголов: «распорхается» от «порхать» и «размурлычится» от «мурлыкать». На этом не завершается список окказиональных слов этого стихотворения, ещё можно обратить внимание на слово «марто-апреле-майское», образованное сложением корней. Такое обилие окказиональных слов способствует выражению особого идиостиля автора и ярче раскрывает основную идею.

Следующее стихотворение того же автора, где словотворчество является основным приёмом, – это стихотворение *«Октябрякнула осень рыжая»*. Здесь мы видим, как к одному корню присоединяются различные аффиксы. Поэт под псевдонимом Ирина Самарина-Лабиринт начинает каждую строфу с окказионализма от слова «октябрь», добавляя к одному корню разные аффиксы, тем самым образуя слова разных частей речи: «октябрякнула», «октябристая», «октябриное», «октябренные», «октябристо-бордовой», «октябрякнется». Почти все окказионализмы образованы суффиксальным способом, кроме «октябристо-бордовый» (сложение на базе окказионального «октябристый» и узуального «бордовый») и «октябрякнется». Окказионализм «октябриный» образован с помощью суффикса -ин- по модели «звериный», «октябранный» – с помощью суффикса -енн- по модели «буквенный», «октябристый» – при помощи суффикса -ист- по модели «тенистый». А окказионализм «октябрякнула» создан чересступенным способом (с пропуском ступени глагола *октябрякать) по

образцу близлежащего слова «фыркнула» (от фыркать). Симметричное расположение авторских неологизмов в начале каждой строфы определяет структуру стихотворения и способствует выражению креативной задумки автора. Повтор одного и того же корня в каждом окказионализме ярче раскрывает тему осени и акцентирует внимание читателя на образе октября.

Как видно из проанализированных ранее стихотворений, все окказиональные слова образованы по уже существующим в языке словообразовательным моделям, причём чаще всего продуктивным моделям. Поэтому все авторские неологизмы и цель их употребления так понятны читателю. Фонетические нарушения подчёркивают определённую манеру речи и способствуют выразительности текста. *«Интернет – особая техническая среда, где параметры способов и канала коммуникации непосредственно влияют на используемые в цифровом пространстве языковые средства, а также их организацию. Именно поэтому Интернет стал для литературы новой, в большей степени удобной средой обитания...»* – так пишет в своей монографии современный лингвист Д.В. Минец [3, стр. 105]. Таким образом, языковая игра и словотворчество – характерные черты идиостиля автора. В них прослеживается креативный, индивидуально-авторский подход. Фонетические нарушения подчёркивают определённую манеру речи и способствуют выразительности текста.

Библиография:

1. БАРТОШ Ю. В. *Специфика языка русской сетевой поэзии* // Русистика. 2019. Т. 17. № 2. С. 229-242. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-2-229-242
2. БЫКОВА П. М., ПОЗМОГОВА Г. В. *Явление Интернет-поэзии в современной литературе* // X Международная студенческая конференция «СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2018». – [онлайн] [цитировано 15.04.2025] URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006805>
3. МИНЕЦ Д. В., ГОРУШКИНА А. В., ЕЛИСТРАТОВА К. А. *Дискурсивные практики конструирования идентичности в современной сетевой литературе: лингвокреативный аспект*. – Москва: Конверт, 2018. 144 с.

CZU 821.161.09-93

КОЛЛЕКТИВИЗМ И КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ КАК ЭЛЕМЕНТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДЕТСКОЙ РУССКОЙ ПОЭЗИИ

Ван ЧЖУНЧЖЭН, студент, факультет иностранных языков
Хунаньского педагогического университета, Чанша, Китай
Научный руководитель: **Евгений СТЕПАНОВ**, др., проф.

Abstract: The purpose of this study is to identify elements of patriotic upbringing in children's Russian poetry and to explain how children's literature during early education contributes to the formation of a patriotic spirit in children. The research material consists of several classic children's poems by Marshak related to the cultivation of patriotism. The object of the study is the specific manifestations of patriotic spirit in these poems (the promotion of collectivism, the preservation and transmission of cultural

memory to the new generation, etc.). The research results confirm that the spirit of collectivism and cultural memory are necessary elements of patriotic upbringing for children. Marshak's efforts in these aspects represent valuable experience that modern primary school and preschool educators should utilize.

Keywords: S. Ya. Marshak; children's poetry; patriotism; culture; collectivism; upbringing; preschool and primary school education.

Введение

Русский писатель Маршак на практике доказал, что он является писателем-патриотом. Во время Великой Отечественной войны он стал литератором-пропагандистом, вдохновлявшим советский народ на борьбу с внешним врагом. Как детский писатель, полный безграничной любви к своей Родине, Маршак в детской поэзии также освещал патриотический дух. Эта работа посвящена анализу нескольких детских стихотворений Маршака, затрагивающих идею патриотизма.

Мы рассмотрим такие аспекты, как коллективизм и культурная память, чтобы понять, как именно поэт передавал своим маленьким читателям дух патриотизма.

1. Суть патриотизма: коллективизм и дух самоотверженности

Суть патриотизма заключена в верности и преданности своей стране, обществу и коллективу. В рамках патриотизма коллективизм выражается в приоритетном внимании к общим интересам государства и нации. Он направляет людей на сознание важности верховенства национальных интересов, значимости единства и сотрудничества, а также ответственности группы и гражданских обязанностей.

Дух самоотверженности является ещё одним ключевым элементом патриотизма. Он требует от граждан бескорыстных усилий ради коллектива, ради государства, ради других людей, порой даже в ущерб личным интересам. Дух самоотверженности проявляется в следующих аспектах: бескорыстие и готовность к жертве, а также служение обществу и народу.

1.1. Ода духу самоотверженности

В детской поэзии С. Я. Маршака интерпретация патриотизма проявляется, прежде всего, в восхвалении вклада людей из различных отраслей в общественный коллектив, в стремлении воспитать в детях дух самоотверженности. В произведениях С. Я. Маршака можно увидеть, как он изображает страну как большую семью, где только каждый человек, воспринимающий себя как неотъемлемую часть этого коллектива, бескорыстно приносящий свою уникальную силу, способен обеспечить продолжение этой семьи. В его детской поэзии усилия и самоотверженность трудящихся разных профессий передаются детям в ясной форме.

Западные учёные когда-то считали, что советская детская литература была наполнена элементами социалистического реализма. *«Как напоминает нам Медведева, советская детская литература, как и взрослая, должна была следовать нормам доктрины социалистического реализма, на самом деле, все виды искусства должны были подчиняться этим правилам»* [1, стр. 100].

Советская детская литература иногда не полностью придерживалась концепции, противоположной западному индивидуализму. Говоря о творчестве С. Я. Маршака, следует отметить, что он с энтузиазмом рассказывает о советских людях, вносящих вклад в развитие коллективизма. Поэт использует приёмы повествования, направленные на осознание детьми надежды на будущее и уверенности в нём.

С. Я. Маршак в стихотворении «Рассказ о неизвестном герое» представил классический пример самоотверженности. Это стихотворение рассказывает о бескорыстном подвиге безымянного героя, который в огне помог другим, а после выполнения своего гражданского долга продолжил путь, будто ничего особенного не сделал. Мы не знаем ни имени героя, ни его профессии. В тексте несколько раз подчёркивается:

Многие парни плечисты и крепки,

Многие носят футболки и кепки... [2, стр. 3]

У героя обычный внешний вид героя, он ничем не отличается от множества других простых людей. Однако его поступок героический. Значит, настоящим героем может стать любой из нас. Независимо от того, где мы трудимся, обязанность каждого – защищать жизнь и имущество коллектива.

В этом стихотворении маленькие читатели видят силу примера: ради блага коллектива каждый человек должен быть готов к героическому поступку. Духовная сила героя почитаема народом, она передаётся из поколения в поколение.

Кроме такого подхода к безымянному герою, в детской поэзии С. Я. Маршака немало примеров восхваления работников определённых профессий. Например, в стихотворении «Почта» автор знакомит детей с трудом почтальона, восхваляя его честность и усердие. Описывая путешествие письма, поэт использует такие выражения: *тысячи вёрст пути; по морям и горным склонам* и под., подчёркивающие скорость и дальность путешествия письма. Писатель создаёт образ обычного почтальона, на котором лежит огромная ответственность. Письмо становится пассажиром, не нуждающимся в билете, а почтальон – водителем, который безопасно доставит его в нужное место. Почтальон также несёт в себе ожидания и надежды каждого дома, он становится важнейшим звеном в социальной коммуникации.

С. Я. Маршак через образ почтальона передаёт детям ценность того, что даже повседневный труд не является бессмысленным: каждое занятие может быть полезным для страны и коллектива и заслуживает безмерного уважения и благодарности народа. Труд – это самый прямой путь, с помощью которого человек вносит свой вклад в общество, и важный элемент воспитания детей. Не существует такого понятия, как высокий или низкий труд: каждый вид труда – это проявление патриотизма и важный путь к получению коллективного признания. Поэт с энтузиазмом восхваляет труд и передаёт эту идею детям. В детской поэзии С. Я. Маршака маленькие читатели могут увидеть различные трудовые профессии, где люди, выполняя обычную работу, сияют, внося вклад в общество и проявляя великое патриотическое чувство.

Стихотворение «Война с Днепром» построено на восхвалении труда. Автор подчеркнул, что бой с Днепром ведёт рабочий. Цель такого труда — наполнить углём, сталью, рожью край родной, сделать его богаче, *чтобы солнце Запорожья загорелось над страной! И чтобы плуг по чернозёму электричество вело.* Маршак в этом стихотворении подчёркивает, что процветание государства и счастье народа зависят от труда!

С. Я. Маршак посвятил прекрасные стихи духу самоотверженности, вдохновляя людей на труд ради блага страны. Это также является одним из важнейших аспектов идейного нравственного воспитания, которое должны получать маленькие читатели.

1.2. Яркое толкование духа коллективизма

С. Я. Маршак отражает в стихах концепцию коллектива. «Коллектив» не является чем-то абстрактным, он присутствует повсеместно в жизни. Пропаганда духа коллективизма способствует распространению патриотического образования. Так, в стихотворении «Кто он?» Маршак описывает советского «миллионера» глазами иностранца, господина Флинта. Этот Флинт — настоящий типичный иностранный гость: «щеголевато одет», с «тростью», с «голубым цветком в петлице», «в белой шляпе набекрень» [3, стр. 2-3] — все эти детали делают его образ одновременно комичным, подчёркивая его внешнюю утончённость и недостаток понимания реальной ситуации в Советском Союзе.

Флинт полагает, что в Советском Союзе есть чрезвычайно богатый миллионер, который обладает виллой, стадионом и кинотеатром, но при этом не является потомком аристократов. Его имя — «Комсомол». Флинт очень хочет познакомиться с этим состоятельным господином, и, наконец, переводчик ведёт его к «господину Комсомолу». Кто же это? Это школьник, рабочий на фабричной линии, лётчик, пролетающий над Москвой. Это юмористическое и забавное стихотворение, тем не менее, укрепляет у детей коллективное сознание и сознание их социальной роли. Да, «Комсомол» — это коллектив, и они являются частью этого коллектива. Богатства общества принадлежат им, они — «миллионеры»! Взгляд иностранного господина Флинта на «миллионеров» и настоящий советский «миллионер» создают яркий контраст, и это является самым прямым выражением концепции коллективизма.

С. Я. Маршак использует пример коллективной гордости для воспитания патриотизма в детях. Стихотворение «Здравствуй, Месяц Месяцович» поэт начинает с древней сказки, повествуя о русском молодом человеке, который на быстрой лошади мчится к Луне и отдаёт ей почести. Затем автор делает неожиданный поворот, говоря, что такие события происходят не в детских сказках, не в туманном сне, а в реальном мире. В этот момент флаг Родины развивается на Луне, а народ страны воплотил сказочный сюжет о полёте на Луну в реальность, превратив далёкие мечты в осязаемое существование. Это стихотворение сочетает в себе достижения советской реальности (советский беспилотный аппарат достиг Луны), и в процессе, когда дети слушают эту историю, они невольно испытывают гордость и уважение к великой Родине.

Для детей с невысоким уровнем образования понятие коллективизма может быть относительно абстрактным, а способность абстрактного мышления у детей ещё не развита. Однако у них есть сильное чувство конкретности и образного мышления, поэтому важно давать им примеры, которые помогут понять, почему общественное богатство принадлежит им. Так, самолёты, дороги и больницы были построены людьми, которые когда-то были детьми, как и они сами. И те дети, став взрослыми, создали это богатство, которое теперь доступно обществу. Таким образом, сегодняшние дети не только являются потребителями этого богатства, но и несут ответственность за создание будущих социальных ценностей. Поэтому мы называем их будущими цветами Родины.

2. Связки патриотизма: роль культурной памяти

В детской поэзии С. Я. Маршака проявляется его глубокое внимание к культурному наследию и культурной уверенности. В его детской поэзии «материальная» культурная память и «нематериальная» культурная память мягко и незаметно проникают во внутренний мир маленьких читателей, воспитывая в них уважение к народной культуре и её сохранению, укрепляя культурную уверенность и превращая детей в наследников национальной культуры. Под влиянием культурной памяти связь между личностью и Родиной становится всё крепче, а патриотический дух – всё более сильным.

2.1. «Материальная» культурная память

С. Я. Маршак, используя культурное наследие и культурную уверенность как связующие элементы, воспитывает в детях патриотическое чувство, что соответствует теории культурной памяти. *«Теория культурной памяти утверждает, что культурная и собственная идентичность человека формируется на основе его памяти и понимания своей культуры»* [4, стр. 123].

В детской поэзии С. Я. Маршака большое внимание уделяется воспитанию в детях культурной уверенности. Он всегда умело и ярко интегрирует память о своей народной культуре в произведения, тонко и незаметно передавая её детям. Мы можем увидеть, как Маршак описывает «материальную» культурную память в своей детской поэзии. Так, в стихотворении «Волга и Вазуза» поэт рисует две знаменитые российские реки: Волгу – Мать-реку России, и её загадочную сестру Вазузу. Эти две реки словно соревнуются между собой: кто из них сильнее, кто умнее? Обе сестры решают провести состязание.

Через такое олицетворение С. Я. Маршак знакомит читателей с происхождением великой русской реки – Волги, что является уникальной частью народной памяти России. При этом в форме спора он рассказывает о вкладе знаменитых российских рек в развитие страны, показывая, как эти реки гордятся тем, что могут отдать свои силы ради Родины:

*Спорят реки Волга и Вазуза,
Спорят с Доном, Обью и Двиной:
Кто из них подымет больше груза,
Больше рыбы даст земле родной,
Кто прогонит летом больше сплава* [5, стр. 31].

Автор выражает искреннее уважение к этим рекам. Через форму детской поэзии он помогает детям глубже запомнить эти реки и привнести в них человеческие чувства. Волга предстаёт как заботливая мать, которая предлагает внимание и защиту для русского народа, а обе реки становятся символами беззаветного служения человеку, как люди, которые отдают себя счастью и процветанию своей Родины. Эти реки являются гордостью Родины, а также её неотъемлемой частью. Их поддержка делает русский народ более сплочённым, единым.

В детской поэзии Маршака мы также можем увидеть описание известных городов России. Например, в детском стихотворении «Зимой в Москве» даны зимние пейзажи Москвы. В этом городе есть стальной мост над столь знакомой древнею рекою. В стихотворении «Рожденья год сороковой» читатель узнаёт об исторических переменах, которые пережил Санкт-Петербург: Ленин выступал в этом городе, и этот город знал и голод и осаду, он сохранился, *веков наследник*, а в новую эпоху стал городом труда, науки, искусства, мастерства.

Эти города, богатые историей и культурой, стали материальной культурной памятью русского народа, а также визитной карточкой русской культуры.

2.2. «Нематериальная» культурная память

Кроме «материальной» культурной памяти, С. Я. Маршак искусно включает в свою детскую поэзию «нематериальную» культурную память, в первую очередь, языковую культуру (народные сказки, песенки, рассказы и т.д.).

Отметим, что «нематериальная» народная культура является важным элементом творчества поэта. Использование этих элементов – это не только наследование традиционной народной культуры, но, что более важно, через новый художественный подход традиционная народная культура обретает новую жизнь, что способствует её распространению и популяризации.

С точки зрения переработки традиционной культуры, С. Я. Маршак, безусловно, является креативным писателем, который так же смело исследовал новые формы жанра в своих произведениях. В стихотворении «Усатый-полосатый» он сочетает поэзию и прозу. Элементы русской традиционной культуры служат мощным инструментом для его инноваций. «В произведении «Усатый-полосатый» писатель органично соединил два жанра: поэзию и прозу. Также при описании главной героини, маленькой девочки, автор использует жанровые элементы русского фольклора: сказки, загадки, пословицы» [6, с. 151].

Точно так же в детском стихотворении «Угомон» читатель может ясно увидеть сочетание традиционного и современного, когда божество Угомон, бог сна, приобретает человеческие черты. Этот персонаж, по сути, происходит из русских народных сказок и колыбельных песен. С. Я. Маршак пытается внедрить мифологический персонаж в контекст своего времени. Традиционный народный бог сна теперь модно использует телефон, и в этом творческом подходе поэта проявляется его идея: чтобы переработать элементы традиционной народной культуры, нужно избегать чрезмерных ограничений по

времени и пространству, не создавать искусственного разделения между традиционной культурой и современным обществом.

Традиционная культура содержит богатое гуманитарное содержание, которое играет важную роль в гуманитарном просвещении детей в процессе их роста. Эффективное использование традиционной культуры в детском образовании способствует здоровому развитию детей. Это не только обогащает их гуманитарные знания и воспитывает культурную уверенность, но и способствует улучшению их общей компетенции. Включение традиционной культуры в обучение с учётом особенностей развития детей, помогает стимулировать инновационное развитие традиционной культуры.

Нам необходимо в равной степени беречь как материальную, так и нематериальную культурную память нашего народа, обеспечивая их преемственность между поколениями, чтобы укрепить прочную культурную уверенность.

3. Заключение

Работа по патриотическому воспитанию детей является важной и долгосрочной задачей для общества и государства. Детская литература должна вносить свой вклад в этот процесс. Нужно продолжать знакомить маленьких читателей с произведениями детских писателей, наполненными патриотическим духом, чтобы дети могли читать их и размышлять о них.

С. Я. Маршак своим творчеством доказал свой патриотический дух. Мы должны вбирать элементы патриотизма, содержащиеся в его произведениях.

Патриотизм является основной целью, а изображение духа самоотверженности, коллективизма, культурной памяти – это конкретные практические средства С. Я. Маршака в достижении этой цели. Патриотическое воспитание должно быть неотъемлемой частью образовательного процесса, не ограничиваясь только военными временами. Воспитание патриотизма – дело не только старшего поколения и не «устаревшая вещь». Пропаганда самоотверженности, уважения к коллективу и культурному наследию актуально в любое время.

Сегодня в разнообразных онлайн-дискуссиях небольшая группа недобросовестных людей пытается очернить национальных героев, умалить значение духа самоотверженности, осудить коллективизм и разрушить культурное наследие. В ответ на эти вызовы мы можем извлечь элементы патриотического воспитания из детской поэзии С. Я. Маршака и внедрять их в воспитательный процесс в детском саду и школе. Таким образом, с самого детства дети должны учиться любить Родину, уважать коллектив, трудиться, сохранять и передавать народную культуру, становясь настоящими патриотами, достойными гражданами Родины.

Библиография:

1. DELL O. *Socialisation through children's literature: the Soviet example*. Cambridge University Press, 2010. 100 p.
2. МАРШАК, С. Я. *Рассказ о неизвестном герое*. Москва: Мелик-Пашаев, 2016. С. 3.
3. МАРШАК, С. Я. *Кто он*. Москва: Гос. изд-во детской литературы, 1943. С. 2-3.

4. 刘阳, 张卫亮 · 吕琳.文化记忆理论视域下青少年文化自信培育路径研究[J]. 天南.广州, 2024. 页123-125.
5. МАРИШАК, С. Я. *Волга и Вазуза*. Москва: Детская литература, 1979. 31 с.
6. ОНИЩЕНКО, Е. В., НАЗАРЕНКО, Т. С. *Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России // Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Знаменск: Астраханский университет, 2018. С. 150-153.

CZU 811.161.1:811.581

ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ИЗВИНЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКИМ

Цинь ЦЗЯСИ, магистрант Института иностранных языков
Хунаньского педагогического университета, Чанша, Китай

Научные руководители: Хэ БИНЦИ, др.
Евгений СТЕПАНОВ, др., проф.

Abstract: *This study is based on the theory of speech acts. It discusses strategies and forms of expressing an apology in the Russian and Chinese languages. Through a comparative analysis of the apology models often used in the Russian and Chinese languages and the contexts of their use, national apology strategies are summarized and characterized. Such approach to the models, pragmatic functions and socio-cultural features of speech acts of apology allows us to identify the features and patterns of their use in intercultural communication. The paper establishes the context-pragmatic and socio-cultural features of the corresponding models of speech acts of apology in the Russian and Chinese linguocultures, the differences between the strategies of apology in the Russian and Chinese languages, and their socio-cognitive differences. In the context of close intercultural interaction, understanding the strategies of Russian apologies and their cultural content helps to reduce pragmatic mistakes and increase the effectiveness and meaningfulness of intercultural communication.*

Keywords: *pragmatics; the theory of speech acts; Russian apologies; Chinese apologies; intercultural research; speech strategy; speech model.*

Введение

Язык, являясь важным инструментом культурного общения, играет связующую роль в межкультурной коммуникации. По словам Э. Гоффмана, «извинение возникает в результате обиды говорящего на адресата, что приводит к признанию собственных ошибок или недостатков и компенсаторному речевому акту, направленному на сохранение лица обиженного» [1, стр. 140]. Речевой акт извинения включает в себя факторы языкового выражения, эмоциональной передачи и культурного фона. Для носителей русского языка извинение является не только способом выразить сожаление. Этот акт несёт в себе особые культурные нормы и социальный этикет. В условиях всё более тесного сотрудничества Китая и России в экономической и культурной сферах важность языка в межкультурной коммуникации становится всё более

заметной. Изучение стратегий извинения в русском языке может не только углубить понимание русских прагматических явлений, но и дать практическое руководство участникам межкультурной коммуникации.

В статье мы используем теорию речевых актов в качестве основы и инструмента прагматического анализа для изучения речевых моделей, контекстов и китайско-русских культурных различий в стратегиях извинения в литературе, кино и телекоммуникации, в повседневном общении, а также для характеристики особенностей русских речевых стратегий извинения. Результаты данного исследования могут помочь изучающим язык более точно понимать и использовать русские речевые модели извинения, понизить коммуникативные барьеры, возникающие у китайцев, владеющих русским языком как иностранным (переводчики, экскурсоводы, менеджеры, преподаватели и др.), из-за речевых и поведенческих ошибок и способствовать культурному взаимопониманию носителей китайской и русской культур.

1. Теоретические основы

1.1. Обзор теории речевых актов

«Речевой акт – это целенаправленная речевая деятельность, осуществляемая в соответствии с общепризнанными нормами и правилами речевого поведения в обществе. Он представляет собой нормативную единицу социального речевого поведения, изучаемую в рамках прагматического контекста» [11, стр. 155]. Британский философ Джон Лэнгшоу Остин (John Langshaw Austin) был первым исследователем теории речевых актов, а американский философ языка Джон Роджерс Сёрль (John Rogers Searle) усовершенствовал эту теорию Остина.

Языковеды до появления теории речевых актов утверждали, что основная функция экспрессивно окрашенного предложения – «излагать» или «объяснять» и что выражение этой функции ограничено логико-семантическими условиями. Дж. Остин не разделял этой точки зрения, считая, что суть речевых высказываний заключается не в суждении об их истинности или ложности, а в совершении действия с помощью языка. Так, Сунь Шуфан утверждает, что значение таких речевых актов, как пари или произнесение предложения заключается не в суждении об истинности или ложности, а в том, что говорящий совершает действие, когда произносит эти слова, и «из этих отрицаний логического позитивизма он устанавливает первоисточник своих собственных идей о речевых актах – перформативные высказывания» [9, стр. 114]. На основе анализа речевых актов Дж. Остин утверждал, что предложения, не содержащие перформативных глаголов, также могут выполнять перформативную функцию. В связи с этим он выдвинул общую теорию, применимую ко всем видам высказываний: трёхчастную теорию речевых актов. Согласно Остину, речевой акт представляет собой трёхуровневую структуру: с точки зрения используемых языковых средств в процессе речи это локутивный акт (locutionary act), с точки зрения проявляемой цели и ряда условий – иллокутивный акт (illocutionary act), а с точки зрения достигаемого результата – перлокутивный акт (perlocutionary act).

Американский лингвист Дж. Сёрль усовершенствовал и систематизировал теорию Остина, создав более тонкую основу для анализа сложных речевых актов. Во-первых, Дж. Сёрль обобщал 4 «соответствующих условия» для всех речевых актов, которые являются основой для реализации намерения говорящего и завершения речевого акта. Во-вторых, он уточнил классификацию Дж. Остина, разделив речевые акты на пять основных категорий. Эта классификация основана на самом речевом акте и имеет большую практическую ценность. В-третьих, как отмечает Хэ Чжаосюн, Дж. Сёрль предложил концепцию косвенных речевых актов, которые характеризуются «косвенным совершением речевого акта посредством совершения другого интенционального акта» [4, стр. 124]. По мнению Дж. Сёрля, чтобы понять суть «косвенного речевого акта», нужно сперва понять буквальное значение предложения, а затем из буквального значения вывести косвенное значение, то есть жест, который косвенно выражается предложением.

1.2. Обзор речевых актов извинения

В повседневной жизни мы часто слышим русские модели извинения: *Извините; Извините меня; Простите за беспокойство; Прошу прощения* и др., а также китайские: 对不起 [duìbuqǐ] = *Извините* (буквально: *Сожалею*); 不好意思 [bùhǎoyìsi] = *Простите*; 是我的错 [shì wǒde cuò] = *Это моя вина / Виноват(-а); 我向你道歉 [wǒ xiàng nǐ dàoqiàn] = Прошу прощения* (буквально: *Я прошу у вас прощения*) и др. Представленные китайские модели извинения выражают сожаление собеседнику в извинительной форме. Русское толкование извинения в словаре («извинить»): «отпускать вину, не карать или не гневаться за провинность; уважить раскаяние, покорность виновного». Китайское толкование слова «извинение»: “表示歉意, 特指认错” [biǎoshì qiànyì, tèzhǐ rèncuò] (выражение сожаления, особенно признание ошибки) [12, стр. 282]. Это толкование совпадает с русским в том, что говорящий должен признать ошибку. Однако китайское толкование уделяет больше внимания внутренним переживаниям говорящего и выражает чувство долга и сожаления, в то время как русское подчёркивает, что говорящий должен взять на себя ответственность.

2. Прагматический анализ стратегий речевых актов извинения в русском языке

2.1. Экспрессивные средства извинения в русском языке

2.1.1. Прямые средства выражения

Согласно теориям Джона Остина и Джона Сёрля, речевые акты извинения в русском языке можно разделить на два типа по лингвистической форме: прямые и косвенные. Прямые извинения являются основным способом реализации данного речевого акта и обычно выражаются через фиксированные стандартизированные модели. Эти модели делятся на две категории: конструкции с императивными формами глаголов *простить* и *извинить* — *прости(те)* и *извини(те)*; предикативные структуры на основе *пардон*, *виноват(-а)* и заимствованного *sorry*.

Наиболее распространёнными в русском языке являются формы 2-го лица императива *извини(те)* и *прости(те)*, часто сочетающиеся с частицей *пожалуйста*. Например:

- *Прости(те), пожалуйста!*
- *Извините. Я это сделал ненарочно.*

Хотя оба выражения (*извини(те)* и *прости(те)*) передают извинение, каждое имеет особенности: *Извини(те)* используется при незначительных проступках (небрежность, объективные обстоятельства), где говорящий ожидает понимания и принятия объяснений; *Прости(те)* применяется в более серьёзных ситуациях с тяжёлыми последствиями.

Слово *пardon* (от франц. *pardon*) вошло в русский язык в эпоху Петра I. Оно употребляется в неформальном общении, особенно среди интеллигенции, часто с оттенком иронии, и популярно в современной речи. Например:

– *Пardon, тут произошёл один чрезвычайный эпизод, заслуживающий внимания.*

Краткая форма прилагательного *виноват(-а)* («виноват») функционирует как предикат и обычно используется старшими при извинении перед младшими.

В 1990-е годы в русском языке появилась беспрецедентная волна английских заимствований. Распространение иностранных слов, заимствованных из английского языка, – одна из главных особенностей многих современных языков. Использование англицизмов в речи стало модой среди современной молодёжи, а слово *sorry*, в частности, стало распространённой моделью извинения среди молодых людей.

2.1.2. Косвенные средства выражения

Помимо прямых средств выражения, речевые акты извинения в русском языке также реализуются через косвенные стратегии с помощью имплицитных высказываний, интонационных маркеров, невербальных жестов и компенсационных действий.

В имплицитных высказываниях помимо прямого смысла, выражаемого говорящим, содержится «невыраженный смысл». Апологетическая функция таких высказываний должна пониматься в контексте, а в реальной жизни прямые и косвенные апологетические высказывания обычно используются одновременно. Например:

– *Простите, было ужасное движение!*

В этом предложении говорящий использует прямое извинение *простите* в дополнение к прямому извинительному высказыванию и, в то же время, объясняет причину плохого состояния, дополняя и усиливая прямое извинение *простите*.

«Фонетическая форма служит материальной оболочкой языка, а при выражении извинения интонация неотделима от лексических средств» [10, стр. 64]. В повседневной жизни, помимо использования лексики, различные интонационные выражения также играют разные роли. Выражение различных эмоций обычно происходит с помощью уровня интонации и скорости ритма, что также имеет разный эффект, и люди, как правило, используют нисходящую или ровную интонацию, когда извиняются. Например, если вы скажете «изви-

ните» обычным тоном, люди будут чувствовать себя очень спокойно; если же вы скажете «извините» более высоким тоном, это заставит людей почувствовать, что извинение неискреннее. Но если вы понизите тон и замедлите темп голоса, чтобы сказать «извините», это продемонстрирует адекватность извинения.

Ху Вэньчжун утверждает: *«Невербальные жесты, применяемые в устной коммуникации, представляют собой коммуникативные единицы, передающие смысл посредством телесных движений и поз, а также мимики и выражений лица»* [5, стр. 98]. Невербальные жесты, выступая вспомогательным средством в актах извинения, способны усиливать выразительность речи, визуализировать смысл и углублять прагматическое содержание высказывания. По локализации тела выделяют пять их типов: жесты рук, мимика лица, движения головы, жесты плеч и движения ног. В конкретных русских коммуникативных контекстах извинения данные жесты проявляются следующим образом: извиняющийся прижимает руку к груди, его рука колотит грудь; он опускает веки, производя извинительный взгляд, прикусывает нижнюю губу; кивает, кланяется; пожимает плечами; встаёт на колени и др.

Компенсационные действия – это поведение, в котором не используются прямые слова для обозначения действия, а вместо слов используются действия. Иногда извинения с обеих сторон заменяют действия словами, что оказывает лучший эффект на реализацию речевого акта извинения. Такое извинительное поведение можно наблюдать повсеместно в повседневной жизни людей русской культуры. Например, когда между русскими парами происходит ссора, извиняющийся обычно посылает шоколадки, розы и другие «маленькие подарки», чтобы загладить вину и смягчить противоречие. Это не только сохраняет «лицо» говорящего, но и демонстрирует его искренность.

2.2. Факторы, влияющие на речевые акты извинения в русском языке

В процессе речевой коммуникации ключевым элементом являются «факторы контекста». С лингвистической точки зрения, контекст подразумевает прагматическую среду, которая, по определению Кан Цзялуна, представляет собой *«материальную основу, пространство и фон, в которых осуществляются прагматические действия»* [6, стр. 114]. Далее приведены основные факторы, влияющие на выбор средств реализации речевых актов.

Во-первых, это степень тяжести проступка, которая является важным фактором в определении языка извинения, влияющим не только на выбор языковых средств извинения, но и на процесс извинения и отношение апологета к извинениям. При незначительном нарушении коммуникативный акт извинения краток, а стратегии носят смягчённый характер. При серьёзном проступке процесс извинения требует пролонгированного взаимодействия с использованием формальных и прямых формул, что подчёркивает глубину раскаяния. Например, в произведении А. П. Чехова «Смерть чиновника» мелкий чиновник думал, что совершил серьёзную ошибку, когда нечаянно чихнул на своего начальника, и хотя он извинялся снова и снова, он всё равно переживал по этому поводу и, в конце концов, умер от депрессии. Если бы он чихнул только на свою жену, он бы никогда не оказался в таком состоянии.

Во-вторых, – это коммуникативная ситуация, которую в повседневной жизни можно разграничить на формальную и неформальную, в зависимости от характера ситуации. Так, опоздание требует разных стратегий извинения, в зависимости от обстановки: если это собственные ежедневные занятия или работа, достаточно прямого извинения, максимум плюс самообвинение; однако если это более важная встреча или публичная ситуация, только прямого извинения недостаточно, оно также дополняется компенсаторными и другими мерами исправления. В русском языке для официальных случаев выбирается формальное выражение извинения, например:

– *Я приношу свои извинения и обращаюсь к последнему репортажу нашей сегодняшней программы.*

А в повседневной жизни оно более непринуждённо, например:

– *Извините, я опоздала.*

В-третьих, социальный статус в любом контексте влияет на выбор модели таким образом: обычно облегчает извинения человеку с низким социальным статусом по сравнению с человеком, имеющим высокий статус. Когда человек с высоким социальным статусом обижает человека с низким социальным статусом, он обычно воздерживается от извинений перед подчинённым, поскольку пытается сохранить собственное лицо, а извиняясь, скорее всего, будет критиковать и обвинять подчинённого, чтобы оправдать себя. Человек с низким социальным статусом считает гармонию в межличностных отношениях одним из наиболее важных аспектов повседневного общения.

В-четвёртых, наблюдается влияние гендерного фактора. В русистике давно отмечают различия в использовании языка мужчинами и женщинами [8, стр. 89]. Исследования показали, что в русской речи имеется ряд различий между мужской и женской речью, причём не только в фонетике, лексике и грамматике, но и в стилистике. При выражении извинений женщины склонны использовать больше эмфатических преувеличений, выражающих страх, удивление и др.):

– *Ой, какой ужас! – Невероятно!*

Мужчины же проявляют больше грубости и бравады, например:

– *Чёрт возьми! Извини, пожалуйста!*

В-пятых, на выбор модели извинения влияет и фактор наличия у человека личных качеств и индивидуальной картины мира. От характера говорящего зависит, будет ли он извиняться перед другой стороной и каким способом выразит свои извинения. Культурно воспитанный человек с мягким характером сразу же принесёт извинения и признает свою ошибку, если поймёт, что его поведение обеспокоило других или что его вина оскорбила их. С другой стороны, люди с сильным характером и те, кто грубоват, даже если они в большей степени обидели других, всё равно будут приводить веские аргументы, оправдываться или даже уклоняться от ответственности. Например, студенты университета с более высокими личностными качествами извиняются, говоря:

– *Уважаемый Иван Иванович, от моего лица и от лица всей нашей компании, прошу вас принять наши извинения.*

А если извиняющийся воспитан по-другому, он не признает своей ошибки, будет оправдываться за своё поведение, например:

— *Я очень сожалею, но это не моя вина.*

3. Межкультурное сравнение стратегий извинения в китайской и российской коммуникативных культурах

3.1. Средства выражения

Имеются как общие черты, так и различия в средствах выражения извинения представителями разных народов и носителями разных языков и культур. В современной молодёжной среде, как русской, так и китайской, в условиях давления английского языка, иноязычная макароническая модель *sorry* как средство прямого извинения одинаково популярна. При незначительной степени тяжести проступка представители китайской и российской культур обычно склоняются к использованию прямых извинений. В случае серьёзных нарушений применяется комбинированная стратегия, сочетающая прямые и косвенные формы извинений. При этом в обеих культурах коммуниканты часто дополняют косвенные извинения символическими жестами: преподнесением небольших подарков в качестве компенсации. Однако в силу различий в национальном характере и культурных традициях русских и китайцев всё ещё имеются значительные различия в способах выражения речевых актов извинения.

В русском языке грамматические правила для извинений более строгие, и говорящий обычно использует первое лицо при выражении извинений; хотя китайские извинения также обычно выражаются в первом лице, в некоторых случаях может использоваться третье лицо. В Китае, чтобы сохранить лицо, извиняющийся может не использовать «я», когда извиняется лично, а заменить «я» существительным, выражающим статус. Чаще всего это явление наблюдается, когда человек с более высоким социальным статусом извиняется перед человеком с более низким статусом или перед более близким ему человеком. Кроме того, в русских речевых актах извинения обращения используются редко и только при серьёзных проступках.

В китайском коммуникативном этикете стандартной прагматической моделью является структура «обращение + извинение». Например: *Анна, я совершила ошибку, и я обещаю, что не буду в следующий раз так себя вести.* Наши наблюдения показывают, что русские используют обращения только в случае серьёзных нарушений. В классическом китайском романе «Сон в красном тереме» Цзя Лянь извиняется перед своей служанкой Пиньэр, говоря: «Барышня Пинэр, вчера вы испытали несправедливость, приношу свои извинения». В этом предложении представлена доминирующая китайская модель речевого акта извинения: «обращение + извинение». Обращение даёт понять, кому адресовано извинение, и позволяет другой стороне почувствовать искренность.

В русском языке часто используются эмоциональные междометия, такие как *чёрт возьми, ради бога* и т. д., чтобы показать, что поведение не является намеренным:

— *Ты взял книгу или нет?*

— *Чёрт возьми, извините, я совсем забыл.*

Китайцы же склонны повышать тон с помощью наречий 真是 [zhēnshì] = реально, 很 [hě] = очень, 实在 [shízài] = действительно, 非常 [fēicháng] = очень и некоторых других, чтобы усилить эффект акта извинения.

3.2. Причины различий в стратегиях извинения

3.2.1. Различное понимание извинения

В русском языке слова, обозначающие извинения, такие как *извинить*, не только выражают извинения, но и передают смысл сочувствия и сожаления. Поскольку русские уделяют больше внимания праву человека на собственное мнение, они серьёзно относятся к вопросу частной жизни. Такие вопросы, как: возраст, имя, доход и особенно возраст женщины, – считаются абсолютно частными, и расспросы о них рассматриваются как вмешательство в личную жизнь. Поэтому русские сразу же искренне и относительно часто извиняются, если речь идёт о частной жизни. В повседневном общении, если они случайно затронут частную жизнь, они сразу же скажут *извините*, чтобы показать свою вежливость. А в Китае такая частная тема нередко является повседневной темой и с меньшей вероятностью вызовет извинения. Кроме того, русские быстро извиняются друг перед другом даже за мелкие обиды в знак вежливости. В Китае извинения обычно приносятся только за серьёзные проступки. Независимо от социального статуса, русские предпочитают извиняться, считая, что признание ошибки помогает сохранить лицо, что является обычным правилом. В Китае люди, состоящие в близких отношениях, обычно не извиняются специально, поскольку обе стороны больше сосредоточены на естественном течении отношений, чем на формальной вежливости.

В картине мира китайца извинение в большей степени сосредоточено на его внутреннем смысле, отражающем психологическое состояние человека: внутреннее чувство вины и беспокойства. Иногда, даже если слова извинения не выражены прямо, конечная цель извинения достигается, когда обе стороны могут прийти к молчаливому взаимопониманию в конкретной ситуации. Находясь под влиянием конфуцианства, китайцы выступают за посредственность и гармонию, а также стремятся разрешать конфликты путём переговоров, избегая ненужных конфликтов. В силу своего интровертного характера китайцы, когда имеют дело с людьми, с которыми у них лишь отдалённые социальные отношения, в качестве основного фактора в акте извинения рассматривают сохранение «лица». При общении с близкими людьми они склонны использовать косвенные, а не прямые извинения, поскольку косвенные извинения могут лучше отразить их заботу и искренность по отношению к другим. Китайцы стремятся к гармоничным отношениям и стараются избегать конфликтов с другими людьми в своей повседневной жизни, придавая большое значение коллективной чести и солидарности, и осознание этого в определённой степени снижает частоту извинительного поведения.

3.2.2. Различное социальное сознание

Социальное сознание оказывает значительное влияние на речевые акты извинения в русской и китайской коммуникативных культурах. Пол мнению

Ли Лютин, Россия представляет собой общество горизонтального типа [7, стр. 46], где преобладает идея равноправия между коммуникантами. В России подчинённые могут напрямую обращаться к начальникам по имени и отчеству, что считается знаком уважения, а не нарушением субординации. О чувстве равенства говорит и тот факт, что, независимо от социального статуса, любой носитель русской культуры обязан принести извинения при совершении проступка. Это воспринимается как индикатор личной воспитанности.

В отличие от этого, Китай представляет собой общество с вертикально-иерархической социальной структурой, где подчёркивается различие социальных статусов, принцип старшинства и иерархические нормы. В такой социальной структуре извинения старших перед младшими или начальников перед подчинёнными часто воспринимаются как потеря «лица», поэтому они обычно пассивны в извинениях и неохотно извиняются перед подчинёнными. В случае мелких проступков китайцы предпочитают компенсирующие косвенные извинения, а не прямые; в случае крупных проступков основной стратегией является предложение компенсации или принятие ответственности. В то же время, китайцы умеют повышать статус другого человека, используя титулы, отражающие близость или уважение, или сближать их. Хотя влияние традиционных моделей дифференцированного порядка и социальной иерархии в современном Китае уменьшилось, они по-прежнему оказывают влияние на поведение, связанное с обращением и извинениями.

Посредством сравнительного анализа русских и китайских речевых актов извинения можно глубже понять сходства и различия в их реализации. В межкультурной коммуникации, чтобы избежать прагматических ошибок, негативно влияющих на эффективность взаимодействия, говорящий должен уделять особое внимание лингвокультурным особенностям обеих систем. По мере углубления российско-китайских контактов наблюдается постепенная конвергенция стратегий извинения: многие речевые модели с выраженной культурной спецификой всё чаще принимаются, осваиваются и интерпретируются участниками коммуникации.

4. Заключение

В повседневном общении люди часто используют извинения. Речевой акт – это действие, совершаемое посредством высказывания; речевой акт извинения – это действие, при котором говорящий выражает извинение с помощью определённых высказываний. В данной работе, опираясь на теорию речевых актов в прагматике и сочетая её с материалами из повседневной жизни, новостных медиа, художественной литературы и кинематографа, проводится конкретный анализ речевых актов извинения в русском языке. На основе сопоставительного анализа изучены основные модели русских и китайских речевых актов извинения. Выявлены контекстно-прагматические и социально-культурные особенности соответствующих друг другу моделей речевых актов извинения в русской и китайской лингвокультурах. Исследование речевых актов извинения имеет важное значение для изучения русского и китайского языков как иностранных: оно помогает коммуникантам правильно выражать

намерение извиниться, снижать количество прагматических ошибок в общении, восстанавливать межличностные отношения, а также способствует развитию межкультурной коммуникации между русскими и китайцами.

Библиография:

1. GOFFMAN, E. *Relations in public: Microstudies of the public order*. Harmondsworth: Penguin, 1971. 140 p.
2. ОСТИН, Дж. *Слово как действие. Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Выпуск 17. 1986. С. 133.
3. 郭秀丽. 言语行为理论中俄语道歉的语用分析[D]. 吉林大学, 2005.
4. 何兆熊. 新编语用学概要[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000, 124页.
5. 胡文仲. 俄汉语言文化习俗探讨[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1999, 98页.
6. 康家珑. 交际语用学[M]. 厦门: 厦门大学出版社, 2000, 114页.
7. 李鹿婷. 俄汉道歉语语用对比[D]. 吉林大学, 2013, 46页.
8. 潘小燕. 汉语道歉言语行为性别差异研究[J]. 《西南交通大学学报》(社会科学版) · 2004(1), 页89-92.
9. 孙淑芳. 俄语施为现象探析[J]. 外语研究 · 2003(6): 页114.
10. 邢福义, 吴振国. 语言学概论[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002, 64页.
11. 俞东明. 什么是语用学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2011, 115页.
12. 赵晓明. 现代汉语词典(第7版) [M]. 北京: 商务印书馆, 2016, 282页.

CZU81'1

РОЛЬ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ В КОГНИТИВНОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА

Юй ЦЗИНФАН, магистрант Института иностранных языков
Хунаньского педагогического университета, Чанша, Китай

Научные руководители: **Ли ЦЗИНЦЗИН**, канд. н., доц.
Евгений СТЕПАНОВ, др., проф.

Abstract: *This study investigates the important role of conceptualisation in the cognitive system in relation to language and thinking. Through an analysis of the internal relations of conceptualisation with language and thinking, it is shown that conceptualisation, as the basis of cognitive, not only creates the language system and contributes to its evolution, but also forms the framework of thinking and contributes to the development of thinking. The relationship between language and thinking on the basis of conceptualisation is also highlighted, providing a theoretical perspective on the mechanisms of human cognition.*

Keywords: *conceptualization, cognitive system, language, thought.*

Введение

В когнитивной системе человека концептуализация является важным элементом языка и мышления. Концептуализация – это базовый процесс познания и понимания мира человеком, который заключается в классификации, абстрагировании и объединении многочисленных информационных единиц. Язык как инструмент коммуникации получает, хранит и передаёт результаты процесса концептуализации. Концептуальное мышление обеспечивает глубину понимания и познания мира, способность исследовать его. Роль концептуализации в когнитивной системе по отношению к языку и мышлению позволяет более ясно понять сущность и механизмы человеческого познания и предоставляет теоретическую поддержку для развития таких областей, как когнитивная наука.

1. Теоретические основы исследования

1.1. Определение и сущность концептуализации

Концептуализация – это процесс превращения конкретных понятий, абстрактных идей или явлений в устойчивые концепты, обладающие признаком обобщённости. Это центральная часть человеческого познания, которая заключается в извлечении и классификации признаков предметов, что позволяет сформировать концепты, представляющие определённые классы предметов или явлений. Так, люди извлекают общие признаки из яблок разной формы и цвета и формируют концепт «яблоко». Концептуализация имеет абстрагированный системный характер, поскольку разные концепты взаимосвязаны в сознании, образуя концептосферу, сеть концептов. Многие исследователи занимаются изучением сущности процесса концептуализации. Остановимся на вкладе некоторых китайских учёных в изучение данной общемировой проблемы.

Так, Вэй Идун в книге «Философские проблемы когнитивной науки» называет концептуализацию ключом в понимании человеческого познавательного процесса в рамках когнитивной науки современного этапа. В книге выделены два основных признака концептуализации: абстрагирование и объединение знаний 1. Вэнь Сюй в своих исследованиях отмечает, что концептуализация – это когнитивный процесс и нервная активность, связанные с формированием смысла 1. Концептуализация имеет широкий и узкий смыслы: в широком смысле она охватывает концептуальные репрезентации всех человеческих поведенческих систем, включая языковое поведение; в узком смысле этот процесс сосредоточен на концептуальных системах, связанных с языковым поведением.

1.2. Место языка в процессе концептуализации

Язык – это уникальная для человека символическая система, обладающая функциями общения, выражения и инструмента мышления. В плане общения язык позволяет передавать информацию, выражать эмоции и намерения; в плане мышления он помогает организовать мысли и провести рассуждение. Язык имеет произвольный характер, то есть между языковыми знаками и объектами, которые они означают, нет непременно связи; он также имеет рекурсивный характер, то есть с помощью ограниченных правил можно сформировать бесконечное количество предложений. Например, с помощью слов «я», «любить», «Китай» и грамматических правил можно составить различные предложения

с разными значениями. И. А. Бодуэн де Куртенэ подчёркивал уникальность языка как инструмента общения и мышления человека и отмечал важность символической системы языка и правил для познавательной деятельности человека 3.

1.3. Содержание и виды мышления

Мышление обычно представляют как косвенный и общий процесс восприятия человеком объектов внешнего мира, включающий в себя такую когнитивную деятельность, как анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение и т. д. Мышление выступает в различных видах. По утверждению Тун Цинбина, наиболее распространёнными являются образное, логическое и креативное мышление. Образное мышление опирается на конкретные образы, например, воображение художника при создании картины, воображение писателя при создании художественного образа; логическое мышление основано на рассуждении; результатом его процесса становятся выводы на основе логических правил, например, математические доказательства. Креативное мышление нарушает обычные рамки и создаёт новые и уникальные идеи 4. Исследования в области психологии непрерывно уделяют внимание содержанию и видам мышления, что даёт прочную теоретическую основу для когнитивных исследований.

2. Роль концептуализации в образовании и развитии языка

2.1. Концептуализация как основа развития языка

В китайской когнитивистике принято считать, что процесс концептуализации окружающей человека действительности стал предпосылкой рождения языка. При этом слова становились вербальными выразителями концептов. Формирование концепта сопровождается присвоением ему словесного наименования по осознанию ключевого концептуализированного понятия. Так, с развитием науки и техники появляются новые концепты типа «оптоволокно», «дрон», «электромобиль», «искусственный интеллект», «блокчейн». Соответствующие слова вводятся в языковую систему. Грамматические структуры также имеют свои корни в концептуализации: понимание отношений между предметами, явлениями, действиями выстраиваются в языковые правила. Например, структура «подлежащее – сказуемое – дополнение» отражает концептуализацию отношений между исполнителем действия, действием и объектом действия. С точки зрения когнитивной лингвистики, концептуализация является движущей силой в образовании и эволюции языковых структур. Исследования Вэнь Сюй показывают, что когнитивная лингвистика стремится раскрывать реальное содержание человеческих когнитивных или концептуальных знаний путём исследования процессов концептуализации языка, установления связей между языковыми структурами и концептуальными системами, между телесным опытом и языком, мозгом и мышлением человека, тем самым раскрывая общий концептуализационный (когнитивный) процесс 2.

2.2. Роль концептуализации в эволюционных процессах языка

Социальное развитие и культурные изменения приводят к эволюции существующих и появлению новых концептов, что отражает непрерывную эволюцию языка. Появление новых предметов и явлений требует новых слов и

форм для их выражения. Например, языковые единицы «онлайн-покупки», «онлайн-продажи с помощью стрима» отражают развитие электронной коммерции. Столкновение разных культур и возникающий культурный взаимообмен приводит к возникновению новых концептов в языках обеих культур либо слияние смежных концептов, а в конечном итоге, происходит обогащение языков. Появление слов *кунгфу* и *тайцзи* в русском языке показывает, как концепты китайской национальной концептосферы входят в русскую национальную концептосферу 5. Таким образом, эволюция языка и культуры народа тесно связана с развитием процессов концептуализации действительности.

3. Влияние концептуализации на формирование и развитие мышления

3.1. Роль концептуализации в формировании рамок мышления

Концепты являются базовыми элементами мышления, а отношения между концептами образуют логические рамки мышления. Люди рассуждают и выдвигают суждения с помощью концептуального мышления. Так, в математике концепты «треугольник», «сумма углов» и отношения между ними составляют геометрические доказательства 6. Стройность концептуальной системы непосредственно влияет на глубину и широту мышления: полная и точная концептуальная система способствует более глубокому и всестороннему мышлению. Исследования в области когнитивной психологии показывают важную роль концептуализации в построении рамок мышления.

3.2. Роль концептуализации в развитии мышления

Новые концепты нередко помогают преодолевать человеку предыдущие ограничения мышления и способствовать его развитию. В истории науки появление новых концепций (например, «целентризм», «теория относительности» и др.) и представляющих их концептуальных систем нередко приводило к пересмотру прежних традиционных взглядов, даже к отказу от некоторых из них, вызывая перевороты в мышлении. С непрерывным расширением и углублением концептуальных систем способности людей также повышаются. Так, понимание концепта «квант» в микромире повышает понимание природы вещества до нового уровня и расширяет границы мышления. Многочисленные примеры из истории науки показывают, что инновации, входившие в жизнь людей благодаря концептуализации новых понятий, являются важной силой развития человеческого мышления.

4. Взаимодействие языка и мышления на основе концептуализации

4.1. Корреляции специфики языка и языкового мышления

Язык является вербальной формой проявления результатов мыслительной деятельности человека. Однако язык также может ограничивать мышление: структура грамматики и особенности словаря разных языков влияют на способы мышления пользователей. Так, по мнению некоторых китайских исследователей, китайский язык отдаёт предпочтение интегральному мышлению, и его языковое выражение часто подчёркивает отношения между целым и частями; английский язык отражает внимание его носителей к логическому мышлению, а структура его предложений более сосредоточена на грамматике и логических связях 7. Лингвистические исследования отношений между

различными языками и способами мышления дают реальные основания так утверждать. Лю Мицин в своих переводоведческих исследованиях отметил 7, что между разными языками существуют различия в мыслительных моделях, и эти различия отображаются в языковом выражении.

4.2. Инновационные процессы обогащения языка через мышление

Развитие мышления способствует инновациям в языке, и креативное мышление может порождать новые формы языкового выражения. При сопоставлении текстов устной и письменной речи разных жанров и стилей хорошо видно, как мыслительные процессы, происходящие в мозгу человека, способствуют инновационным процессам в языке.

Выводы

Непрерывные процессы концептуализации действительности играют важную роль в когнитивной деятельности человека, обеспечивая непрерывность развития мыслительной деятельности человека и языковой системы. Концептуализация является основой языка и мышления, формируя рамки мышления; одновременно она способствует эволюции языка и развитию мышления. В китайской когнитивистике имеется значительный опыт наблюдения за процессами взаимодействия языковой и мыслительной деятельности человека на основе концептуализации человеком окружающей его и постоянно изменяющейся действительности. Глубокое понимание связей между концептуализацией, языком и мышлением помогает лучше понимать законы человеческого познания и объяснять когнитивные процессы, влияющие на поведение человека, в том числе на психическое и коммуникативное поведение. Исследование проблем взаимодействия языка и мышления на основе концептуализации действительности открывает перспективы дальнейшего сопоставительного изучения национально- и социально-культурных различий процессов и результатов мыслительной и коммуникативной деятельности людей, а также способствует созданию индивидуально ориентированного подхода к использованию искусственного интеллекта.

Литература:

1. 安德森. 认知心理学及其启示 [M]. 秦裕林, 程瑶, 周海燕, 等译. 北京: 人民邮电出版社 · 2012.
2. 陈嘉映. 语言哲学 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2003.
3. 刘宓庆. 翻译与语言哲学 [M]. 北京: 中国对外翻译出版公司 · 2001.
4. 童庆炳. 文学理论教程 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2008.
5. 王甦, 汪安圣. 认知心理学 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.
6. 文旭. 语言、意义与概念化 [J]. 深圳大学学报 (人文社会科学版), 2022, 39 (01): 32 - 39.
7. 魏屹东. 认知科学哲学问题研究 [M]. 北京: 科学出版社, 2010.

СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ РУССКОГО КОНЦЕПТА СТАРОСТЬ И КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА 老 [lǎo]

Ли СИНЬ, аспирант Института иностранных языков
Хунаньского педагогического университета, Чанша, Китай
Научный руководитель: Гао ЖУНГО, др., проф.

Abstract: *This article describes the results of a comparative analysis of the Russian concept of 'starost' ('old age') and Chinese concept of '老 [lǎo]'. The specificity of the semantic structures of these concepts and the distributive potential of their core lexemes have been identified. An explanation is provided for the linguistic and extralinguistic reasons for the fewer concepts in the national Chinese concept sphere, but with greater structural-semantic branching of each of them compared to the Russian national concept sphere. The structural-typological differences between the Russian and Chinese languages, as well as the historical and cultural differences in the lives of the Russian and Chinese peoples, have determined the specificity of the semantic structure of studied concepts, and the distributive features of their core conceptual lexemes. 老 in the Chinese (root, isolating language) demonstrates greater polysemy compared to the Russian word starost', in which the suffix -ost' narrows the semantic paradigm of the core conceptual words and their distribution, introducing an additional lexical-grammatical meaning into this paradigm.*

Keywords: *concept, cultural concept, concept sphere, comparative, the Russian language, the Chinese language, cognitive, linguocultural, starost'; 老 [lǎo].*

Введение. На фоне завоевания в 1990-е годы антропоцентрической научной парадигмой доминирующих позиций широкое распространение получило изучение концепта как центральной категории когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Учёные разных стран, в том числе России и Китая, активно занимаются исследованием культурных концептов. Авторами наиболее авторитетных работ в этой области знаний являются Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, Г. Г. Слышкин, М. В. Пименова, Лю Хун, Хуа Шао, Цзян Ямин, Лю Хуан, Лю Цзоян, Ян Сюэце, Чэнь Мэнхуа и др. Изучение концептов, отражающих культурные традиции разных народов, носят как фундаментальный, так и прикладной характер, интересуют и опытных, и начинающих исследователей. Результаты этих исследований имеют практическую значимость в межкультурных исследованиях.

Изучение концептов даёт возможность ретроспективного изучения процессов их концептуализации и категоризации, что способствует возможности установления путей формирования национальных традиций, а также причин порождения культурных и языковых различий между народами, в ряде случаев удаётся установить прецедентные события в истории народа. Лю Хун называет культурные концепты основной единицей духа нации [6, стр. 38]. В данной статье сделана попытка сопоставить семантические структуры русского

концепта СТАРОСТЬ и соответствующего ему китайского концепта 老 [lǎo] и выявить их различия.

Лексикографические фиксации ядерных концептуальных лексем *старость* и 老 [lǎo]

Толкование слова *старость* представлено во всех толковых словарях русского языка, изданных, по меньшей мере, в последние 200 лет. Приведём примеры из наиболее авторитетных словарей. Так, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля, созданном в середине XIX века, за словом *старость* закреплено 2 значения: 1) «годы, срок от рождения, от создания, от изготовления, от начала бытия»; 2) «состояние старого» [1; 4, стр. 316].

В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой *старость* толкуется так: 1) «сменяющий зрелость возраст, в который происходит постепенное ослабление деятельности организма; период жизни в таком возрасте»; 2) перен. «о старых людях, стариках» [3, стр. 763].

Так объясняется «старость» В «Толковом словаре русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова толкование слова *старость* такое: «период жизни после зрелости, в который происходит постепенное ослабление деятельности организма» [4, стр. 480].

Следовательно, основными значениями слова *старость* в русском языке являются: 1) «Жизненный цикл постепенного угасания телесных функций»; 2) «Пожилые люди».

Толкование ядерного концептуального слова «老[lǎo]» в 3-ем издании «Словаря Синьхуа» следующее: «старый; также уважительно к старшему по возрасту или положению человеку или о нём»; 2) «устаревший (в отличие от *новый*)»; 3) «опытный»; 4) «продолжительный»; 5) «часто; частый»; 6) «оригинальный»; 7) «тёмный, тяжёлый по цвету»; 8) «пища, обработанная слишком долго и поэтому невкусная»; 9) «некоторые полимерные соединения в испорченном состоянии»; 10) «очень; чрезвычайно»; 11) «в конце списка»; 12) «префикс»; 13) «одна из фамилий».

В 3-ем издании «Современного китайского словарь на 60000 слов» 老[lǎo] толкуется так: 1) «пожилой возраст, в отличие от *молодой* или *юный*»; 2) «пожилые люди»; 3) «эвфемизм для обозначения смерти старого человека (всегда с 了[le])»; 4) «существовавшее давным-давно»; 5) «устаревшее»; 6) «оригинальное»; 7) «опытный; много путешествующий»; 8) «перезревший овощ, который уже потерял свои лучшие вкусовые качества»; 9) «пережаренная пища, в отличие от в меру приготовленной»; 10) «некоторые испорченные полимерные соединения»; 11) «тёмные цвета»; 12) «долгое время»; 13) а) «часто», б) «очень, чрезвычайно»; 14) «в конце списка»; 15) «один из префиксов для обозначения человека, порядка ранжирования, некоторых названий животных и растений»; 16) «одна из фамилий».

В процессе сопоставительного анализа семантической структуры ядерных концептуальных слов *старость* и 老 в наиболее авторитетных словарях России и Китая удалось обнаружить следующее. С одной стороны, значение

слова *старость* в словарях двух народов относится к периоду жизни, когда человек или организм стареет, а его физическая активность замедляется, а также может называть пожилых людей. С другой стороны, толкование слова «старость» в китайских словарях гораздо богаче, чем толкование этого слова в словарях русского языка. Имеется две основных причины таких особенностей.

Во-первых, имеется фактор собственно языковой, который связан с корневой, изолирующей структурой китайского языка, благодаря чему *老* является словом, вмещающим в одной словоформе понятия, соответствующие в русском языке понятиям конкретно-предметным (*старик, старуха*) абстрактно-предметным (*старость, старина*), признаковым (*старый, пожилой, старо*), процессуальным (*стареть, перезреть, портиться*), процессуально-признаковым (*стареющий, перезревший, испорченный*). В русском же языке концепт СТАРОСТЬ мыслится уже, поскольку русский язык является флективным, а следовательно, семантическая структура данного концепта ограничивается в процессе концептуализации служебными морфемами. Для концепта СТАРОСТЬ это, прежде всего, суффикс *-ость* отадъективного абстрактного существительного. Следовательно, при толковании ядерного концептуального слова значения строго ограничены абстрактно-предметным пониманием концепта.

Во-вторых, имеются причины экстралингвальные. За свою долгую историю китайский язык вобрал народные традиции придавать понятию старого многие положительные и отрицательные коннотации, которых нет в русском языке. Следствием этого является то, что китайский концепт *老* [lǎo] имеет более богатую семантическую структуру, чем русский концепт СТАРОСТЬ.

Дистрибутивные возможности ядерных лексем

Анализ сочетаемости ядерных концептуальных слов *старость* и *老* [lǎo] в русском и китайском языках убеждает в том, что указанные выше собственно языковой и экстралингвальный факторы обуславливают дистрибутивные ограничения слов *старость* и *老* [lǎo].

Комбинаторные отношения между языковыми единицами возникают и функционируют в речи по линейному принципу. По сравнению с семантическими агрегатами, комбинаторные отношения, по мнению Гао Янь, в большей степени зависят от специфики их использования в речи и отражаются в коллокации слов в разных смыслах [5, стр. 36]. Анализируя коллокации ядерного концептуального слова *старость*, выясняем отношение русских к старости.

«Словарь сочетаемости слов русского языка» под редакцией П. Н. Денисова и В. В. Морковкина даёт нам такую дистрибуцию слова *старость* [2]: сочетания с именами прилагательными: *спокойная, беспокойная, тихая, обеспеченная, счастливая, печальная, одинокая, глубокая*; с именами существительными: *признак(и)* (старости), *приближение* (старости), *уважение* (старости), *пенсия* (по старости); с глаголами: *уважать* (старость), *встретить* (старость), *обеспечить* (старость), *ждать* (старости), *бояться* (старости), *наступает, надвигается, пришла*; с некоторыми другими словами. Положительные конно-

тации слово *старость* имеет в случаях сочетания со словами: *спокойная, тихая, обеспеченная, счастливая, уважение, уважать*; коннотативно нейтральными являются сочетания со словами: *глубокая, признаки, приближение, пенсия, наступает, пришла, ждать, встретить*; отрицательные коннотации выражены в сочетаниях со словами: *беспокойная, печальная, одинокая, бояться, надвигается*, некоторыми другими.

Наши наблюдения показывают, что русские чаще используют сочетания со словом *старость* коннотативно нейтральные и с положительными коннотациями. Следовательно, русские позитивно, оптимистично и открыто относятся к жизненному циклу и его последнему этапу – старости, рассматривают её как необходимый этап жизни и редко относятся к ней негативно и пессимистично.

В «Полной книге примеров современного китайского словообразования» (现代汉语组词例解大全 [xiàn dài hàn yǔ zǔ cí lì jiě dà quán]) [7: 394] частыми коллокациями слова 老 [lǎo] являются: частыми коллокациями слова 老 [lǎo] являются: 老伴 [lǎo bàn] (пожилой супруг), 老伴儿 [lǎo bàn er] (пожилой супруг), 老辈 [lǎo bèi] (старшее поколение), 老本儿 [lǎo běn er] (сбережения), 老伯 [lǎo bó] (старик, пожилой мужчина), 老巢 [lǎo cháo] (гнездо, логово), 老成 [lǎo chéng] (зрелый), 老大 [lǎo dà] (старший брат, босс), 老到 [lǎo dào] (опытный), 老底 [lǎo dǐ] (прошлое, тёмные секреты), 老虎 [lǎo hǔ] (тигр), 老化 [lǎo huà] (старение), 老家 [lǎo jiā] (родной дом), 老将 [lǎo jiàng] (старый полководец, ветеран), 老练 [lǎo liàn] (опытный), 老年 [lǎo nián] (старость), 老气 [lǎo qì] (старомодный), 老人 [lǎo rén] (пожилой человек), 老师 [lǎo shī] (учитель), 老式 [lǎo shì] (старомодный), 老实 [lǎo shí] (честный), 老手 [lǎo shǒu] (мастер), 老套 [lǎo tàò] (избитый), 老头儿 [lǎo tóu er] (старик), 老外 [lǎo wài] (иностранец), 老乡 [lǎo xiāng] (земляк), 老账 [lǎo zhàng] (старые долги), 苍老 [cāng lǎo] (постаревший), 古老 [gǔ lǎo] (древний), 衰老 [shuāi lǎo] (старение), 元老 [yuán lǎo] (патриарх), 老百姓 [lǎo bǎi xìng] (обычные люди), 老本行 [lǎo běn háng] (основная профессия, привычное дело), 老搭档 [lǎo dā dàng] (старый напарник), 老掉牙 [lǎo diào yá] (допотопный), 老龄化 [lǎo líng huà] (старение населения), 敬老院 [jìng lǎo yuàn] (дом престарелых) и др.

Коннотативно нейтральными являются: 老伴 [lǎo bàn] (пожилой супруг), 老伴儿 [lǎo bàn er] (пожилой супруг), 老辈 [lǎo bèi] (старшее поколение), 老本儿 [lǎo běn er] (сбережения), 老伯 [lǎo bó] (старик, пожилой мужчина), 老巢 [lǎo cháo] (гнездо, логово), 老大 [lǎo dà] (старший брат, босс), 老到 [lǎo dào] (опытный), 老底 [lǎo dǐ] (прошлое, тёмные секреты), 老虎 [lǎo hǔ] (тигр), 老化 [lǎo huà] (старение), 老家 [lǎo jiā] (родной дом), 老年 [lǎo nián] (старость), 老人 [lǎo rén] (пожилой человек), 老师 [lǎo shī] (учитель), 老式

[lǎo shì] (старомодный), 老实 [lǎo shì] (честный), 老头儿 [lǎo tóu er] (старик), 老外 [lǎo wài] (иностранец), 老乡 [lǎo xiāng] (земляк), 老账 [lǎo zhàng] (старые долги), 古老 [gǔ lǎo] (древний), 老百姓 [lǎo bǎi xìng] (обычные люди), 老搭档 [lǎo dā dàng] (старый напарник), 老龄化 [lǎo líng huà] (старение населения), 敬老院 [jìng lǎo yuàn] (дом престарелых).

Словами с положительными коннотациями являются: 老成 [lǎo chéng] (зрелый), 老将 [lǎo jiàng] (старый полководец, ветеран), 老练 [lǎo liàn] (опытный), 老手 [lǎo shǒu] (мастер), 元老 [yuán lǎo] (патриарх), 老本行 [lǎo běn háng] (основная профессия, привычное дело).

Словами с отрицательными коннотациями можно считать: 老气 [lǎo qì] (старомодный), 老套 [lǎo tào] (избитый), 苍老 [cāng lǎo] (постаревший), 衰老 [shuāi lǎo] (старение), 老掉牙 [lǎo diào yá] (допотопный).

Выводы. Сопоставительное исследование семантической структуры русского концепта СТАРОСТЬ и китайского концепта 老 [lǎo] свидетельствует о том, что структурно-типологические различия русского и китайского языков, а также различия историко-культурных различий в жизни русского и китайского народов обусловили специфику семантической структуры концептов СТАРОСТЬ и 老 [lǎo] и дистрибутивные особенности ядерных концептуальных слов *старость* и 老 [lǎo]. Слова в корневых (изолирующих) языках, каковым является китайский, как правило, демонстрируют большую многозначность по сравнению со словами флективных языков, каковым является русский, в которых, кроме корня, обычно имеются и служебные морфемы, сужающие семантическую парадигму ядерных концептуальных слов и их дистрибуцию, вводя в эту парадигму дополнительное грамматическое или лексико-грамматическое значение. Гипотетически такая ситуация даёт возможность предположить, что общее количество выделяемых концептов в китайской национальной концептосфере значительно меньшее, чем в русской национальной концептосфере. В то же время, структура русских концептов должна обнаруживать меньшую разветвлённость, чем структура китайских концептов. Однако эта общая гипотеза нуждается в дальнейшей проверке в процессе сопоставительного изучения русской и китайской национальных концептосфер.

Литература:

1. ДАЛЬ, В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*: в 4 т. Москва: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955.
2. ДЕНИСОВ, П. Н. *Словарь сочетаемости слов русского языка: около 2500 словарных статей* / ГИРЯП им. А. С. Пушкина. Москва: АСТ: Астрель, 2006. 816 с.
3. ОЖЕГОВ, С. И., ШВЕДОВА, Н. Ю. *Толковый словарь русского языка*. 4-е изд. Москва, 2006. 915 с.

4. *ТОЛКОВЫЙ словарь русского языка*: в 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Москва: Советская энциклопедия: ОГИЗ, 1935-1940.
5. 高燕。从语言文化学的角度分析“白桦”概念。哈尔滨工业大学·2018年。89页。
6. 刘宏。跨文化交际中的空缺现象和文化概念研究。外语与外语教学, 2005 (5), 页37-41.
7. 余敏山, 余博。《现代汉语构词法例解全书》。中国语言教育出版社, 2018年。

CZU 811.161'373.6

ОБЪЕКТИВАЦИЯ КОНЦЕПТА «ОДИНОЧЕСТВО» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Дарья СЛОБОДЯНИЮК, студентка, филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: Елена СИРОТА, др., конф.

Abstract: *The aim of this article is to study the concept of "loneliness" in the Russian linguistic picture of the world, taking into account the linguacultural aspect, as well as to identify the status of the concept and the specifics of its objectification in the Russian language. The work examines the structural, semantic and cognitive characteristics of this concept, and identifies its main figurative-associative features. The relevance of the study is determined by the growing interest in the problem of loneliness in modern society.*

Keywords: *concept, picture of the world, linguacultural studies, core, periphery.*

Совокупность психических, эмоциональных и когнитивных процессов индивида может быть интерпретирована как механизм формирования способности к ориентации в окружающем мире, который, в свою очередь, обязательно предполагает овладение другим навыком – видеть общее и различное в воспринимаемых объектах. На основании данного понимания в современной науке было разработано такое понятие, как концепт.

Несмотря на то, что термин *концепт* уже на протяжении нескольких десятилетий активно используется не только в лингвистике, но в философии и психологии, единой общепринятой дефиниции он так и не получил.

Разработкой определения термина основательно занимались такие учёные, как Р. М. Фрумкина, В. А. Пищальникова, А. П. Бабушкина, С. Е. Никитина и другие.

Так, в контексте различных интерпретаций, Д.С. Лихачёв трактовал *концепт* как «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [3, стр. 6].

С точки зрения В. Н. Телия, «концепт – это продукт человеческой мысли и явление идеальное, а, следовательно, присущее человеческому сознанию вообще,

а не только языковому». Иными словами, концепт представляет собой ментальную структуру, которая не воспроизводится напрямую, а восстанавливается посредством её языковой репрезентации и внеязыкового знания [7, стр. 123].

В. А. Маслова, будучи одним из основателей когнитивной лингвистики, даёт такую дефиницию понятию *концепт*: «*Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека*» [4, стр. 47].

Для сравнения М. В. Пименова определяет концепт как «*представление о фрагменте мира, которое формируется общенациональными признаками, т. е. национальный образ, идея, символ, осложненный признаками индивидуального представления*» [5, стр. 59].

Рассматривая процесс концептуализации как познавательную деятельность индивида, с помощью которой человек осмысливает получаемую информацию, представляется важным обратить внимание на полиаспектные концепты, в том числе, концепт «одиночество». С целью формирования полноценного и точного представления о данном понятии в рамках современной лингвистической парадигмы, которой свойственны экспансионизм, антропоцентричность и экспланаторность, считаем необходимым изучить специфику данного концепта с междисциплинарных позиций – философии, психологии и лингвистики.

В трудах русских философов воззрения, касающиеся одиночества, формировались под воздействием множества факторов. Так, славянофилы не принимали европейский индивидуализм и были сторонниками возрождения общины, а, следовательно, в их понимании, одиночество имело лишь отрицательный контекст, но западники полагали, что личность уникальна и аутентична, утверждали приоритет индивидуального над общим. Наиболее значительные идеи осмысления проблемы одиночества были представлены в трудах Л. Шестова, Н. Бердяева, С. Франка.

Исследования теоретических подходов российских психологов по проблеме одиночества дают основание утверждать, что в ментальности русского народа одиночество рассматривается как негативный феномен, выявляющий следующие дифференциальные признаки: состояние, представляющее угрозу для здоровья индивида; состояние, являющееся каузатором депрессий и психических нарушений; изоляция с указанием локуса: географическое положение, тюрьма, условия профессиональной деятельности.

При этом стоит упомянуть о работах Д. А. Леонтьева, чьё понимание феномена одиночества не тождественно общепринятому. Так, Д. А. Леонтьев полагает, что одиночество само по себе нейтральное понятие. Коннотация концепта зависит от пребывания его в той или иной конкретной *индивидуальной* картине мира. То есть, если одиночество плохо и трагично для одного индивида, не следует считать, что оно таково само по себе. Для другого индивида в его картине мира этот концепт может быть наделён исключительно положительными коннотациями («постижение себя», «самосовершенствование», «отдохновение» и прочее) [2, стр. 32].

Вместе с тем ученый К. Мустакаса подчеркивает, что феномен «одиночество» обладает мелиоративной коннотацией. Признавая возможное негативное воздействие данного явления, исследователь рассматривает его как креативное состояние носителя, предполагающее внутреннюю оппозицию и столкновение субъекта с самим собой.

Таким образом, специфика одиночества заключается в его способности проявляться в виде эмоции, состояния или чувства, что обуславливает стремление человека к изменению своего поведения. Указанная особенность определяет ключевые функции одиночества – социальную и адаптационную. Выполнение социальной функции может вызывать амбивалентные состояния субъекта: одиночество может выступать мобилизирующим внутренние ресурсы фактором, либо привести к утрате душевного равновесия, тревоге и даже суицидальным мыслям.

В лексико-семантической системе русского языка отражается связь концепта «одиночество» с концептами, репрезентирующими эмоции и состояния, среди которых можно выделить «уединение», «страх», «страдание», «безумие». В ряду названных концептов обнаруживается явная доминанта – состояние с выраженной негативной коннотацией.

Подобное соотнесение позволяет перейти к вопросу о квалификации исследуемого концепта, который остаётся предметом научной дискуссии. Например, А. В. Боброва включает данный концепт в тип калейдоскопических [1], в то время как другие исследователи трактуют его как эмотивный. Опираясь на результаты проведённого анализа в ходе изучения материала, а также на данные смежных дисциплин, представляется обоснованным рассматривать концепт «одиночество» как многоаспектное образование, репрезентирующее интегративные процессы в науке и включающее в себя философские, психологические и социальные компоненты. Таким образом, данный концепт классифицируется как регулятивный, согласно типологии, обозначенной В. И. Карасиком.

Так или иначе, многие аспекты изучения и интерпретации концепта в русской языковой картине мира до сих пор не были до конца прояснёнными и нуждаются в дополнительном осмыслении.

В соответствии с логикой концептуального анализа, исследование целесообразно начать с рассмотрения этимологии слова «одиночество», семантически связанного со словом «один», которое обладает сложной по происхождению основой: *ed+ъn-: *ed+in-. Согласно историко-этимологическому словарю современного русского языка, «...первая часть является усилительной по отношению ко второй и представляет собою местоименное словечко от основы *e (ср.: рус. «этот») в форме винительного падежа ед.ч. ср. рода; (ср.: латинск.: ессе - *ed-se – «вот»; для конечного d ср. ещё is, ea, id – «этот, тот»). Вторая часть сложения – in-ъ восходит к индоевропейскому *oi-n-o-s» [8, стр. 593].

«Краткий этимологический словарь русского языка» Н.М. Шанского обнаруживает следующую дефиницию: «Одѣн. Общеслав. Соврем. один < *edĭnъ, сложения основ, ед- (о ней см. едва) и ин- (см. иной). Буквально – «совсем один» [9, стр. 304].

Исходя из этого, первичный признак, лежащий в основе семантики лексемы, отражает состояние человека, находящегося обособленно от других. Словообразовательный суффикс -ств- уточняет значение слова, которое актуализируется во внутренней форме, подчеркивая состояние – состояние одинокого человека.

Нами были также изучены определения номинации концепта, представленные в лексикографических источниках, обладающих научной достоверностью, среди которых: «Большой толковый словарь русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова, «Словарь русского языка» (Малый академический словарь) под общей редакцией А. П. Евгеньева, «Толковый словарь великорусского языка» В. И. Даля, «Словарь русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой, «Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный» Т. Ф. Ефремовой. Анализ семемного состава слова «одинокый» (в данных источниках) позволил выделить следующие характерные его признаки: «лишенный семьи/близких», «живущий отдельно, изолированно от других», «не имеющий друзей/единомышленников». В результате была разработана следующая семантическая модель: состояние – субъект – причина – следствие.

Синонимическая микропарадигма лексемы «одиночество» зафиксирована в «Словаре синонимов русского языка» под ред. З.Е. Александровой, которая в качестве синонимов называет слова «сиротливость», «сиротство». Общими для анализируемого синонимического ряда выступают признаки: «состояние», «отсутствие близких». В дефиниции слов «сиротливость», «сиротство» присутствуют уточняющие признаки: «отсутствие родителя/родителей», «несовершеннолетний возраст».

Примечательно, что в качестве антонимичного концепту «одиночество» рассматривается концепт, этимологически восходящий к тому же корню, а именно: концепт «единство», который, в свою очередь, обладает в сознании носителей русского языка положительной коннотацией. Н.С. Поздеева пишет: *«Традиционное отрицательное отношение к одиночеству и положительное – к единству сохраняется в русской культуре и сегодня, что получает отражение в развитии концептуальных признаков концепта единство (единодушие, согласие, единомыслие) и неприятия концептуальных признаков концепта одиночество (отъединение, отчуждение, каждый сам за себя) как на уровне языкового, так и метаязыкового сознания русского человека»* [6, стр. 105].

Представим полевую модель анализируемого концепта, включающую в себя ядро, ближнюю и дальнюю периферию.

К ядерной зоне концепта «одиночество» относятся лексемы: одиночество, одиночка, один, одиночный, поодиночке; к околядерной – уединить, отъединить, наедине.

Ближняя периферия находит выражение во фразеологических оборотах и паремиях, содержащих как негативный оценочный компонент (один как перст; один против мира не съюжишь; и в раю жить тошно одному; один хлеба не сеешь; один сидит, один и спит; уйти в свою скорлупу; жить как сыч), так и позитивный (смелый и один ест; один стоит семерых).

Элементы дальней периферии реализуются через образные выражения и связанные ассоциации, отраженные в индивидуальном сознании человека. Например, антропоморфные (приходит одиночество, одиночество-сволочь); натуроморфные (жжет одиночество); зооморфные (гложет одиночество) и пространственные (пустота-одиночество) метафоры.

Связь человека с другими людьми в русской культуре является ценностью. Следовательно, изолированность от других людей, одиночество, становится антиценностью. Быть среди своих – желаемая ситуация для носителя русской культуры, и, наоборот, боязнь изоляции – характерное эмоциональное состояние. В связи с этим, закономерны такие языковые оппозиции, как: семья – одинокий человек (мать-одиночка); общество – отщепенец; община – изгой; коллектив – индивидуалист; государство – диссидент.

Рассматриваемый концепт характеризуется высокой степенью отвлеченности и отражает многовековой опыт восприятия носителем культуры понятия о желательном и нежелательном поведении и эмоциональном переживании.

Проделанный лингвокогнитивный и лингвокультурологический анализ объективации концепта «одиночество» на основе интеграции наук дал возможность более детально раскрыть сущность данного явления, что позволило сделать вывод о многоаспектности изучаемого концепта и определении его статуса – ментальная структура регулятивного типа.

Библиография:

1. БОБРОВА, А.В. *Концепты ОДИНОЧЕСТВО и УЕДИНЕНИЕ в художественной картине мира А. Битова*: автореф. ... дис. кандидата филологических наук. Новосибирск, 2017. 23 с.
2. ЛЕОНТЬЕВ, Д.А. *Дифференциальный опросник переживания одиночества (ДОПО)* / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 2016. 88 с.
3. ЛИХАЧЁВ, Д.С. *Концептосфера русского языка* // Русская словесность: Антология. М.: Academia, 1997. С. 28-37.
4. МАСЛОВА, В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004. 296 с.
5. ПИМЕНОВА, М.В. *Концептуальные исследования. Введение*. М.: Флинта: Наука, 2011. 174 с.
6. ПОЗДЕЕВА, Н.С. *Коммуникативно-дискурсивные признаки концепта «одиночество»*: автореф. ... канд. филол. наук. Архангельск, 2013. 23 с.
7. ТЕЛИЯ, В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты*. М.: Языки славянской культуры, 1996. 289 с.
8. ЧЕРНЫХ, П.Я. *Историко-этимологический словарь русского языка*: 13560 слов: Т. 1-2. М.: Русский язык, 1994.
9. ШАНСКИЙ, Н.М. *Краткий этимологический словарь русского языка*. М.: Просвещение, 1971. 542 с.

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ УСЛОВИЯ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ

Елена БУЖАК, студентка, филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: Людмила ПАРАХОНЬКО, др., преп.

Abstract: *This given article is dedicated to analyzing the ways of expressing condition in Russian proverbs, examining their syntactic and semantic features. The study includes the classification of proverbs, the identification of key conditional constructions, and their role in conveying meaning. The results of the research demonstrate that conditional constructions in proverbs reflect folk thinking and fulfill an important communicative function.*

Keywords: *Russian proverbs, conditional constructions, conditionality, semantics, syntax, folk thinking.*

Актуальность данного исследования обусловлена значимостью русских паремий как средства передачи народного опыта, отражения языкового сознания и выражения причинно-следственных связей. Пословицы и поговорки фиксируют модели поведения, мировоззренческие установки и способы интерпретации событий, что делает их важным объектом лингвистического анализа. Одной из ключевых характеристик паремий является способность передавать обусловленность событий через различные языковые механизмы, включая союзы, модальные глаголы, частицы и имплицитные конструкции [16, стр. 31]. Изучение способов выражения условия в русских паремиях позволяет выявить их структурное разнообразие, закономерности употребления и специфику народного восприятия обусловленности.

Целью данной работы является анализ способов выражения условных отношений в русских паремиях, включая их синтаксические, семантические и прагматические особенности.

Паремии представляют собой сложный и многогранный языковой феномен, поддающийся классификации по целому ряду лингвистических и функциональных критериев. Их структурное и семантическое разнообразие предоставляет возможность выделения отдельных групп, отличающихся по форме выражения, прагматическому назначению, содержательной направленности и степени коммуникативной значимости [1, стр. 105]. Разграничение паремий по таким параметрам, как структура и смысл, позволяет глубже осмыслить особенности их функционирования в языке и культуре, а также проследить механизмы их исторического формирования, адаптации и распространения в различных социокультурных контекстах (Рис. 1) [15, стр. 5].

	Тип паремии	Описание	Пример
1	Пословицы	Законченные высказывания с ясной структурой и моральным смыслом.	«Что посеешь, то и пожнешь»
2	Поговорки	Устойчивые выражения, дополняющие основной текст, без завершенной мысли.	«Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»
3	Афоризмы	Краткие изречения, выражающие философскую или моральную идею.	«Знание – сила»
4	Фразеологизмы	Фразеологические выражения, передающие смысл в сокращенной форме.	«Как аукнется, так и откликнется»
5	Ритмически организованные паремии	Паремии с ритмической организацией, содержащие рифму и ритм.	«Тише едешь – дальше будешь»
6	Диалогические паремии	Паремии в форме вопросно-ответных конструкций.	«Где родился? – Там и пригодился.»

Рис. 1. Классификация паремий по структуре

Таким образом, объект паремий мы рассматриваем достаточно широко (понимается устойчивое словесное образование со структурой предложения или цепочки предложений) [4, стр. 7]. Итак:

1. Пословицы – наиболее распространённый тип паремий, представляющий собой законченное высказывание с ясной структурой, чаще всего состоящее из двух частей, связанных причинно-следственной связью или противопоставлением. Пример: «Что посеешь, то и пожнёшь» – здесь чётко выражена идея соответствия действий и их последствий [7, стр. 211]. Структура подобных выражений часто подчинена принципам параллелизма, антитезы и симметрии, что способствует их запоминаемости.

2. Поговорки – устойчивые выражения, которые не являются самостоятельными высказываниями, а функционируют как часть более развернутого контекста. Их смысл зависит от ситуации употребления. Пример: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» – выражение подчёркивает необходимость усилий, но не содержит законченного поучительного вывода [5, стр. 436].

3. Афоризмы – краткие изречения, передающие философскую или нравственно-этическую мысль. Афоризмы могут быть как народными, так и авторскими, однако чаще всего ассоциируются с конкретными личностями. Примеры: «Знание – сила» (Ф. Бэкон) [11, стр. 88]; «Я мыслю, следовательно, я существую» (Р. Декарт).

4. Фразеологизмы с паремиологическими функциями – устойчивые выражения, схожие по смыслу с пословицами, но чаще краткие и контекстуально зависимые. Примеры: «Как аукнется, так и откликнется» [7, стр. 234]; «Курица не птица, Болгария не заграница» [11, стр. 91]. Эти формулы часто несут ироничный или оценочный оттенок и служат стилистическим приёмом в речевом взаимодействии.

5. Ритмически организованные паремии – выражения с чётко выраженной звуковой структурой, способствующей их восприятию и запоминанию. Основаны на рифме, ритме, аллитерации и ассонансе. Примеры: «Лес рубят – щепки

летят» [5, стр. 498]; «Тише едешь – дальше будешь» [7, стр. 263]. Такая форма делает их особенно выразительными в устной речи.

6. Диалогические паремии – выражения, построенные в виде краткого диалога (вопрос – ответ), выполняющие интерактивную и коммуникативно-игровую функции. Пример: «Где родился?» «Там и пригодился» [15, стр. 144]. Такие паремии вовлекают адресата в речевое взаимодействие и часто используются в ситуациях неформального общения.

Теперь рассмотрим семантическую классификацию паремий (Рис. 2) [15, стр. 22].

	Тип паремии	Описание	Пример
1	Нравоучительные	Передача моральных норм и правил поведения.	«Не рой яму другому – сам в нее попадешь»
2	Фаталистические	Выражение неизбежности и предопределенности событий.	«Чему быть, того не миновать»
3	Прогностические	Отражение народных примет и прогнозов.	«Готовь сани летом, а телегу – зимой»
4	Предостерегающие	Предупреждение о возможных последствиях.	«Не плюй в колодец – пригодится воды напиться»
5	Побудительные	Призыв к действию и мотивация.	«Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»
6	Оценочные	Оценка людей, поступков и явлений.	«Слово – серебро, а молчание – золото»
7	Обоснования и логические	Объяснение причинно-следственных связей.	«Вранью короткий век»
8	Коммуникативные	Поддержание общения и речевого взаимодействия.	«Коси коса, пока роса»

Рис. 2. Классификация паремий по семантике

Семантический анализ паремий позволяет выявить их смысловые функции и определить их значение в коммуникации. В зависимости от выражаемого смысла, паремии можно разделить на несколько групп [7, стр. 126]:

1. Нравоучительные (дидактические) паремии – служат для передачи моральных норм, правил поведения и этических принципов. Пример: «Не рой яму другому – сам в неё попадётся» – пословица содержит моральный урок о том, что причинение вреда другим может обернуться против самого человека [7, стр. 186].

2. Фаталистические паремии – выражают идею неизбежности событий, предопределённости судьбы, невозможности избежать определённых последствий. Примеры: «Чему быть, того не миновать» [5, стр. 521]; «На роду написано» [11, стр. 67]. Эти выражения подчёркивают бессилие человека перед роком и судьбой.

3. Прогностические паремии – отражают народные приметы, предсказывают будущее на основе наблюдений за природой или человеческим поведением. Пример: «Готовь сани летом, а телегу – зимой» – предостережение, основанное на принципе заблаговременной подготовки [7, стр. 195].

4. Предостерегающие паремии – предупреждают о возможных последствиях и направлены на предотвращение ошибок. Пример: «Не плюй в колодец – пригодится воды напиться» [11, стр. 139].

5. Побудительные (мотивирующие) паремии – призывают к действию, стимулируют активность и настойчивость. Примеры: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» [5, стр. 436]; «Дорогу осилит идущий» [11, стр. 122].

6. Оценочные паремии – выражают мнение о людях, поступках, явлениях, формируют представления о добре и зле, красоте и уродстве, труде и лени. Пример: «Слово – серебро, а молчание – золото» подчёркивает важность умения держать язык за зубами [5, стр. 488].

7. Паремии-обоснования и логические заключения – объясняют причинно-следственные связи. Пример: «Вранью короткий век» указывает на недолговременность лжи и её неизбежное разоблачение [7, стр. 209].

8. Коммуникативные паремии – служат для поддержания общения, создания речевого взаимодействия. Пример: «Коси коса, пока роса» – выражение акцентирует необходимость своевременного действия [15, стр. 102].

Таким образом, паремии классифицируются по различным критериям (в зависимости от их структуры и смыслового содержания). Структурный подход позволяет выделить особенности построения паремий и их языковую организацию, тогда как смысловой анализ помогает определить их функциональную направленность [15, стр. 35]. Взаимосвязь формы и содержания делает паремии уникальным инструментом коммуникации, способным не только передавать информацию, но и оказывать влияние на восприятие и поведение собеседников [12, стр. 79].

Необходимо отметить, что в нашем исследовании мы рассматриваем все вышеуказанные типы паремий.

Учитывая объект исследования, а именно русские паремии, содержащие различные средства выражения условия, представляется важным раскрыть содержание термина «обусловленность».

Обусловленность в языке и логике представляет собой сложное понятие, связанное с зависимостью одного события, явления или действия от другого. В языке она проявляется в различных грамматических и семантических конструкциях, передающих идеи причины и следствия, необходимости, возможности и других логико-семантических отношений. В логике обусловленность рассматривается как формальная связь между высказываниями, при которой истинность одного зависит от истинности другого [2, стр. 276; 3, стр. 12]. Эти две сферы – языковая и логическая – пересекаются: язык отражает логические зависимости, а логика систематизирует закономерности выражения причинно-следственных отношений.

Союзы усиливают логичность пословиц и делают их легко усвояемыми.

Связь между причиной и следствием часто оформляется метафорически. Пример: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» – образ физического усилия и результата создаёт наглядную аллерию [5, стр. 436].

Многие паремии фиксируют моральную обусловленность, предостерегая от негативных поступков. Пример: «Не рой яму другому – сам в неё попадёшь» [7, стр. 186]. Здесь акцент сделан на моральной ответственности и справедливости.

Некоторые конструкции используют временные отношения как форму выражения причинности. Пример: «Готовь сани летом, а телегу – зимой» – своевременные действия приводят к успешным результатам [7, стр. 195].

В ряде случаев причинно-следственная связь выражается через парадокс или иронию, что усиливает выразительность. Пример: «Дурак учит, а умный слушает» – подчёркивается, что результат (мудрость) зависит от восприятия, а не от источника [11, стр. 95].

Таким образом, обусловленность – это ключевая семантическая категория, лежащая в основе структуры многих паремий. Через причинно-следственные отношения паремии не только объясняют мир, но и формируют у носителей языка когнитивные и поведенческие ориентиры.

В логике обусловленность выражается в форме импликации — операции, при которой истинность одного высказывания влечёт за собой истинность другого: $A \rightarrow B$. Пример: «Если идёт дождь, то улицы мокрые» ($P \rightarrow Q$). Такие конструкции широко используются в математике, философии и программировании [17]. Однако естественный язык часто выходит за пределы формальной логики. Пример: «Если он пришёл, значит, он хотел нас видеть» – это не просто логическая связь, но и вывод, основанный на психолингвистическом опыте. Языковая обусловленность включает когнитивные и прагматические аспекты, выходящие за рамки формальной логики.

Несмотря на то, что существуют разные средства выражения условий в паремиях (союзы, модальные глаголы и частицы, условные конструкции без явных показателей условий) [19, стр. 165], в нашей статье мы изучим только условные конструкции с использованием союзов.

Союзы «если», «коли» и «кабы» играют важную роль в выражении условных отношений в русском языке, особенно в контексте паремий, где они фиксируют зависимость между событиями, поступками и их последствиями. Отмеченные союзы позволяют выразить различные виды условных связей, от реальных и вероятных до ирреальных и гипотетических [2, стр. 325].

Союз «если» является наиболее универсальным и широко распространённым средством выражения условных отношений. Он вводит условные придаточные предложения, обозначая, что наступление одного события влечёт за собой другое. В русских паремиях союз «если» активно используется для выражения закономерностей, нравственных принципов, житейских наблюдений и гипотетических ситуаций [18, стр. 33]. Например, пословица «Если бы да кабы, да во рту росли грибы, то был бы не рот, а целый огород» высмеивает бесплодные размышления о невозможных условиях [7, стр. 217]. Другая паремия – «Если долго мучиться, что-нибудь получится» – отражает идею настойчивости и веры в зависимость результата от усилий [5, стр. 511].

Союз «коли» является стилистически окрашенным вариантом союза «если», имеющим архаичный, разговорный оттенок [6, стр. 220]. В паремиях он часто передаёт идею неизбежности, мотивации или предостережения. Пример: «Коли есть охота, то и труд не тягота» – подчёркивает, что желание к деятельности делает её лёгкой и приятной [11, с. 109]. Также встречается конструкция: «Коли взялся за гуж – не говори, что не дюж», где союз «коли» подчёркивает безальтернативность действия и обязательность следования выбору [5, стр. 354].

Союз «кабы» выражает ирреальные, контрафактические или крайне маловероятные условия. Он широко используется в пословицах, передающих сожаление о несбывшихся возможностях или философские размышления о невозможности объединения несовместимых условий [8, стр. 275]. Например: «Кабы знал, где упаду, соломки бы подстелил» – подчеркивает невозможность предсказания будущего [7, стр. 215]. Также: «Кабы молодость знала, кабы старость могла» – отражает идею несовместимости знаний молодости и физических возможностей старости [11, стр. 112].

Сравнительный анализ использования союзов «если», «коли» и «кабы» в паремиях показывает, что каждый из них выражает различные оттенки условности. «Если» чаще обозначает реальные или потенциально возможные условия. Пример: «Если долго мучиться, что-нибудь получится» – логически обусловленное следствие [9, стр. 180; 11 стр. 120]. «Коли» усиливает категоричность и предопределённость. Пример: «Коли взялся за гуж – не говори, что не дюж» [5, стр. 354]. «Кабы» фиксирует невозможность, сожаление, философичность. Пример: «Кабы молодость знала, кабы старость могла» [11, стр. 112].

Замена одного союза на другой может изменить не только стилистическую окраску, но и смысл высказывания. Например, использование «если» вместо «кабы» в пословице о молодости и старости уменьшит её фаталистическую направленность, придав гипотетической ситуации оттенок потенциальной реализуемости. Тем не менее именно союз «кабы» делает паремию завершённой и философской [13, стр. 88].

Таким образом, союзы «если», «коли» и «кабы» являются важными маркерами условных отношений в русском языке и играют значительную роль в передаче народной картины мира, оттенков вероятности, предопределённости и ирреальности [14, с. 7; 20, с. 21]. Их использование в паремиях обогащает язык стилистически и концептуально, способствуя сохранению и передаче ценностей, установок и жизненных наблюдений русского народа.

Библиография:

1. АНДРЕЕВА, Л.П. *Способы выражения условия в русских пословицах*: дисс. канд. филол. наук. М., 2018. [online] [дата обращения – 20.04.2025]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/sposoby-vyrazhenija-uslovija-v-russkih-poslovicah.html>
2. ВАЛГИНА, Н.С. *Синтаксис современного русского языка*. М.: Логос, 2019. 304 с. ISBN 5-06-002013-4
3. ВАЛГИНА, Н.С., РОЗЕНТАЛЬ, Д.Э., ФОМИНА, М.И. *Современный русский язык: Учебник* / Под редакцией Н.С. Валгиной. М.: Логос, 2002. 528 с. ISBN 5-94010-008-2
4. ВАСИЛЬЕВА, К.Н. *Современные паремии в интернете. Научный доклад*. М.: 2021. 22 с.
5. ДАЛЬ, В.И. *Пословицы русского народа*. 2 тома. М.: Современник, 1989. 560 с. ISBN 5-280-00896-6, ISBN 5-280-00897-4
6. ЕСКОВА, Н.А., КРЫСИН, Л.П. *Современный русский язык: Учебник для вузов*. М.: Флинта, 2019. 480 с. ISBN 978-5-7695-9655-1

7. ЖУКОВ, В.П. *Большой толковый словарь пословиц русского языка*. М.: Эксмо, 2005. ISBN 5-200-02865-5
8. КРЫСИН, Л.П. *Русский язык: Учебник для вузов*. М.: Издательство Московского университета, 2020. 512 с. ISBN 978-5-9765-2205-3
9. КРЫСИН, Л.П., СКВОРЦОВА, Л.В. *Русский язык и культура речи: Учебник для вузов*. Москва: Издательство Московского университета, 2024. 367 с. ISBN: 978-5-9765-2205-3
10. ЛЕКТОРСКИЙ, В.А. *Культурология: Учебник для вузов*. М.: Академический проект, 2018. 368 с. ISBN 978-5-7621-0929-1
11. МОКИЕНКО, В.М., НИКИТИНА, Т.Г. *Словарь русских пословиц и поговорок*. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с. ISBN 978-5-373-01386-4.
12. ПЕРМЯКОВ, Г.Л. *Словарь русских пословиц*. М.: Наука, 1988. 236 с.
13. ПРЕКИНА, Н.В. *Градуальная семантика русских пословиц*: дисс. канд. филол. наук. Саранск: СГУ, 2005. 198 с.
14. РУДАКОВА, М.А. Паремнологическая традиция и её отражение в современной русской речи. В: *Филологический журнал*. Белгород, 2023. С. 3-14. ISSN 2949-4656 (online)
15. РЫБНИКОВА, М. А. *Русские пословицы и поговорки*. М.: Культура, 2014. 232 с. ISBN 978-5-902768-04-3
16. СОКОЛОВА, Е.В. Семантика общей обусловленности и способы её выражения в русских пословицах. В: *Международный научно-исследовательский журнал*. Екатеринбург, 2020. № 2 (92). С. 31-34. [online] [дата обращения – 20.04.2025]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-obshchey-obuslovlennosti-i-sposoby-ee-vyrazheniya-v-russkikh-posloviyakh>
17. ТИМОФЕЕВА, О.А. Выражение условных отношений в русском языке. В: *Русский язык как иностранный*. Москва, 2020. [online] [дата обращения – 20.04.2025]. Режим доступа: <https://literarus.ru/russkiy-yazyk-kak-inostrannyi/izuchaem-grammatiku/vyrazhenie-uslovnih-otnosheniy/>
18. УРЫСОН, Е.В. Лексема «если» в русском языке: семантика и функционирование. В: *Вопросы языкознания*. М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2011. № 1. С. 34-44. ISSN 0373-658X
19. ХРАКОВСКИЙ, В.С. *Типология условных конструкций*. Санкт-Петербург: Наука, 2012. 320 с. ISBN 5-02-028356-8
20. ЦАО, Л. Условные отношения и средства их выражения сквозь призму функционального подхода (на материале научных статей). В: *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Томск: ТГПУ, 2024. Вып. 3 (233). С. 16-27. ISSN 1609-624X

CZU 821.161.1.09-3

АВТОРСКОЕ «Я» В РОМАНЕ А. А. ФАДЕЕВА «МОЛОДАЯ ГВАРДИЯ»

Богдана РУДАЯ, студентка, филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Фёдор ГОРЛЕНКО**, др., конф.

Abstract: The article studies the peculiarities of verbalization of author's intention in A.A. Fadeev's novel "Young Guard". The ways of expressing the author's position, such

as commenting and quoting, are analyzed. Special attention is paid to lyrical digressions as a key form of manifestation of the author's "I", including appeals to the reader, biographies of heroes, dedication to a dead friend and reflections on the fate of a generation.

Keywords: author's "I", lyrical digressions, artistic and aesthetic function, world understanding and world feeling of the writer.

Авторское я наиболее полно раскрывается в лирических отступлениях. В «Краткой литературной энциклопедии» дается следующее определение: «*Лирическое отступление – авторская речь в эпическом или лиро-эпическом произведении, в непосредственной форме выражающая отношение автора к изображаемому. [...] Лирические отступления «прорывают» плоскость изображаемого и вводят читателя в мир авторского идеала*» [2, стр. 214].

Лирические отступления в романе насыщены воспоминаниями писателя, отражают его жизненный опыт, его симпатии или антипатии к своим героям, его миропонимание и мирочувствование. Они характеризуются углубленным психологизмом, авторское слово наполнено глубоким смыслом, особой выразительностью. Лирические отступления в «Молодой гвардии» играют двоякую роль. Они и определенный прием повествования, т.е. форма сюжета, что роднит их с традицией литературы XIX века; они же и содержание: слитная с сюжетом, характерами, событиями часть образа.

Ключевые лирические отступления



Лирическое отступление о руках матери связано с изображением в романе Олега Кошечего. Мысли сына о матери непосредственно продолжает автор, и трудно сказать, где кончаются слова Олега и начинаются слова писателя.

В этом отступлении, кроме авторского я, появляется и *ты*. Первое *ты* – мать; обращение к матери является лейтмотивом всего монолога: «Мама, мама! Я помню руки твои... Я целую чистые, нежные руки твои!» (гл. 5). Эти слова адресуются не только матери Олега, но и всем матерям («моей, и его, и его») тех, кто в минуты страданий думает не только о себе.

«Второе ты – обращение к «юноше», читающему роман, т.е. в будущее – отдаленное или не очень. Ты делает это обращение проникновенным и

говорит о духовной близости адресанта и адресата. Так возникает значимое для «Молодой гвардии» чувство духовного сообщества «крылатых» людей вне времени и пространства. Появлению этого чувства способствует и обращение автора к своему герою: «Ах, напрасно, напрасно ушел ты, товарищ Шульга!», гл. 9) [1, стр. 40].

Одно из лирических отступлений посвящено погибшему другу. В этом отступлении память о счастье юношеской дружбы. Тоской, скорбью и одновременно глубокой верой в правоту революционного дела проникнуты слова автора. Эти строки связаны с основной идеей романа, служат своеобразным вступлением к его финалу: «Друг мой! Друг мой...! Я приступаю к самым скорбным страницам повести и невольно вспоминаю о тебе... Если бы ты знал, какое волнение овладевало мной в те далекие дни детства, когда мы ездили с тобой учиться в город!...» (гл. 63).

В лирическом отступлении о Сергее Тюленине писатель как бы окидывает взглядом жизненный путь любимого героя, показывает, как в ходе смертельной борьбы с немцами романтические порывы воплощаются в реальные подвиги: «Как бы ты повел себя в жизни, читатель; если у тебя орлиное сердце, преисполненное отваги, дерзости, жажды подвига...» (гл. 13). Читателю прямо предлагается почувствовать себя в роли героя, что вовлекает в текстовое *мы* и адресата, который наблюдает за происходящим уже не со стороны, а изнутри произведения и как бы взрослеет вместе с персонажем. Любой самоотверженный человек, конечно, совершил бы подвиг, но все «немыслимые, баснословные подвиги» уже совершены. В этом отступлении присутствует «диалектика души» героя, автора и читателя. Она ведет всю главу, от начала до конца. И здесь авторское *ты*, непосредственно обращенное к герою, сменяется речью, в которой герой видит себя как бы со стороны: «Да, может быть, и его имя, рядового комсомольца, стало бы в ряд с этими именами, если бы он успел проявить себя» (гл. 13).

Сережка мыслит себя не иначе как в соотнесенности с человечеством, в чем также проявляется его «орлиное сердце» – гордое и бесстрашное. Его взгляд на мир раскрывается и в сцене второй встречи с Валею Борц, причем во взгляде на Вальку сливаются точки зрения автора и героя – по масштабу восприятия и накалу переживания, воплотившихся в единстве проникновенного лиризма и высокой патетики: «Что-то наивное и прекрасное, как сама жизнь, было в этой девушке с раскрытой книгой в саду в один из самых ужасных дней существования мира» (гл. 16).

Сама Валя похожа на Сережу – ее мечты так же глобальны, а выводы категоричны: «Столько силы в душе, даже полюбить никого не успела, и вот каков итог жизни. Жизнь определенно не удалась» (глава 12).

Переоценка ценностей происходит в тот момент, когда они наблюдают за тем, как в город входят фашисты: «...вдруг повеяло и на Сережку и на Вальку тем миром, в котором они росли, который был неотъемлем от них и который теперь ушёл, казалось, навсегда. Этот мир казался когда-то таким обыденным, заурядным, даже скучным. И вдруг он встал перед ними такой неповторимо

чудесный, вольный <...> И сердца и Сережки и Вали на мгновение распахнулись, полные такой любви к этому ушедшему миру и смутного благоговения перед высокой святостью этого мира, который они в свое время не умели ценить» (глава 19).

«У каждого из них оказывается свой счет к фашистам, однако он связан не только с личными переживаниями и опасением за судьбу родных и близких. «Счет» каждого определяет психологическую достоверность портретов молодогвардейцев, которые прошли путь от безусловного доверия к миру (я в единстве *мы*), уверенности в своем «завтра» к безграничной ненависти к чуждому для них «порядку», перечеркивающему их мечты и жизни» [1, стр. 41].

Таким образом, авторское «я» в романе «Молодая гвардия» проявляется не только в прямых оценках и комментариях, но и в самой структуре повествования. Через лирические отступления, внутренний диалог с читателем и героев друг с другом А.А. Фадеев создает атмосферу живого участия в событиях, делая роман не просто историческим свидетельством, но и личным переживанием каждого, кто с ним знакомится.

Библиография:

1. ГЕЙМБУХ, Е. Ю. От личного Я к Мы как части истории: А. Фадеев. «Молодая гвардия» / Е. Ю. Геймбух // Русский язык в школе. – 2011. – № 12. – С. 37-41.
2. Краткая литературная энциклопедия. – М.: Советская Энциклопедия. – 1967. – т. 4. – 1024 с.
3. ФАДЕЕВ, А. А. Молодая гвардия. – М: АСТ, 2023 – 640 с.

CZU 821.161.1.09-2(072.32)

ПУТИ И ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КОМЕДИИ А. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА» В ЛИЦЕЯХ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Сергей БЕЛЫЙ, студент, филологический факультет,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Татьяна СУЗАНСКАЯ**, др., конф.

Abstract: *This paper explores Alexander Griboyedov's "Woe from Wit" not only as a literary classic but as a dynamic educational tool. It analyzes the play's genre hybridity, character system, conflict structure, and linguistic richness, while also highlighting the relevance of both traditional and modern didactic strategies in teaching the text. Drawing on literary criticism and classroom practices, the paper emphasizes how active methods – such as dramatization, debates, and visual projects – enhance students' engagement and deepen their understanding of the play's social and philosophical dimensions.*

Keywords: *"Woe from Wit", A. Griboyedov, analysis, traditional and modern didactic strategies, didactics of literature.*

Сегодня мы обратимся к бессмертной комедии Александра Сергеевича Грибоедова «Горе от ума» не просто как к литературному памятнику, но и как к богатейшему материалу для глубокого изучения и осмысления. Наша задача – рассмотреть ключевые пути и приемы анализа этого произведения, ознако-

миться с критическими оценками комедии и, наконец, обсудить традиционные и нетрадиционные дидактические стратегии, способствующие более полному пониманию этого шедевра русской литературы.

Отметим, что изучение «Горя от ума» невозможно без обращения к личности самого автора и контексту эпохи. Александр Сергеевич Грибоедов, будучи человеком блестящего ума и прогрессивных взглядов, остро чувствовал назревающие в обществе перемены, столкновение "века нынешнего" и "века минувшего". Это противостояние и легло в основу драматического конфликта комедии [2].

Изучение комедии Грибоедова стоит начать с осмысления её жанрового своеобразия. «Горе от ума» удачно сочетает в себе элементы классической комедии – с её четкой композицией и говорящими фамилиями – и новаторские черты, предвосхищающие реализм: глубокий психологизм персонажей и острую социальную проблематику. Уже на этом уровне становится очевидным, как автор выходит за рамки привычной драматургии своего времени, превращая пьесу в орудие общественного анализа. Например, фраза: «Ай, Моська! знать она сильна, коль лает на Слона!» – это пример народной речи, иронии и живого языка, т.е. новаторский элемент для грибоедовского времени.

Логичным продолжением анализа жанра становится рассмотрение центрального конфликта произведения. Противостояние Чацкого и фамусовского общества – ключевой драматургический узел, в котором отражается столкновение новых и старых идей, прогресса и традиционализма [2]. Однако важно также рассмотреть и другие, не менее значимые конфликтные линии: любовный треугольник между Чацким, Софьей и Молчалиным, а также разногласия внутри самого фамусовского круга. Такое многоуровневое строение конфликта позволяет глубже осветить авторскую позицию [3].

Перейдем к системе образов. Каждый герой в пьесе – не просто персонаж, а выразитель определённого социального типа или мировоззрения. Фамусов, Скалозуб, Софья, Молчалин – все они формируют панораму дворянского общества. Особое внимание заслуживает фигура Чацкого: блестящий ум, независимость суждений, искренность – эти аспекты рассмотрения героя покажут школьникам его не только как трагического персонажа, но и раскроют в нем черты первого «лишнего человека» в русской литературе [2]. Его монологи, реакции, взгляды, идеалы и разочарования раскрывают внутренний конфликт не только пьесы, но и преддекабристской эпохи.

На фоне указанных образов особенно ярко проявляется язык комедии. Грибоедов создал текст, который жив до сих пор: его афоризмы разошлись на цитаты, остроты бьют точно в цель, а сатирические интонации ироничны и метки [4]. Анализ монологов Чацкого, игра слов, ирония, аллюзии – не только демонстрирует мастерство автора, но и помогают ученикам почувствовать силу художественного слова.

Завершает логику изучения комедии обращение к композиции и сюжету. Легкость восприятия произведения объясняется предельно точной структурой пьесы. Четко обозначенные этапы – экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация и развязка – позволяют проследить не только ход событий, но и

эволюцию взглядов героев, а также усиление драматического напряжения. Именно через композиционную структуру Грибоедов проводит свою идею конфликта между прошлым и будущим [2].

Великий русский критик В. Г. Белинский увидел в Чацком «умную ненужность» [2], трагическую фигуру, протестующую против отживающей среды «века минувшего». Его взгляд отчасти заложил основу для последующего восприятия комедии как социально-политической драмы.

Наметим некоторые стратегии преподавания комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» в школьной практике. Изучение комедии требует не только знания текста, но и умения сделать его близким и понятным современным школьникам, наблюдаются трудности восприятия текста, написанного разностопным ямбом. Для этого важно грамотно сочетать традиционные и современные технологии преподавания. Как отмечают учителя-словесники, именно такой подход позволяет раскрыть интеллектуальную и эмоциональную глубину произведения, а также активизировать учебный процесс.

Классические формы работы – чтение, анализ текста, эвристические беседы, сообщения учащихся, чтение по ролям и т.д. – остаются основой стратегии изучения произведения. Они помогают заложить прочный фундамент: познакомить учащихся с историко-литературным контекстом, системой персонажей и языковыми особенностями. Особенно ценным оказывается выразительное прочтение ключевых сцен, например, монолога Чацкого «А судьи кто?» [1].

В то же время всё больше педагогов включают в занятия нетрадиционные элементы, отмечая их эффективность. *Инсценировки фрагментов, ролевые игры и дебаты* позволяют оживить текст, превратить учеников в активных участников литературного процесса [5]. Многие словесники отмечают, что именно такие приёмы дают школьникам возможность прочувствовать мотивы поведения героев, глубже понять конфликт эпох и идеологий.

Создание *мультимедийных презентаций, визуальных схем, просмотр и обсуждение театральных постановок* помогают ученикам не только лучше усваивать информацию, но и выражать собственное отношение к увиденному и прочитанному. Исследовательские *мини-проекты* и *сравнительный анализ* с другими произведениями (например, с пьесами Мольера или Гоголя) формируют навыки анализа и расширяют культурный кругозор [5].

Учителя также позитивно оценивают *практику написания синквейнов и мини-эссе* – эти краткие формы рефлексии помогают ученикам закрепить личное восприятие текста и не перегружают их объёмом работы [5]. Кроме того, *ментальные карты и кластеры* становятся эффективным инструментом структурирования материала.

Таким образом, сочетание проверенных временем и креативных методов не только делает процесс изучения «Горя от ума» более увлекательным, но и помогает школьникам в максимальной полноте понять идейный смысл комедии, её художественные достоинства и социальную значимость. Как показывает практика, именно в такой гибкости и открытости новому заключается залог успеха современного преподавания литературы.

Библиография:

1. ГРИБОЕДОВ А. С. *Горе от ума. Комедия в четырех действиях* / Под ред. Н.К. ПИКСАНОВА. М.: Художественная литература, 1985. 256 с.
2. БЕЛИНСКИЙ В. Г. *Статьи о русской литературе*. М.: Художественная литература, 1978. – 480 с.
3. ГОНЧАРОВ И. А. *Миллион терзаний: Статья о комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова* // Избранные сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Правда, 1987. С. 445-470.
4. ПИКСАНОВ Н. К. *Прототипы «Горя от ума»* // Избранные труды. М.: Гослитиздат, 1960. С. 123-176.
5. РОМАНИЧЕВА Е. С. *Методика обучения литературе: практикум*. М.: Флинта, 2017. 160 с.

CZU 811.161.1'373

СМЫСЛОВЫЕ ВЕКТОРЫ ЛЕКСЕМЫ ПОБЕДА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Александра ВОРОБЬЕВА, студентка, факультет филологии и журналистики,
Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева
Научный руководитель: Мария ЛАПТЕВА, др., доц.

Abstract: The article examines the semantic vectors of the lexeme victory in the Russian language, which make it possible to identify the peculiarities of perception of this concept by representatives of Russian culture. The etymology, paradigmatic and syntagmatic relations are considered in the work.

Keywords: победа, etymology, synonym, antonym, lexical connection.

В год празднования 80-летия со дня победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. наш исследовательский интерес заключается в рассмотрении смысловых векторов понятия «победа», прочно укрепившемся в русском языковом сознании.

Анализ семантического объема лексемы *победа* позволяет выявить особенности восприятия данного понятия представителями русской культуры.

Согласно «*Этимологическому словарю русского языка*» Н.М. Шанского, русская лексема *победа* заимствована из старославянского побѣда, от глагола *побѣдити* – «победить», образованного префиксальным способом от *běditi* – «убеждать», исходным для которого послужило существительное *běda* (беда) [6, стр. 346]. Помимо этого, отмечается, что древнерусское побѣда имело и противоположное значение «поражение». Таким образом, этимология русского слова *победа* связана со словом «беда» и «поражение» [5, стр. 293]. В русском языковом сознании победа воспринимается как преодоление или укрощение беды.

В современном русском языке лексема *победа* является полисемантом, у которого выделяется 2 значения: '1. Успех в бою, в войне || Успех в соревновании, состязании и т. п. 2. Успех в борьбе за что-л., достижение, успешное осуществление чего-л. в результате борьбы, преодоления чего-л. || обычно мн. ч. (победы, -бед). Успехи в любовных делах' [3, стр. 151]. Таким образом, лексема обозначает несколько понятий. Отсюда возникает необходимость рассмотреть синонимические и антонимические отношения лексемы.

Согласно *Словарю синонимов* З. Е. Александровой, синонимическая парадигма лексико-семантической группы с доминантой *победа* представлена двумя синонимическими рядами. Первый ряд синонимов первичного значения включает две лексемы: *виктория* (устар.) и *одоление* (устар. и высок.). Помимо этого, указываются также символы победы: *лавры* (победителя), *лавровый венок*, *пальма первенства*. Они не являются абсолютными и взаимозаменяемыми в любом контексте синонимами, однако содержат семы 'результат' и 'признание' победы [1, стр. 332].

Сравним:

1. *Начиная с 1980-х годов об экспериментальном наблюдении монополей в различных проектах (в том числе и во время работ по поиску бозона Хиггса на Большом адронном коллайдере), но не все же лавры должны доставаться физикам* (Аркадий Курамшин. Элементы. Замечательный сон профессора Менделеева (2019);

2. *Но в Москве пальма первенства принадлежит Большой Ордынке* (Д. П. Дроздов. Большая Ордынка. Прогулка по Замоскворечью от Москворецкого моста до Серпуховской площади (2017).

Во вторичном значении лексема *победа* входит в синонимический ряд с доминантой *успех*: *достижение, завоевание, победа, триумф, фурор, торжество, свершение* (высок.).

Среди антонимов рассматриваемой лексемы отметим *поражение* и *проигрыш*. Примечательно, что антоним *поражение* характерен для всех лексико-семантических вариантов лексемы *победа*, т.к. имеет значение 'разгром противника, выведение его из состояния боеспособности' с вариантами 'неудача, проигрыш в состязаниях, соревнованиях' и 'неудача в борьбе за что-л., в достижении чего-л. в чем-л.' [3, стр. 151]. *Проигрыш* же больше характерен для контекста состязания (сема ЛСВ1) или борьбы за что-либо (сема ЛСВ2), чем для контекста войны (сема ЛСВ1), что подтверждается значением 'неудача, поражение в чем-л.' [3, стр. 151] и лексической сочетаемостью глагола с существительными: *проиграть бой, битву, сражение, войну и проиграть партию, матч, турнир, пари...; в футбол, хоккей, в шахматы...в каком-л. турнире, матче* [2, стр. 447]. Обратимся к примерам.

1. *К сожалению, совокупность этих историй успеха не дает нам доступа к информации, у скольких людей ничего не получилось или у скольких использование этой стратегии привело к обратному результату – провалу, разорению, проигрышу* (Никита Непряхин. Анатомия заблуждений (2017-2020).

2. – *Очень долго они внушали себе и нам мысль: «Сняли железный занавес, освободили от диктата идеологии, дали полную свободу» – в этом заключался наш проигрыш в холодной войне* (Неделя. Письма // «Огонек», 2014).

Таким образом, для первого лексико-семантического варианта характерен антоним *поражение*, а для оттенка значения ЛСВ1 'успех в соревновании' и ЛСВ2 – *проигрыш*.

Помимо этого, М. Р. Львов выделяет устойчивые антонимические сочетания *одержатъ победу – потерпеть поражение, победа над противником –*

поражение противника, победа в соревнованиях – поражение в соревнованиях [4, стр. 192]. Следовательно, антонимическая парадигма значительно меньше, чем синонимическая, что может быть обусловлено коннотативным потенциалом лексемы.

Победа имеет ярко выраженную положительную коннотацию, т.к. само явление связано с радостью от триумфа и достижения цели. Отсюда стремление языка как можно полно описать эмоциональную составляющую:

- торжественность (*фурор, торжество*): «*Но выступление амазонки произвело **фурор**, и его долго обсуждал весь Париж*» (Татьяна Соловьева. Теруань де Мерикур: амазонка революции // «Знание – сила», 2020);
- ликование (*триумф*): «*Реквием* стал одним из актерских **триумфов** Демидовой» (Сати Спивакова. Не всё (2002);
- достижение долгожданного результата благодаря упорному труду (*достижение, завоевание*): «*Арабские **завоевания** и кратковременное объединение огромных территорий под властью арабских халифов привели к тому, что в течение 9-15 вв. ученые Средней Азии, Ближнего Востока, Северной Африки и Пиренейского полуострова пользовались главным образом арабским языком*» (А. Н. Колмогоров. Математика).

Соответственно отрицательными смыслами, которые характерны для лексемы *поражение*, объясняется ограниченность способов выражения понятия об отсутствии успеха: нет стремления детализировать эмоциональную составляющую поражения как результата борьбы или труда. Помимо этого, можно также указать на психологический фактор: человек предпочитает фокусироваться на успехе, нежели на поражении, отсюда и освещение преимущественно победоносных событий в истории государства.

Особенно ярко оттенки значений лексемы *победа* проявляются в её синтагматических связях. Так, согласно «Словарю сочетаемости слов русского языка» П. Н. Денисова и В.В. Морковкина, была выявлена именная и глагольная сочетаемость лексемы в зависимости от варианта значения. В отличие от «Толкового словаря русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой, П. Н. Денисов и В.В. Морковкин выделяют три значения, закрепленных за лексемой *победа*: '1. Успех в битве, в бою, в войне. 2. Успех в соревновании, состязании и т.п. 3. Успех в борьбе за что-либо; достижение, успешное осуществление чего-либо в результате борьбы, преодоления чего-либо', то есть рассматривают «успех в соревнованиях» как отдельный лексико-семантический вариант, а не оттенок значения «успех в бою, в войне» [2, стр. 387].

Сочетаемость первого лексико-семантического варианта с прилагательными *полная, окончательная, славная, решительная* подчеркивает завершенность военного конфликта с положительным для одной из сторон результатом.

Например:

1. *Сейчас в Южном Вьетнаме и Камбодже – **полная победа** коммунистических сил* (А. Д. Сахаров. О стране и мире (1975);

2. *Утешались сознанием того, что приказ мы выполнили и **окончательная победа** над врагом уже совсем близка* (Мозаика войны (2004) // «Наш современник», 15.02.2004);

3. **Славная победа** нашей Родины вдохновляет всех советских людей на новые подвиги в строительстве коммунизма! (Обращение Центрального Комитета КПСС, Президиума Верховного Совета СССР и правительства Советского Союза (1961) // «Комсомольская правда», 13.04.1961);

4. *Казалось, враг разгромлен, измошел кровью, еще усилие – и будет **реши- тельная победа*** (А. Н. Толстой. Хождение по мукам/ Книга первая. Сестры (1922)).

В то же время сочетаемость второго лексико-семантического варианта с прилагательными *убедительная, заслуженная, трудная, долгожданная, нео- жиданная и спортивная* описывает характер упорного труда по достижению успеха.

Сравним:

1. *В итоге получилась **убедительная победа** при большом количестве ошибок в обороне, которых сборная Бориса Михайлова постепенно начала избегать* (Алексей Самура. Козыри на столе. Фавориты хоккейного первенства мира начали с побед // «Известия», 2002.04.28);

2. *Это была самая **трудная победа** их над собой, над своим самолюбием и своим прошедшим* (В. О. Ключевский. Русская история. Полный курс лекций. Лекции 54-65 (1904);

3. *Он знал, что **долгожданная победа** близка, еще полчаса, еще час – и русы побегут, а его храбрые воины устремятся им вслед* (С. М. Голицын. Сказания о земле Московской (1968-1988);

4. *Для любого заводского комитета и для любого отделения «Динамо» **спортивная победа** – это вопрос самолюбия, моды, азарта – чего хотите* (И. Л. Солоневич. Россия в концлагере (1935)).

Значимость успеха в определённой сфере деятельности подчеркивает сочетаемость третьего лексико-семантического варианта с прилагательными *важная, выдающаяся, трудовая, производственная*.

Например:

1. *Это была **важная победа** в «гонке» по длинной дороге к президентскому креслу* (Б.Г. Стрельников. Тысяча миль в поисках души (1979);

2. *В этом приветствии было сказано, что осуществление мягкой посадки на Луну – это **выдающаяся победа** советской науки и техники...* (Б. Е. Черток. Ракеты и люди (1999);

3. *В канун 1977 года одержана новая **трудовая победа**: в самую южную точку Якутии, на станцию Нагорная, прибыл первый поезд* (Главная стройка Ленинского комсомола // «Техника - молодежи», 1977);

4. *А через некоторое время эта **производственная победа** стала достоя- нием всей фабрики* (Р. Стрельников. Одно интервью // «Работница», 1957).

Примечательно, что сочетаемость лексемы *победа* с прилагательными *крупная и окончательная* обнаруживается и в 1 («успех в войне»), и в 3 значе- нии («успех в борьбе за что-л.»), что актуализируют семы 'масштабность' и 'доведенность до конца'.

Сравним:

1. Для восемнадцатилетнего князя Юрия это была первая (но не последняя) **крупная победа** (Андрей Станюкович. Неужели орден? // «Знание – сила», 1998);

2. – Самая **крупная победа** российского автопрома – введение в прошлом году запретительной пошлины на ввоз в Россию подержанных иномарок старше 7 лет (Кирилл Пальшин. Союз по колесам. Российский автопром создал лоббистскую организацию (2003) // «Известия», 29.01.2003);

3. Утешались сознанием того, что приказ мы выполнили и **окончательная победа** над врагом уже совсем близка (Мозаика войны (2004) // «Наш современник», 15.02.2004);

4. – Мы создаем ту материальную основу, благодаря которой будет закреплена **окончательная победа** коммунизма во всем мире (Строки документов // «Химия и жизнь», 1967).

И в первом, и во втором значениях лексема *победа* сочетается с прилагательным *блестящая*, указывающим на их оценочный характер. Например:

1. Это **блестящая победа** нашего оружия. Турецкий главнокомандующий и его начальник штаба смещены с постов и отданы под суд (Борис Васильев. Были и небыли. Книга 2 (1988);

2. Затем последовала **блестящая победа** Рюмина на выборах, и опять меня вызвали на Военный совет: почему Рюмин прошел? (Нина Чугунова. Господа офицера // «Огонек». № 11, 1991).

Сочетаемость первого и второго лексико-семантического вариантов с существительными раскрывает «атрибуты» победы как достижения трудовой или военной борьбы: *значение, важность*. Помимо этого, можно отметить, что в значении «*спортивное достижение*» не выделяется подобных атрибутов, а в значении «*успех в битве*» их выделяется больше всего: *день, празднование, значение, важность, условие, радость*, что позволяет сделать вывод о том, что данный вариант значения является наиболее употребительным и значимым для носителей русского языка.

Об этом же свидетельствует и широкая сочетаемость лексемы с глаголами:

1. Одержать, завоевать, приблизить, принести, отметить, торжествовать, праздновать победу, добиться победы, радоваться победе, кончиться, увенчаться, гордиться победой.

2. Одержать, присудить кому-чему-л., принести кому-чему-л. победу, добиться победы, гордиться победой.

3. Одержать победу, гордиться победой.

Модели глагольной сочетаемости характеризуют процесс достижения победы (*приблизить победу, кончиться, увенчаться победой*), прилагаемое усилие для достижения победы (*одержать, завоевать, принести победу, добиться победы*), оценку (*радоваться победе, гордиться победой*), а также исход победы (*отметить, торжествовать, праздновать победу*).

Ещё в XX веке в связи с событиями Великой Отечественной войны слово *победа* актуализировалось и стало для тогда советских граждан основной идеей, ценностью, смыслом жизни. В общественном сознании мысль о победе

и необходимости ее приближения прочно укрепились благодаря пропагандистским лозунгам, поддерживающим боевой дух солдат и силу воли работников тыла и не дававшим подвергнуть сомнению возможность ее достижения: *Победа неизбежна. Победа будет за нами. Все для фронта, все для победы!*

Звучит это слово и во многих песнях военных лет:

*Горит и кружится планета,
Над нашей Родиной дым.
И значит, нам нужна одна **победа**,
Одна на всех. Мы за ценой не постоим!*

(«10-й наш десантный батальон» Б. Окуджава).

*За **победу** мы б по полной осушили,
За друзей добавили б ещё»*

(«Где же вы теперь, друзья-однополчане?» А. Фатьянов).

Этот день мы приближали, как могли!

*Этот **День Победы** порохом пропах...*

(«День Победы» В. Харитонов).

Языковая память поддерживается и за счет поэтического дискурса. Вспомним лишь некоторые строки, в которых встречается анализируемая лексема *победа*, в которых она осмысливается поэтами как военный успех:

*Что в проруби, дрожа, сияла
Над индевелыми фортами
Последней искрою салюта
В честь их **победы** над врагами...*

(Е.А. Шварц. Имперская звезда, 1989)

Как успех в борьбе, достижение:

Мне выпало счастье быть русским поэтом.

*Мне выпала честь прикасаться к **победам**.*

(Д. Самойлов. «Мне выпало счастье быть русским поэтом...», 1981)

*Сюда принесла я блаженную память
Последней невесты с тобой –
Холодное, чистое, легкое пламя
Победы моей над судьбой.*

(А. А. Ахматова. «Пусть кто-то еще отдыхает на юге...», 1956)

Победа вступает в антонимические отношения с лексемой *поражение*, образуя приём антитезы:

*И мысли облегченные скользят,
и губы шепчут детские обеты,
и мучившее час тому назад
мне **поражение** кажется **победой**...*

(Е. А. Евтушенко. «Я комнату снимаю на Суцеской...», 1959)

Следовательно, слово *победа* можно отнести к ключевым лингвокультурным знакам, а словосочетание *День Победы* – к одним из наиболее значимых национальных прецедентных феноменов.

В современном массмедийном дискурсе происходит реактуализация понятия о победе. Для привлечения внимания большего числа людей активно используются разные методы воздействия на аудиторию, в сознании реципиентов выстраиваются разнообразные ассоциативные ряды и устанавливаются связи. Чаще всего такой эффект достигается благодаря социальной рекламе, так как она затрагивает большую часть целевой аудитории: баннеры с ней располагаются на остановках, растяжки висят на стенах зданий и пр.

Таким образом, в год 80-летия Великой Победы исследование смысловых векторов *победы* позволяет глубже осознать значение этого явления для носителей языка. Победа – это ключевое и многоаспектное понятие в русском языке, глубоко укоренившееся в культуре и отражающее как исторические корни, так и его современное восприятие. Несмотря на этимологическую связь с «бедой», слово устойчиво ассоциируется с триумфом, преодолением трудностей и достижением значимого результата, что подтверждается его синонимическими связями и сочетаемостью.

Библиография:

1. АЛЕКСАНДРОВА, З. Е. *Словарь синонимов русского языка: Практический справочник*. М.: «Русский язык», 2001. 568 с., ISBN 5-200-02871-X
2. *Словарь сочетаемости слов русского языка* / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М.: «Русский язык», 1983. 689с.
3. *Словарь русского языка в 4 тт.* / под ред. А. П. Евгеньевой. М.: «Русский язык», 1987. Т. 3. 752с.
4. ЛЬВОВ, М. Р. *Словарь антонимов русского языка* / под ред. Л. А. Новикова. М.: «Русский язык», 1984. 384 с.
5. ФАСМЕР, М. *Этимологический словарь русского языка*. М.: Астрель: АСТ, 2004 Т 3: Муза Сят. 830 с.
6. ШАНСКИЙ, Н. М. и др. *Краткий этимологический словарь русского языка. Пособие для учителя*. Изд. 2-е М.: Просвещение, 1971. 542 с.

ВЕРБАЛІЗАЦІЯ АПОТРОПЕЇЧНИХ ПРАКТИК
У ТРАДИЦІЙНОМУ МОВЛЕННІ ПОДОЛЯН

Поліна ДУЗЕНКО, студентка, факультет філології й журналістики
імені Михайла Стельмаха, Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Науковий керівник: Інна ГОРОФ'ЯНЮК, к. н., доц.

Abstract: *The article carries out a comprehensive ethnolinguistic analysis of apotropaic verbal practices of the traditional culture of Podolia on the material of folklore and ethnographic records of the nineteenth and twentieth centuries. The functional-semantic typology of protective formulas in the linguistic picture of the world of the Podolians has been investigated, their structural, lexical and pragmatic features have been revealed. It has been established that apotropaic verbal practices of the region are characterized by syncretism, a combination of archaic magical and Christian worldview paradigms, and the presence of specific performative strategies. The relationship between linguistic means of protection and ritual and ritual actions in the context of traditional folk culture is revealed. On the basis of the analysis, a functional-thematic classification of apotropaic texts of the Podolian people is proposed, which include protection from human influence, demonic creatures, economic threats, diseases and misfortunes. Key lexical and semantic markers that implement a protective function in the text of orders have been identified.*

Keywords: *ethnolinguistics; apotropaic verbal practices; traditional culture of Podolia; verbal magic; performativity; sacred speech; talisman formulas; spells.*

Аналіз досліджень. Зацікавлення апотропеїчними вербальними практиками простежується з XVIII століття, але найбільшого розвитку їх вивчення досягає в другій половині XIX – на початку XX століття, коли формується систематичний науковий підхід в аналізі народної культури. Особливу цінність для дослідження становлять матеріали, зібрані під час етнографічних експедицій другої половини XIX століття. Ключову роль у цьому процесі відіграли: П. П. Чубинський, С. А. Венгрженівський, П. С. Єфименко. У XXI столітті проблематикою апотропеїв займаються такі дослідники: М. Г. Романів, А. В. Ніколаєва, А. Кривенко. Прикметно, що попри значний корпус досліджень, присвячених практикам різних регіонів України, вербальні апотропеїчні практики Поділля досі залишаються недостатньо вивченими. Для нас це відкриває перспективи для нових досліджень, котрі можуть заповнити прогалину в етнолінгвістичних і фольклористичних студіях.

Актуальність дослідження апотропеїчних вербальних практик подільян зумовлена необхідністю збереження та наукового осмислення архаїчних пластів традиційної культури, які відображають автентичні світоглядні моделі етносу. У контексті сучасних етнолінгвістичних студій особливої ваги набуває вивчення регіональних варіантів сакрального мовлення, що дозволяє виявити

локальну специфіку культурних кодів та їхню реалізацію на вербальному рівні. Дослідження апотропеїчних практик Поділля розкриває можливості для глибшого розуміння механізмів взаємодії мови та міфологічного мислення, особливостей функціонування архаїчних світоглядних концептів у народній свідомості та їхнього впливу на формування традиційної мовної картини світу. Крім того, аналіз вербальних формул сприяє реконструкції давніх шарів духовної культури українців, виявленню спільних і відмінних рис з апотропеїчними практиками інших слов'янських народів.

Мета наукової розвідки полягає в етнолінгвістичному аналізі апотропеїчних вербальних практик традиційної культури Поділля, виявленні їхніх структурно-семантичних та функційних особливостей.

Емпіричну базу дослідження становлять матеріали фольклорно-етнографічних експедицій на території Поділля, здійснених у XIX-XX ст., опубліковані в працях П. П. Чубинського [6], П. Єфименка [3], С. Венгрженовського [1] та інших дослідників народної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мовленнєва діяльність традиційних спільнот розвивалася в умовах постійної взаємодії з непередбачуваним навколишнім світом, де значна частина явищ не піддавалася раціональному поясненню та контролю. Споконвіку перед людьми поставала потреба захисту від різноманітних загроз – матеріальних і символічних, видимих і невидимих. Це породжувало особливі стратегії символічного опанування дійсності, зокрема через створення вербальних бар'єрів, котрі відмежовували «своє» від «чужого», безпечно від небезпечного. Слово ставало інструментом встановлення меж і кордонів, недоступних для деструктивних сил. Як зазначає В. В. Жайворонок, *«давня людина не відділяла слова від речі, і тому за словом, за назвою речі йшла й сама річ; віра в матеріалізацію слова збереглася й до сьогодні, бо саме на ній тримається віра в замовляння, побажання, прокляття (вимовити слово, що називає річ, рівнозначне її викликанню чи творенню)»* [4, с. 551-552]. У первісних уявленнях людства існувала глибока віра в те, що слова *«регулюють хід природи цілком незалежно від людської волі»* [7]. Тобто коли слово вимовляється, воно стає не просто позначенням, а фактично активує реальність. Ця віра реалізується в різноманітних мовних практиках, серед яких особливе місце посідають апотропеїчні – тобто такі, що розглядаються як комплекс дій, предметів та вербальних формул, спрямованих на захист від негативних впливів різного походження. У контексті української етнолінгвістики особливий інтерес становлять регіональні варіанти апотропеїчних вербальних практик, які фіксують локальні особливості світогляду, сакрально-ритуальних уявлень та моделей поведінки вповсякденному житті. Саме замовляння репрезентують найбільш впізнавану форму апотропеїчного мовлення, що виконує перформативну функцію: не просто описує дійсність, а трансформує її відповідно до очікуваного результату. Подільський етнокультурний регіон, попри порівняльно обмежену кількість систематизованих джерел, є надзвичайно перспективним об'єктом вивчення, оскільки тут, на перетині різних культурних впливів, сформувалася самотутня система народних уявлень, котрі знайшли своє вираження зокрема й на

вербальному рівні. Аналіз фольклорно-етнографічних матеріалів дозволяє стверджувати, що вербальні апотропеїчні практики подолян виразно демонструють консервацію архаїчного світогляду, сформованого в контексті дохристиянських вірувань і в подальшому підкріпленого християнськими елементами. З погляду історичної перспективи, замовляння постають як предтеча пізнішої християнської молитви: вони виникли задовго до встановлення канонічної релігійної практики, функціонуючи в межах первісної магічно-ритуальної взаємодії зі світом. На ранніх етапах становлення словесної культури саме замовляння забезпечували вербальну організацію захисного ритуалу як засіб не звернення до надприродного начала у формі прохання, а прямого впливу на нього через сакральне слово. Типологічно замовляння тяжіють до заклинання, формули-наказу, що має запобігти проникненню зла, хвороби чи ворожої сили в особистий або колективний простір.

Важливою особливістю апотропеїчних формул у подолян є їхня синкретичність: вербальний компонент зазвичай супроводжується певними діями, використанням предметів, специфічним просторовим розташуванням або часовими обмеженнями. Словесна формула є не просто описом виконуваних дій, а їхнім сакральним доповненням, яке підсилює ефективність ритуалу. У традиційній культурі подолян апотропеїчні формули майже ніколи не функціонують як суто вербальні тексти – вони завжди інтегровані в комплексну ритуальну дію. Спостерігаємо поєднання кількох систем: вербальна (мовленнєвий текст), акціональна (ритуальна дія), предметна (обрядовий об'єкт) та темпоральна (сакралізований час здійснення).

Із семантичної перспективи апотропеїчні вербальні практики подолян піддаються класифікації відповідно до характеру загрози, від якої вони покликані захищати. Одну з провідних категорій становлять тексти, спрямовані на **захист від ворожих впливів з боку інших людей** – злих, агресивно налаштованих осіб, ворогів або злодіїв. У межах цієї групи замовлянь чітко простежується концептуальна опозиція «свій – чужий», яка реалізується через створення символічних бар'єрів між адресантом та потенційним агресором. Основна стратегія текстів цього типу – нейтралізація: позбавлення противника можливості шкодити – говорити, бачити, діяти. Прикладом такого ритуалу є обряд захисту від ворогів, зафіксований на теренах Поділля: *«взяти вогню живого (гаряче вугілля) і води в посудину, викопати в кутку кімнати під стіною ямку, вкласти в неї взятий вуглик і казати: “щоби тогда вороги на мое обистия наступили и за мене говорили, як прийдется сю воду пити и вогнемь ся грѣти”. Після цього залити вогонь примовляючи: “Вогнемь випикаю, водою заливаю, ворогівъ відъ хати відгоняю”. Потім стати у замка дверей з двору і говорити: “нашимъ ворогамъ камінні двері, камінні замкі, камінні пороги, камінні лави, камінні губи, камінні зуби, щобъ за насъ хрещенихъ, пороженихъ ничего злого ни промовили”»* [5, с. 692]. У цьому замовлянні наочно відображено комплексний характер апотропеїчних практик подолян, де поєднується вербальний і акціональний компоненти ритуалу. Символіка використання першоелементів (вогонь і вода) та просторово значущих локусів (кут кімнати,

поріг) вказує на архаїчні уявлення про захисні межі житлового простору. Метафора «камінних» частин тіла підтверджує центральну стратегію цього типу замовлянь – блокування можливості противника завдавати шкоду через слово.

У деяких апотропеїчних практиках ефективність магічної дії забезпечувалась через використання мовно-символічних зв'язків між назвою ритуального компонента та бажаним результатом. Характерним прикладом такого лінгво-магічного паралелізму є подільський обряд знешкодження ворога, який полягав у використанні ягід рослини німиці, які розміщували під правою п'ятою з одночасним проголошенням замовляння: *«Німице німа! Будь міні помішна, щоб моїх ворогів понімило, посліпило и поглушило!»* [5, с. 693]. Ритуальне використання рослини німиці зумовлене її природними властивостям – викликати втрату здатності говорити. Магічна ефективність ритуалу, таким чином, закріплюється не тільки на рівні фізичної дії, а й через семантичне віддзеркалення – принцип «назва – дія».

До цієї ж категорії належать замовляння, спрямовані на захист від злого погляду (наврочення). Один із ритуалів побудований на принципі наростаючої дії, зафіксованої в числовому коді: *«взяти з колодязя води ввечері, налити в миску і тримати в ній руки долонями вгору, примовляючи: “хто починив міні двомаи, я видчиню собі тромаи; хто починив тромаи, я видчиню собі четирмаи” і так до десяти.... Захоплену долонями воду кинути в іншу посудину. Так робити три рази; відокремленою водою обмити того, кого наврочили»* [5, с. 693]. У цьому тексті прогресія числівників реалізує стратегію наростаючого посилення магічного захисту, яке перевершує силу наврочення.

Для запобігання крадіжки чи іншій біді господар звертався до бузини, промовляючи захисні слова, які мали на меті оберігати дім від можливого лиха: *«добровічір'ю тобі, бузинниці, доброчинниці! Шо Адаму иЕві було, якъ АдамъЕву зрадивъ? Ни було нічого; и мінінихайни буди нічого, хрещеному, пороженому»* [5, с. 693]. У цьому тексті звернення до бузини поєднується з алюзією на біблійний сюжет, що, своєю чергою, засвідчує характерну для апотропеїчної традиції Поділля інтеграцію глибоко укоріненої світоглядної практики, у якій поганські уявлення про силу природи та духів-охоронців співіснують із християнськими образами. Ця подвійність свідчить про адаптивну здатність народної магії трансформуватися в межах нового релігійного контексту, зберігаючи при цьому свою функціональність і зв'язок із традиційною моделлю світу.

Наступна категорія охоплює замовляння, спрямовані на **захист господарства** – зокрема, домашньої птиці від хижаків. Ці тексти демонструють глибокий зв'язок із народними уявленнями про взаємодію людини з природним світом та можливість впливу на поведінку тварин за допомогою слова. Етнографічні свідчення з Брацлавщини (сьогодні Вінницької обл. – П. Д.) зафіксували поганський обряд «гонитви шуляка». *«Усаджуючи ляльку шуляка на хустку, баби по черзі повертають її дзьобом до зерна, хліба, цибулі та сиру, а упиная її перед м'ясом зупиняють її в тому положенні. Потім усі баби розсідуються навколо шуляка і п'ють горілку, примовляючи до нього: “Не дывысь на куры, а дывысь на падло”. “Не йды до курей, а иды до падла”. Потім сидячі співають»*

[1, с. 3-4]. Варіантом цієї ж захисної практики є іншим ритуал, зафіксований у Літинському повіті (сьогодні Вінницької обл. – П. Д.): *«яструбу, в перший день Петрова посту, жінки, збираючись у корчми, обіцяють відому десятину курчати; звертаються одна до одної так: “Ходімо на шуляка”. Це робиться, за віруваннями народу, для того, щоб зберегти курчати від очей яструба, який, у протилежному випадку, поб’є і поїсть їх курчат, неодмінно повинна зав’язати свої очі і, випускаючи курчат на землю, казати: “якь я не бачу де випускаю курчята, такь щобь не бачывь їх шулякь”»* [6, с. 63; 3, с. 37]. Особливістю подільських захисних формул є їхня діалогічність – вони структуровані як пряме звернення до потенційного шкідника, а це відображає первинні уявлення про можливість вербальної комунікації з представниками тваринного світу. Символіка цих ритуалів демонструє використання принципу імітативної магії, коли бажана дія модулюється через створення символічної моделі ситуації.

Численну категорію апотропеїчних вербальних практик подолян становлять формули, спрямовані на **захист від хвороб та нещасть**. У межах цих формул вербальна дія завжди поєднана з матеріальними компонентами ритуалу, зокрема з водою, рослинами, яйцем, а також з чітко регламентованими жестами. Один із найяскравіших прикладів – замовляння «від волосу»: *«Беруть кілька порожніх житніх колосків, зв’язують їх у пучок, поливають теплою непочатою водою і, прикладаючи колосся ці до хворого місця, примовляють: “Волось, волось, вийди на колось!”*. Вірять, що після цього волос вийде з хворого місця і обмотується навколо колосків». [3, с. 9]. Ця формула є прикладом етимологічної магії, де співзвучність назви хвороби (*волос*) і предмета, що використовується для лікування (*колос*), стає основою для магічного перенесення. З лінгвістичної точки зору, це приклад паронимазії – стилістичного прийому, заснованого на зближенні слів, подібних за звучанням. У контексті магічної практики ця близькість набуває онтологічного статусу – вона стає засобом переміщення хвороби з тіла людини на рослину.

Не менш показовим є текст замовляння «від переляку»: *«Бабка викачує тіло захворілого від переляку яйцем і нашіптує: “Перелякь, перелячище! Я жь тебе яйцемь выкачую, а водою выливаю, на пуци на сухой льсь вѡдсылаю: туть тобь не бувати, червонои крови не спивати, синихь жиль не потягати, жовтои кости не ламати!”*. Потім бабка тричі плює, розкриває пазуху біля сорочки хворого, а яйце кидає собаці» [3, с. 32]. У цьому тексті хвороба персоналізується – до неї звертаються як до живої істоти, яку можна фізично усунути. Замовляння містить кілька семантичних блоків: вигнання хвороби з тіла за допомогою символічних дій, відсилання її в інший простір і заборона повертатися та шкودити тілу людини. Плювання та передача яйця собаці виступають апотропеїчними жестами, які закріплюють дію формули у фізичному світі. Лексична побудова містить серію паралельних конструкцій із чітко вираженими об’єктами впливу – «кров», «жили», «кістка», що створює ефект повного охоплення тіла та його захисту.

Аналогічний підхід до лікування простежується і в замовляннях від пропасниці, де хвороба також набуває рис одухотвореної множинної сутності, яку

слід умилословити та відправити геть. Хоча структура обряду тут інша, спільною залишається ідея ритуального трансферу хвороби за межі людського тіла. «Під час лихоманки варити круто яйце, подрібнюють його на 77 частин і вручають хворому, який повинен йти з ним до річки, або ставку і, кидаючи яйце у воду, проговорити: “Є вась сѣмдѣсятъ сѣмъ, Даю вамъ снѣданя всѣмъ”. За тим щоразу, як хворий п’є воду, він повинен примовляти: “Въ имя Отця, Сына, и Святого Духа, щобъ покинула мене тѣтуха! Бо въ (такий-то день) Рѣздово було”» [3, с. 12]. Замовляння демонструє використання сакральних чисел (77), ритуального предмета (яйце), води як очищувального середовища та словесної формули як засобу впливу. Замовляння об’єднує кілька функціональних елементів: обряд приготування та символічне «годування» хвороби, що має на меті задобрити й остаточно усунути «тѣтуху» – народну назву пропасниці. Як і у випадку з переляком, структура дії підпорядкована прагненню повернути людину до цілісного тілесного і духовного стану.

Як бачимо, вищенаведені тексти замовлянь демонструють складну систему уявлень про тілесність, очищення та захист, у якій ключову роль відіграє вода як універсальний посередник між тілом і сакральним світом. Цей символічний потенціал води набуває ще більше виразності в традиції використання так званої води Елени – особливого різновиду «непочатої» води, яку отримують у таємничий і суворо регламентований спосіб. Як зазначає П. С. Ефименко: «для того, щоб мати воду Елену, потрібно, щоб той, хто зачерпував цю воду, був на худих, і щоб, йдучи за водою, так само і повертаючись з нею, не наважився б промовити ні до кого ні слова. Вода ця вживається як ліки особливо в наступних хворобах: від перестріт, від підвію, вихору, від курочки, від скло і ін. При вживанні її кажуть наступне замовляння: “Водо Елено, очищаєшь лугъ и береги, очисти мене водѣ всѣго злого, водѣ болѣсти и слабости!”» [3, с. 29]. Ця традиція має тісні паралелі з народними практиками використання подольними «непочатої» води, якій приписувалися особливі цілющі властивості: *Непо^чата во^да во^на счи^тайец^а то^же ц^і^лущи^а и^ дуже^ добре^ пити^ л^у^дин^и / кот^ра хво^р^й^іе жи^лудком / то це^ дуже^ добре^ пити^ ц^у^ непо^чату^ воду / оце^ ї^дут^ и бе^рут^/ дл^а ди^тини у^мити^ ди^тину в^ід зу^рок^іу^ / оце^ бе^рут^ непо^чатою^ водою^ / во^на р^іуно^рау^на св^а^чен^ий во^д^и о^ц^а непо^чата во^да / о^це во^на так нази^вайец^а //* [2, с. 33].

Окрему групу апотропеїчних практик складають ті, що спрямовані на захист від демонічних істот та негативних впливів надприродного характеру. Особливо показовим є ставлення до вихору, який у народних уявленнях асоціювався з демонічними силами: «У вихорі зазвичай визнають і бачать диявола, і по тому всякій, що зазнав дії сильного вітру, зазвичай сідає на землю і хреститься, бажаючи тим відігнати від себе диявола, що розгулюєся. Вірять, що якщо вихор підвіє людину, то йому завдається неминуча хвороба, від якої може врятувати лише Йорданська вода. Таке поняття про вихор породило між дітьми особливого роду витівку, яка полягає в тому, що вони, помічаючи настання вихору, як би передражнюють його пальцем і кричати: “Куцьий сала, куцьий, сала!”. Діти думають, що чорт не любить сало, так само як і євреї, його підлеглі» [3, с. 67]. У цьому випадку спостерігаємо одразу декілька захисних

стратегій: фізична (сідання на землю), релігійна (хрещення) та вербальна (звертання до демонічної істоти з апеляцією до її слабкостей).

Лексико-семантичний аналіз апотропеїчних висловів подолян дозволяє виділити низку ключових дієслів, що реалізують ідею відганяння, відмежування від небезпеки: «відгоняю», «випікаю», «заливаю», «відбиваю». Ці лексеми не лише описують дію, але й, за народними уявленнями, виконують її у магічному вимірі. Їхня семантика завжди динамічна, спрямована на зміну стану: від загроженого – до захищеного.

Отже, наше дослідження засвідчує, що апотропеїчні вербальні практики Поділля є складовою цілісної моделі традиційного світогляду, де мова виконує не лише комунікативну, а й сакральну функцію. Вербально-магічні формули (замовляння) функціонують як магічні інструменти упорядкування хаотичної дійсності й захисту особистого простору. Їхня синкретична природа дозволяє поєднувати архаїчні язичницькі й християнські елементи. Виявлені регіональні особливості апотропеїчних формул Поділля відкривають перспективи для подальших компаративних досліджень у контексті загальнослов'янської традиції та поглиблюють розуміння етнолінгвістичної специфіки українського етносу. Збереження та вивчення цих унікальних зразків вербальної магії має неоціненне значення для реконструкції архаїчних пластів духовної культури нашого народу.

Бібліографія:

1. ВЕНГРЖЕНОВСКИЙ С. А. Языческий обычай в Брацлавщине "гонимы шуляка": (Этногр. этюд) / [соч.] Сергея Венгрженовского. Киев: Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого, 1895. [2], 42 с. [онлайн] [цитовано 11.04.2025]. URL: <https://www.prlib.ru/item/464059>
2. ГОРОФ'ЯНЮК І., ВОЛИНЕЦЬ В. Вода в магічних віруваннях Подолян: етнолінгвістичні спостереження. Філологічний часопис. 2020. №1. С. 31-37. [онлайн] [цитовано 13.04.2025]. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/filologichniy-chasopys/2020/1/6.pdf
3. ЕФИМЕНКО П. С. Сборник малороссийских заклинаний / сост. П. Ефименко; Имп. О-во Истории и Древностей Рос. при Моск. Ун-те. Москва: Унив. тип., 1874., VI, 70 с.[онлайн] [цитовано 09.04.2025]. URL: <https://surl.lu/hzwxrb>
4. ЖАЙВОРОНОК В. В. Знаки української етнокультури: словник-довідник / Віталій Жайворонок; НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ: Довіра, 2006. 703 с.
5. М. Б. Сельские чары и заговоры по Подольской губернии // Подольские епархиальные ведомости. 1867. № 20. Отдел неофициальный. [онлайн] [цитовано 14.04.2025]. URL: <https://surl.li/fcqksc>
6. ЧУБИНСКИЙ П. П. Труды Этнографическо-статистической экспедиции в Западно-русский край, снаряженной Русским географическим обществом: Юго-зап. отдел: материалы и исследования. Т. 1. Веражения и суеверия; Загадки и пословицы; Колдовство. Вып. 1 / П. П. Чубинский. СПб.: [б. и.], 1872. XXX, 224 с.[онлайн] [цитовано 09.04.2025]. URL: <https://surli.cc/ngcgt dq>
7. FRAZER J. G. Golden Bough. The Golden Bough. A study in magic and religion. Thirddedition. London, 1914-1925.[онлайн] [цитовано 16.04.2025]. URL: <https://www.gutenberg.org/cache/epub/3623/pg3623-images.html>

ВИДИ РОБОТИ З ДІАЛЕКТНОЮ ЛЕКСИКОЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ганна ВЕСЕЛА, студентка, Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.

Abstract: *The article deals with the general conditions of teaching Ukrainian language and literature in schools of the Republic of Moldova. The types of work with dialectal vocabulary in the classroom are suggested. The names of clothes, food and drinks collected by the author in the field in the village of Vasileuți, located in the Rîșcani District, served as didactic material.*

Keywords: *dialectology, Ukrainian dialect, dialectal vocabulary, teaching methods, curriculum, content units.*

Методика викладання української мови і літератури ще з радянських часів базувалася на вивченні учнями саме унормованої літературної мови та уникненні негативного впливу місцевих говорів на усне і писемне мовлення учнів. Сучасна ж методика викладання української мови і літератури базується на формуванні в учнів загального розвитку знань, умінь і навичок, а також осмислення україністики як цілісної системи. Таким чином, є доречним враховувати місцеву говірку під час вивчення літературної мови.

Діалектна лексика є цінним джерелом для викладання української мови і літератури в Республіці Молдова. Вона дає змогу оцінити словниковий запас учнів та отримати загальну картину про стан української мови дослідженої місцевості. Це дасть можливість індивідуалізувати вивчення української мови і літератури на даній території та розробити види і форми роботи з діалектною лексикою, враховуючи місцеву говірку. Запропоновані нами види роботи з діалектною лексикою можуть бути використані для вивчення іншої говірки, тематичної групи або іншої групи слів за вживанням, так як вони є універсальними та можуть використовуватись на розсуд вчителя.

Метою нашого дослідження є збір лексики народного побуту (одягу, їжі та напоїв) на матеріалі говірки села Василеуці Ришканського району, її аналіз та визначення потенціалу використання у навчальному процесі.

Досягнення поставленої мети зумовлює необхідність розв'язання таких **завдань**: 1) зібрати побутову лексику у польових умовах в селі Василеуці Ришканського району; 2) простежити варіативність найменувань одягу, їжі та напоїв у обстеженій говірці; 3) з'ясувати загальні умови вивчення діалектної лексики як бази для опанування української літературної мови в Республіці Молдова; 4) запропонувати форми роботи з діалектною лексикою на уроках української мови і літератури у школах Республіки Молдова.

Джерельну базу дослідження становлять записи лексики, зібрані в польових умовах у досліджуваному населеному пункті за укладенням питальником; збір матеріалу проводився методом анкетування. Усі інформанти – корінні мешканці с. Василеуці за віком від 20 до 70 років.

Й. О. Дзензелівський зауважує, що знання з діалектології можуть бути з користю застосовані вчителем-словесником для уникнення помилок учнів у писемному і усному мовленні. Він поділяє помилки учнів на два типи: 1) такі, які зумовлені недостатнім засвоєнням літературних норм (орфографії, стилістики, слововжитку) та 2) помилки, допущені під впливом місцевого діалектного оточення [2, с. 33-34].

Л. Н. Булатова зауважує: «Знання діалектних особливостей певної мови необхідне для педагогічних працівників усіх ланок освіти. Працюючи у сільській місцевості, учитель-словесник викладає норми літературної мови дітям, які розмовляють на діалекті. У процесі вивчення літературної норми учні роблять в усному і писемному мовленні помилки, пов'язані з відмінностями між системою літературної мови та системою їх рідного діалекту, - «діалектні помилки». Такі помилки зустрічаються й в учнів міських шкіл. Чим краще знає учитель діалектологію, тим легше розуміє він природу таких помилок і тим швидше знаходить потрібні прийоми, щоб допомогти дітям засвоїти норми літературної мови» [2, с. 4].

Сучасна методика викладання української мови і літератури базується на формуванні в учнів загального розвитку знань, умінь і навичок, а також осмислення україністики як цілісної системи. Таким чином, є недоречним не враховувати місцеву говірку під час вивчення літературної мови.

У свою чергу дослідниця Т. Громко зауважує, що в останні роки помітно зросла увага вчених до діалектної лексики як об'єкта дослідження. Тому формування високої кваліфікації вчителя-філолога має супроводжуватись різноманітними формами роботи з мовним матеріалом говірок, насамперед лексичним [1, с. 1-2].

За ствердженнями Т. Громко, під час опрацювання діалектної лексики в школі вчителі ще й сьогодні зустрічаються з труднощами. Здебільшого причини їх зрозумілі. Це насамперед слабкі теоретичні знання з діалектології, невміння застосувати їх у роботі над мовним матеріалом певної говірки. Досить часто вчителі викорінюють діалектизми з мови школярів, лише замінюючи говіркові слова їх літературними відповідниками, тобто уникають необхідних пояснень. Інколи лексичні помилки, спричинені діалектним оточенням, просто ігноруються [1, с. 2].

Н.П. Шеремета стверджує, що робота з діалектною лексикою повинна проводитись упродовж вивчення усіх розділів української мови. Готуючись до уроку, словесник повинен продумати, як пояснити учням явища, які відбувалися і відбуваються нині у літературній і говірковій лексиці. Адже саме діалектні дані найчастіше допомагають з'ясувати тенденції формування загальнонародної мови, зрозуміти і пояснити процеси змін, які відбувалися у фонетичній системі, граматичній будові і лексичному складі сучасної української мови. На жаль, вчителі досить часто викорінюють діалектизми з мови школярів спрощено. Замінюючи говіркові слова їх літературними відповідниками, вони уникають необхідних пояснень. Інколи лексичні помилки, спричинені діалектним оточенням, просто ігноруються [7, с. 502-503].

Т. Громко зауважує, що вчитель повинен навчити школярів у процесі спілкування між людьми глибоко розуміти значення слова, подавати відомості про лінгвістичне освітлення цієї мовної одиниці в різних аспектах. Передусім треба знайти відповіді на питання про особливості формування лексичної системи української мови, шляхи і закономірності її розвитку, функціональні можливості, лексико-семантичне групування слів і їх відношення до позначуваних явищ, реалій, понять [1, с. 2].

Так, учитель-словесник може розробити систему контрольних питань до тієї чи іншої теми уроку, запропонувати учням виконати ряд додаткових завдань. Наприклад, висвітлюючи навчальний матеріал розділу «Лексика», вчитель пояснює такі питання, як лексичне значення слова, його багатозначність, пряме й переносне значення, синоніми, антоніми, омоніми. Однак не згадуються лексеми, поширені в українських говірках. Проте відомо, що школярі досить часто вживають діалектні слова в усному і писемному мовленні. Тому вчителів варто продумати такі види роботи, які б сприяли засвоєнню учнями літературної норми вживання слів – по-перше; по-друге, допомогти їм зрозуміти ті явища, які відбуваються у системі діалектної лексики, усвідомити, що народні говори – це живильне джерело літературної мови [1, с. 3].

На думку дослідниці Н. Цимбал, у процесі розроблення методичних завдань варто враховувати принцип ситуативності. Його суть полягає в особистісній індивідуалізації, оскільки створення на занятті ситуацій як системи взаємовідношень студента (учня) з навчальним матеріалом можливе тільки за умови врахування рівня знань особистості, її власного досвіду, вікових особливостей, контексту діяльності, інтересів, світогляду, почуттів, статусу в учнівському чи студентському колективі, діалектних особливостей мовлення тощо.

Отже, основу ситуативного завдання становить пізнавальна ситуація, яка активізує складний механізм активної вольової діяльності особистості. Взаємодія «вчитель – учень» містить такі складники: пізнавальна ситуація, об'єкт, предмет, емпірична область, пізнавальні засоби, результат. Активізувати її можна за умови створення такої ситуації, коли особистість зацікавлена здобути нові знання. Пізнавальна ситуація є основою для створення ситуативних завдань. Ситуативне завдання є особливим видом, що передбачає закріплення знань, формування й реалізацію навичок і вмінь у конкретній ситуації, у нашому випадку лінгвогеографічно обумовленій. У будь-якому випадку, говорячи про територіальну диференціацію мови, ми маємо справу з ситуативністю використання певних мовних явищ, важливим є також синхронно-діахронний аспект функціонування мови, тобто йдеться про хронологічну ситуативність [6, с. 5].

Н. Цимбал визначає перспективною проблему методики навчання української мови (зокрема, фонетики, орфоєпії, лексикології, граматики) на уроках української мови і літератури у певному діалектному середовищі; а також наступність і перспективність використання діалектного матеріалу на заняттях (уроках) української мови учнів різних ланок освіти (дитячий садок, початкова школа, середня загальноосвітня школа) [6, с. 10].

Для вчителя української мови і літератури в Республіці Молдова діалектологічні знання мають особливе значення у вивченні літературної мови, особливо через те, що літературна мова вивчається у сепарації від її носіїв та ґрунтується на місцевих говірках. Зауважимо, що саме вивчення літературної мови і вдосконалення місцевої говірки позитивно сприятиме на комунікативний компетенції учнів та позитивному ставленню і зацікавленості учнів у вивченні своєї рідної говірки та української літературної мови. Адже за ствердженням авторів Національного курикулуму з української мови і літератури: «У процесі становлення і розвитку особистості дитини рідна мова має особливе значення. Навчання рідної мови етнічних українців в умовах діаспори спрямовано на вивчення і збереження рідної мови і культури, виховання національної і громадянської самосвідомості, почуття приналежності до народу Республіки Молдова, до її традицій та духовних устремлінь» [3, с. 5].

У Республіці Молдова *українська мова і література* вивчається як дисципліна у школах з іншою (румунською чи російською) мовою навчання. Специфіка вивчення української мови і літератури в Республіці Молдова визначається широким вживанням українських говірок за відсутності літературного мовлення; функціонуванням румунської та російської літературних мов; багатонаціональністю культури тощо [3, с. 5].

У Курикулумі з української мови та літератури для V-IX класів відображено інтегрований курс мови і літератури, укладений відповідно до сучасної освітньої національної політики Республіки Молдова [3, с. 3].

Згідно з Курикулумом з української мови і літератури для гімназійної ланки освіти (у початковій та ліцейській ланках діалектна лексика не вивчається) діалектна лексика викладається у 5 та 6 класі.

Для вивчення у п'ятому класі Курикулум пропонує такі одиниці змісту: *«Літературна мова й усне (діалектне) мовлення. Особливості мовлення українців Республіки Молдова»*. Також рекомендує такі види навчальної діяльності: аудіювання художніх і навчальних текстів; розрізнення літературного і діалектного мовлення, фольклорних та літературних творів [3, с. 12].

Підручник з української мови та літератури для п'ятого класу пропонує учням до поданої у курикулумі теми *«Літературна мова й усне (діалектне) мовлення»*, що входить до розділу *«Уроки з розвитку мовлення»* ознайомлення з поняттям *літературна мова* та її ознаками. Наведено паралелі літературної мови з діалектною. Теоретичну складову доповнюють практичні завдання різних видів:

- на формування розуміння відмінностей літературної і діалектної мови [4, с. 97-98];
- на вдосконалення розуміння різноманітності діалектизмів [4, с. 98];
- на вміння розрізняти діалектну та літературну лексику [4, с. 98];
- на редагування текстів з діалектизмами [4, с. 99, 100];
- на пошук літературних відповідників до діалектних слів, що поширені в говірці їх місцевості [4, с. 99]. Також у підручнику міститься короткий словничок діалектизмів.

Для шостого класу курикулум з української мови і літератури пропонує тему «*Групи слів за вживанням: загальноновживані, діалектні, застарілі слова, неологізми*». З рекомендованих видів навчальної діяльності є такі:

- аудіювання і читання текстів (уривків) у художньому та науковому стилі;
- складання простих речень за ключовими словами на задану тематику;
- складання діалогів-розпитувань у сімейному колі з використанням діалектних, застарілих слів та фразеологізмів [3, с. 21].

Підручник для шостого класу пропонує до вивчення тему «*Групи слів за вживанням. Діалектні слова*». Під час вивчення цієї теми учні знайомляться із загальноновживаною і вузьковживаною лексикою. Учні мають усвідомити, що вузьковживані слова – це діалектизми або діалектні слова – група слів, уживання яких обмежене певною місцевістю та усвідомити, що діалектні слова можуть зустрічатися в художніх творах, де автор їх вживає з метою створення місцевого колориту, мовної характеристики персонажів та ін. Таким чином подана тема тісно перегукується із літературою, що дає змогу вивчати в умовах інтеграції [5, с. 32].

У підручнику пропонуються такі види практичних завдань:

- на розуміння та виокремлення діалектної лексики з літературної [5, с. 42-43];
- на розрізнення діалектизмів та вміння редагувати тексти з діалектною лексикою [5, с. 44].

За нашими спостереженнями, вивчення діалектної лексики на уроках української мови і літератури, згідно курикулуму і підручників, є недостатнім для повного і комплексного вивчення своєї рідної говірки та поглиблення знань про рідну культуру. Пропонуємо під час вивчення діалектної лексики відштовхуватися від принципів вивчення вузьковживаної лексики, рідної говірки та традицій рідного краю. Таким чином можна досягти позитивної реакції збоку учнів та ефективного засвоєння знань.

Пропонуємо практичні завдання, розроблені на базі зібраного нами матеріалу діалектної лексики української говірки села Василеуці Ришканського району.

Асоціативний куц. Метод «*Асоціативний куц*» доволі відомий і дієвий. Головною метою цього прийому є систематизація отриманої інформації. Вчитель пропонує певне поняття. Діти повинні озвучити всю інформацію, яка їм відома на цю тему та записати фрази учнів навколо цього поняття, формуючи певний куц зі слів. Характеристики предмета за певними групами можна зображувати різними кольорами.

Методика корисна під час вивчення нової теми. Спочатку учні вимовляють усе, що відомо з цього приводу. Після розгляду матеріалу «*куц*» можна доповнити новими поняттями, отриманими під час уроку, зобразивши їх іншим кольором. Це дозволить побачити обсяг знань, який отримали учні за урок, або які були вже відомі до вивчення нової теми. За допомогою цієї вправи можна навчити учнів аналізувати і синтезувати інформацію, розвинути критичне, логічне і образне мислення. Пропонуємо учням заповнити асоціативний куц діалектизмами за тематикою «*Страви*».

Сенкан. Це методичний прийом, який має композицію вірша, що складається з 5 рядків. При цьому вони підкоряються певним принципам. *Сенкан* – одна із технологій критичного мислення, яка активізує розумову діяльність школярів. Під час написання цього вірша також активізується творча діяльність, яка вимагає від учнів знайти і виділити у вивченій темі найважливіші елементи, проаналізувати їх, зробити висновки та коротко сформулювати, спираючись на основні принципи написання вірші.

Він складається з написання у формі вірша в синтезі інформації, змісту. Це вірш з 5 рядків, які організовані таким чином:

- перший рядок утворено тематичним словом (іменником);
- другий рядок складається з 2 слів (прикметники, що вказують на властивості тематичного слова);
- третій рядок складається з трьох слів (дієслів, що виражають дії, пов'язані з тематичним словом);
- четвертий рядок складається з чотирьох слів, які утворюють речення, через яке висловлює щось про тематичне слово;
- п'ятий рядок складається з одного слова (зазвичай іменника), яке синтезує тему.

Темою для *сенкану* може бути загальне слово пов'язане із темою уроку: діалектологія, діалектизм та більш конкретне: одяг, страва.

Фішбоун. Прийом «*Фішбоун*» дослівно з англійської перекладається як «Риб'яча кістка» або «Скелет риби» і спрямований на розвиток критичного мислення учнів у наочній та змістовній формі. Суть цього методологічного підходу полягає у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між об'єктом аналізу та факторами, що на нього впливають, здійсненні аргументованого вибору. Додатково метод дозволяє розвинути навички роботи з інформацією та вміння ставити та вирішувати проблеми. Цей прийом формується на базі-схеми у вигляді скелета риби. Схема «*Фішбоун*» – графічне зображення, яке дозволяє наочно продемонструвати причини конкретних подій, явищ, проблем і відповідні висновки або результати дискусії, визначені в процесі аналізу.

Пропонуємо розглянути як проблему діалектну лексику та сформулювати причини, факти і висновки про існування діалектної лексики у місцевості за допомогою схеми «*Фішбоун*».

Пазли. Це ігрова методика, яка допомагає не лише активізацією навчально-пізнавальної діяльності учнів, але й розвитком таких здібностей як уважність, зосередженість, умінь шукати та аналізувати отриману інформацію. Метою цього методу є формування уваги, зосередженості, вміння збирати та аналізувати отриману інформацію.

Суть цього методу: матеріал або поняття ділиться на окремі пазли, які разом по шматочках збираються в одну загальну картинку. Завдання педагога може варіювати в залежності від цілей та завдань, поставлених у рамках уроку. Учні можуть збирати підсумкову картинку самі, відгадувати закодовану відповідь або складати розповідь, будувати логічний ланцюжок, пояснювати: чому деталі картинки склалися саме так і т.д. Метод «*Пазли*» допоможе цікаво синте-

зувати інформацію, зробити урок не монотонним та підвищити мотивацію. Пропонуємо на базі цього методу розглянути діалектні назви одягу і страв у вашій місцевості: «Одягни дівчинку», «Сервірування святкового столу».

Міні-дослідження «Улюблена страва». Характерними особливостями цього методу є:

- процес засвоєння знань ґрунтується на принципі диференціації навчання залежно від особистісних особливостей учнів;
- діти в процесі створення освітнього продукту – проекту – навчаються співпрацювати, виховувати толерантність, уміння розуміти один одного, вчити уникати конфліктних ситуацій;
- процес навчання базується на засвоєнні учнем досвіду інших, хто створює власний освітній продукт;
- дослідницька діяльність стимулює соціальну активність, дає можливість відчувати радість творчості;
- дослідницька діяльність пропонує учням можливості для самовдосконалення та самоствердження.

Учні мають розпитати родичів, як готується їх улюблена страва, записати рецепт живою народною мовою, порівняти з літературними відповідниками, зробити висновки.

Рольова гра «Розслідування». Рольові ігри – це метод активного навчання, у якому учні поринають у змодельовані ситуації, приймаючи певні ролі з вирішення поставлених завдань, розвитку комунікативних і соціальних навичок, і навіть закріплення навчального матеріалу через практичне застосування. Ключовими перевагами рольових ігор є: розвиток соціальних навичок, стимулювання креативності, підтримка активного навчання, засвоєння нових знань та навичок тощо. Пропонуємо побудувати рольову гру «Розслідування» таким чином:

Діалектизми – порушники порядку у місті Літературна мова. Три групи учнів: 1 – слідчі, 2 – експерти, 3 – свідки.

Хід розслідування:

- 1) Скласти психологічний портрет злочинців (дати відповіді на питання: Що таке діалектизми? Дати опис літературної і діалектної мови).
- 2) Опитати свідків (слідчі складають запитання до теми уроку і опитують свідків).
- 3) Послухати експертів (закріплення вже отриманих знань на прикладі).
- 4) Провести упізнання (гра «Так чи ні»: вчитель почергово називає слово, а учні кажуть «так» якщо це діалектизм).
- 5) Затримання злочинців (практичне завдання: вибрати серед слів діалектизми).

«Ментальна карта» являє собою зовнішнє вираження асоціативного мислення; багатовимірна реальність, що охоплює простір, час і колір. Ментальна карта завжди випромінюється від центрального образу. Тоді як кожне слово і зображення відкривається в асоціативне ядро, ціле стає мережею з нескінчен-

ним потенціалом, який обертається навколо центральної концепції. Структура: заголовок – тема (ключове/узагальнююче слово), організована за зображенням електростанція; ідеї – теми, які завершують предмет; гілки – зв'язки з іншими поняттями.

Головною відмінністю методу «*Ментальна карта*» від «*Асоціативного куща*» є те, що інформація синтезується навколо головного поняття за підгрупами і може ділитись ще на більшу кількість гілок. За цим методом можна синтезувати діалектні назви страв, поділивши їх на підгрупи:

Кросворд. З популяризацією цифрових технологій і все більш активному їх використанню у навчальному процесі вчителю легше згенерувати кросворд з потрібних для уроку слів. Наприклад за допомогою веб-сайту: <https://products.aspose.ai/words/uk/crosswordmaker/>.

Гра «Продуктова корзина». Ігрові методи викладання все більше набувають популярності у сучасній школі, що є цілком логічно, адже у ігор на уроках є безліч переваг серед традиційних методів навчання. Учні за допомогою ігор засвоюють матеріал легко і захоплююче. Легка та цікава форма: гра має зрозумілий та захоплюючий формат проведення. Тут немає суворої дисципліни, і учасники мають велику свободу дій. Безпосередня участь дітей: гра швидко привертає увагу дитини. У процесі гри використовуються всі сфери дитини: емоційна, розумова та фізична. Більше мотивації: за допомогою ігрового процесу дитину можна легко мотивувати на навчання. Легкість засвоєння знань: завдяки грі у дітей знижується вплив психологічного захисту, який заважає розуміти та приймати нову інформацію.

Учні діляться на групи і набирають аркушу, на яких написані назви продуктів. З цих продуктів потрібно скласти набір для страв, знайти відмінності між їх літературною і діалектною назвою. Зробити висновки.

Ребус – це особливий вид загадок, в яких загадані слова зашифровані з допомогою послідовності картинок, букв, цифр та інших символів. На уроках української мови і літератури ребуси сприятимуть не тільки поповненню словникового запасу, а і розвитку логічного мислення, інтуїції, кмітливості та позитивно впливатимуть на мотивацію учнів. Згенерувати подібні ребуси можна за допомогою веб-сайту: http://rebus1.com/ua/index.php?item=rebus_generator#google_vignette.

Отже, отримана шляхом польових досліджень діалектна лексика дозволить отримати точну інформацію про стан діалектного мовлення в обстеженій місцевості та оцінити словниковий запас учнів. На базі отриманої інформації можливо розробити методичний матеріал для вивчення діалектології на уроках української мови і літератури у школах Республіки Молдова та вдосконалити вивчення літературної мови.

На наш погляд, для сучасної школи найбільш ефективними є методи викладання лексики за допомогою творчих та інтерактивних методів. Дидактичні та рольові дидактичні ігри є дієвими методами викладання української мови і літератури в сучасній школі Республіки Молдова. З активним поши-

ренням цифрових методів у викладанні сучасному вчителю легше згенерувати потрібний для уроків дидактичний матеріал за допомогою освітніх платформ, веб-сайтів та мобільних додатків.

Бібліографія:

1. ГРОМКО Т. Специфіка методики вивчення української діалектної лексики в школі. – Кіровоград. «Наукові записки», Сер.: Філологічні науки80, 2008. – с. 271-280.
2. ДЗЕНДЗЕЛІВСЬКИЙ Й. О. Конспект лекцій з курсу української діалектології: Вступні розділи. – Ужгород, 1966. – 100 с.
3. Українська мова і література: Curriculum național: Clasele 5-9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare / Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova; coordonatori: Angela Cutasevici, Valentin Crudu, Ala Nikitcenko; grupul de lucru: Diana Ignatenco (coordonator) [et al.]. – Chișinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 96 p. ISBN 978-9975-3400-9-0.
4. Українська мова і література: Підручник для 5 класу / Алла Нікітченко, Світлана Подлесная, Ольга Курлянцєва, Анжела Чебан; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. – [Chișinău]: Știința, 2023 (Bavat-Print). – 240 с. ISBN 978-9975-85-387-3
5. Українська мова і література: Підручник для 6 класу / Катерина Кожухар, Надія Проданюк, Ганна Лупу [та ін.]; redactor științific: Ecaterina Cojohari; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. – [Chișinău]: Știința, 2024 (BonsOffices). – 216 p.: il. color. ISBN 978-9975-85-467-2.
6. ЦИМБАЛ Н. Використання здобутків української діалектології у сучасній лінгводидактиці. УДК 81.161.2'28+81.161.2 (07)
7. ШЕРЕМЕТА Н. П. Перспективи формування мовленнєво-мовної компетенції учнів в умовах говіркового навкілля. УДК 37.016:811.161.2'28, с. 502-50

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТЕМАТИЧНИХ УРОКІВ ДО
ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДНЯ МОВ У ШКОЛАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Павло ЛОДИН, студент, Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.

Abstract: *This article explores the methodology for conducting language lessons dedicated to the European Day of Languages in schools across Moldova. The author analyzes didactic approaches that combine language learning with the cultivation of values such as peace, intercultural understanding, and tolerance. The article offers adapted lesson scenarios for grades 6 to 9, taking into account various language proficiency levels and technical capacities. It includes practical recommendations for teachers on how to blend traditional and innovative teaching methods, alongside task examples that foster intercultural competence, empathy, and communications skills. Special attention is given to the integration of peace linguistics principles in to the educational process as an effective tool for promoting humanistic values among youth.*

Keywords: *European Day of Languages, peace linguistics intercultural competence, language teaching methodology, tolerance, peace education.*

У сучасному світі, що стикається з численними соціальними викликами, зокрема конфліктами, мовною дискримінацією та браком взаєморозуміння між культурами, особливої актуальності набуває виховання учнів у дусі толерантності, поваги до мовного й культурного розмаїття, миру та міжкультурного діалогу. Шкільна освіта, зокрема викладання іноземних мов, відіграє ключову роль у формуванні в учнів світогляду, відкритого до багатоманіття та діалогу. Одним із ефективних інструментів у цьому процесі є тематичні уроки, приурочені до Європейського дня мов (26 вересня), який підкреслює значення мовної різноманітності як основи єдності та співіснування в Європі.

Особливо важливо впроваджувати такі уроки в умовах мультикультурного середовища Молдови, де разом проживають представники різних етнічних спільнот – молдовани, українці, гагаузи, болгар, роми, росіяни та інші. Уроки мови (української, англійської чи румунської), інтегровані з виховним компонентом, можуть не лише сприяти розвитку мовних навичок, а й виступати платформою для формування у школярів позитивного ставлення до інших культур і мов, що є основою культури миру.

Об'єктом дослідження є процес викладання мови у школах Молдови, а **предметом** – структура уроку до Європейського дня мов, який поєднує мовну практику з вихованням цінностей миру, толерантності та міжкультурного розуміння. **Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні значущості інтеграції ціннісного компонента у процес навчання мови та в розробці дидактичної моделі уроку, що відповідає зазначеним завданням.

Наукові розвідки в галузі лінгвістики миру (peace linguistics), започатковані бразильським викладачем мови та правозахисником Гомесом де Матосом,

акцентують увагу на ролі мови як інструмента не тільки спілкування, а й побудови миру, запобігання агресії та підтримки соціального балансу [1; 2; 3; 4].

У педагогіці дедалі більшої популярності набуває підхід «освіта миру через лінгвістику», який передбачає навчання мови через цінності – емпатію, ненавистницьке спілкування, співпрацю та повагу до іншого. Актуальність дослідження пов'язана з необхідністю інтеграції гуманітарних цінностей у процес навчання, що дозволяє майбутнім громадянам не лише опанувати мовні навички, але й сформувати відкритість до інших культур. Шкільна освіта виступає важливим майданчиком для розповсюдження ідей миру та толерантності, сприяючи розвитку критичного мислення та емпатії [5; 6; 7]. Зокрема, уроки мови (української чи англійської), побудовані за принципами інтердисциплінарності, можуть стати ефективним інструментом роботи з цими цінностями.

Поєднання навчання мови з вихованням миру й толерантності в межах тематичних уроків до Європейського дня мов постає не лише як інноваційна, а й як суспільно необхідна педагогічна практика, що сприяє гармонізації міжетнічних стосунків та формуванню відповідального громадянина у мультикультурному середовищі Молдови. Рада Європи спільно з Європейським Союзом оголосила 2011 рік роком Європейських мов, який став дуже успішним у всіх 45 країнах-учасниках. Внаслідок успіху утвердилася традиція, що Європейський день мов відзначатиметься щороку 26 вересня. Основні цілі проведення Європейського дня мов:

- привернення уваги громадськості до необхідності вивчення мови та урізноманітнення спектра мов з метою підвищення багатомовності та міжкультурного порозуміння;
- просування багатого мовного та культурного розмаїття Європи, яке слід зберігати й підтримувати;
- сприяння у вивченні мови впродовж усього життя незалежно від мети вивчення, чи то задля навчання, чи то задля роботи, чи то задля задоволення [8].

На нашу думку, у школах Молдови тематичні уроки до Європейського дня мов можуть проводитися у різних класах з різним рівнем опанування іноземної мови учнями. Так, у 6 класі (рівень A1) вчителі повинні орієнтуватися на базову лексику та прості комунікативні завдання. Завдання орієнтовані на активізацію слів, таких як *hello, peace, love, friend, together*, що сприяє закріпленню простих мовних зразків. Наприклад, використання алгоритму «Вітання мовами» допомагає ознайомити учнів з різними європейськими мовами, стимулюючи їх до повторення та запам'ятовування нової лексики. Натомість У 7-9 класах (рівень A2) учні можуть отримувати завдання, що передбачають більш розгорнутий комунікативний підхід. Тут акцент слід робити на інтегрованих завданнях: читанні адаптованих текстів, розумінні коротких відеоматеріалів (за наявності проектора) і групових міні-презентаціях, які стимулюють критичне мислення й виховання міжкультурної свідомості.

У великих містах та столиці Молдови зазвичай більше можливостей для використання сучасного обладнання (проектори, колонки, доступ до інтернету),

що дозволяє проводити інтерактивні заняття з мультимедійною підтримкою. Проте у малих містах і сільській місцевості, де технічне забезпечення може бути обмеженим, вчителі можуть покладатися на традиційні методи: роздруковані робочі листи, картки, плакати та творчі завдання, які не вимагають цифрових ресурсів. Наприклад, завдання «Мовна квітка» чи «Дерево миру» допомагають залучити учнів до практичної діяльності навіть без мультимедійного обладнання.

Особливий виклик для вчителів – це робота з класами, де переважають учні з різними культурними традиціями (молдовани, українці, росіяни, румуни). В таких умовах уроки повинні враховувати різноманітність рідних мов учнів та їх культурний контекст. Важливо створити атмосферу взаємної поваги та розуміння, де кожна мова і культура вважаються рівноправними. Використання інтерактивних групових завдань, де кожна група представляє певну мову або культуру, може стимулювати розвиток міжкультурної компетентності і емпатії в учнів.

Під час проведення уроку важливо використовувати різноманітні методи організації робочого процесу. Групова робота дозволяє не лише розвивати мовні навички, а й сприяє соціалізації учнів, розвитку емпатії і міжкультурного діалогу. Традиційний підхід включає роботу з текстами, робочими листами та обговореннями, що закріплюють засвоєний матеріал. Ігровий підхід через застосування інтерактивних ігор стимулює інтерес до теми, знижує мовну напругу та сприяє кращому запам'ятовуванню нової лексики [9].

Наведемо декілька прикладів вправ, які можна ввести в тематичний урок до Європейського дня мов в рамках вивчення англійської мови. Можна також їх запропонувати і під час вивчення рідної мови в рамках інтегрованого уроку. Метою вправи «Вітання мовами» є активізація інтересу до мовної різноманітності та розширення словникового запасу базових привітань. Вчитель вітає клас англійською мовою та кількома іншими європейськими мовами (наприклад, румунською, українською, російською, німецькою, французькою). Учні записують або повторюють почуті слова. Проводиться коротке опитування: «Скільки мов ти знаєш?» («How many languages do you know?»), де кожен учень пропонує свою відповідь.

Заняття з читання та обговорення тексту «Європейський день мов» («European Day of Languages») допоможе розвинути навички читання та аудіювання, а також закріпити засвоєння ключової лексики. Слід роздати учням адаптований текст, що містить інформацію про Європейський день мов. Під час спільного читання звертати увагу на основні питання: дата святкування, кількість мов у Європі тощо. Після читання надати завдання з відповідями на запитання тексту та організувати обговорення.

Метою групової гри «Відповідність мов» («Language Match Game») є робота в групах, розвиток мовних навичок через інтерактивне поєднання карток (країна, мова, прапор). Хід виконання передбачає поділ класу на групи (по 3-5 учнів) та роздачу кожній групі набору карток. Завдання – відшукати відповідність між картками та пояснити своїм однокласникам логіку вибору. Кожна

група представляє свої відповіді, після чого вчитель узагальнює та коригує неточності.

В рамках групової міні-презентації «Мови і мир» («Languages and Peace») заохочується творчість учнів, розвивається вміння працювати в команді та висловлювати свої думки англійською мовою. Учні поділяються на невеликі групи, де кожна отримує завдання підготувати коротку презентацію (1-2 хвилини) про обрану європейську мову або країну, з особливим акцентом на символи миру та культурної взаємодії. За допомогою роздрукованих матеріалів, плакатів, кольорового паперу та маркерів групи розробляють візуальний супровід, що ілюструє їхню тему. Презентація супроводжується поясненням: *«Це слово.... Воно означає....»*, що дозволяє кожній групі продемонструвати свої знання та бачення.

Рефлексивне завдання «Мовна квітка» покликане сприяти саморефлексії та закріпленню отриманих знань через особистісну взаємодію. Кожному учню видається аркуш паперу або стікер у формі пелюстки, на яку він має написати одне слово або коротке речення, що асоціюється з поняттям миру або дружби. Після цього всі роботи прикріплюються до загального плаката із заголовком «Мови миру» («Languages of Peace») або формують «мовний букет». Наприкінці уроку кожен учень коротко ділиться своїми думками про те, що він дізнався під час занять.

Педагогам рекомендовано заздалегідь розробити робочі матеріали, адаптовані до рівня учнів (A1 або A2), а також попередньо підготувати завдання для групових робіт. Враховуючи різний рівень технічного забезпечення навчальних закладів, варто мати запас друкованих матеріалів, які не залежать від підключення до інтернету.

Важливо проводити як формувальне оцінювання під час виконання завдань, так і підсумкову рефлексію наприкінці уроку. Наприклад, завдання «Мовна квітка» дозволяє кожному учню висловити свої враження від уроку та зробити особистий висновок про значення мовного різноманіття й толерантності. Регулярна робота з рефлексією дозволяє педагогам коригувати методичну стратегію та робити навчальний процес більш ефективним.

Таким чином, можемо узагальнити такі методологічні рекомендації для вчителів, які прагнуть інтегрувати тему Європейського дня мов на уроках мови (йдеться здебільшого про англійську як іноземну, проте можливо і щодо навчання рідної мови) в школах Республіки Молдова:

1. **Комплексний підхід.** Вчитель повинен поєднувати різні чинники навчання: читання, говоріння, слухання та творчість. Це сприяє багатовимірному розвитку мовних навичок і допомагає учням закріпити новий лексичний та граматичний матеріал у контексті культурного обміну.
2. **Адаптація завдань до рівня учнів.** Необхідно враховувати мовний рівень класу при вивченні іноземної мови. Для учнів на рівні A1 застосовувати прості завдання, що включають базову лексику, а для рівня A2 – більш розгорнуті вправи, що розвивають здатність висловлювати думки в усній та письмовій формах.

3. **Гнучкість методів навчання.** Вчителям слід забезпечувати використання як традиційних методів (читання адаптованих текстів, робочих листів, карток), так і інтерактивних підходів (групові завдання, ігри, творчі проекти). Це дозволяє врахувати різноманітність навчальних стилів учнів і забезпечити їх активну участь у процесі заняття.
4. **Міжкультурна інтеграція.** Завдання повинні бути спрямовані на розвиток взаєморозуміння і толерантності. Доцільно використовувати приклади з різних культур, акцентуючи увагу на спільних цінностях, таких як дружба, мир та взаємоповага, що стимулюватиме формування міжкультурної компетентності.
5. **Оцінювання досягнень учнів.** Вчителям рекомендується впроваджувати як формувальне, так і підсумкове оцінювання. Групові завдання, міні-презентації, обговорення та рефлексивні вправи дозволяють вчителю отримати комплексну картину досягнень учнів і скорегувати подальший навчальний процес.

Реалізація уроків з вивчення мови, присвячених Європейському дню мов, не лише сприяє покращенню мовних навичок, але й слугує важливим інструментом для просування ідей толерантності, миру та взаємоповаги серед молодого покоління. Запропонована дидактична модель, що містить комплекс завдань, інтегрованих у загальний навчальний процес, дозволяє вчителям адаптувати навчальний контент до особливостей класу, враховуючи культурне різноманіття учнів і різний рівень доступу до ресурсів.

За допомогою практичних завдань, наприклад, «Вітання мовами», «Відповідність мов», міні-презентацій чи рефлексивного завдання «Мовна квітка» вчитель створює динамічну та стимулюючу для учнів атмосферу, що сприяє активізації комунікативних умінь і закріпленню позитивного ставлення до мовного розмаїття. Систематичне використання таких уроків дозволяє сформувати міцний фундамент міжкультурної свідомості та сприяє розвитку умінь, необхідних для побудови мирного та толерантного суспільства.

Це дослідження має на меті не лише представити ідеї та приклади проведення уроків мови до Європейського дня мов, але й стимулювати подальший пошук та розробку ефективних методичних підходів, що інтегрують лінгвістику миру в освітній процес. Вчителям рекомендується активно використовувати отримані знання для розробки власних інноваційних проектів, адаптованих до конкретної аудиторії та умов навчання, що забезпечить гармонійний розвиток мовних та ціннісних компетенцій серед учнів.

Бібліографія:

1. GOMES DE MATOS, Francisco. Peace linguistics for language teachers. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. 2014, nr. 30 (2). [citat 20.04.2025]. Disponibil: <https://doi.org/10.1590/0102-445089915180373104>
2. GOMES DE MATOS, Francisco. 16 Planning uses of Peace Linguistics in second language education. In: *Un(intended) Language Planning in a Globalising World: Multiple Levels of Players at Work*. Catherine CHUA Siew Kheng (Ed.). De Gruyter Open Poland, 2018. Pp. 290-300.

3. WRIGHT, Jocelyn. Peace Linguistics: Contributions of Peace linguactivist Francisco Gomes de Matos. In: *Humanising Language Teaching*. 2019, issue 6. [citat20.04.2025]. Disponibil: <https://www.hltmag.co.uk/dec2019/peace-linguistics>
4. КОБАЛЕНКО, А. Ю. Лінгвістика миру як шлях до одухотворення особистості під час війни. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023, вип. 2 (106). С. 77-85. <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-77-85>
5. OLIVERO, Maria Matilde, OXFORD, Rebecca L. Implementing and Assessing Transformative, Multidimensional Peace Language Activities Designed for Future Teachers and Their Students: Educating for Peace In: *Handbook of Research on Promoting Peace Through Practice, Academia, and the Arts*. 2019.Pp. 184-206.
6. LAMANAUSKAS, Vincentas. Peace pedagogy or/and education for peace: some actualities. In: *Problems of Education in the 21st Century, Problems of Education in the 21st Century*.2015, 63.Pp. doi: <https://doi.org/10.33225/pec/15.63.04>
7. Creating classrooms of peace in English language teaching. B. M. Birch(ed.). New York:Routledge, 2022.
8. Що собою являє Європейський день мов? [citat 20.04.2025]. Disponibil: <https://edl.ecml.at/Home/Whatisit/tabid/1760/language/ru-RU/Default.aspx>.
9. ЖУКОВА, І. В. Дидактичні ігри на уроках англійської мови. *Перше вересня. Англійська мова*. 2006, № 5. С. 40-52.

CZU 811.162.1(072) (478)+821.162.1(478)(072)

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

Денис ВОЛОШЕНКО, студент, Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Людмила ЧОЛАНУ, асист. унів.

Abstract: This article provides an overview of the possibilities of using information and communication technologies in Ukrainian language and literature classes in the Republic of Moldova. In particular, it defines the concept of artificial intelligence as a means of enhancing learning efficiency, explores the potential and appropriateness of using AI as a tool for generating illustrative materials in language and literature lessons, and outlines practical approaches, benefits, and limitations of this process.

Keywords: information and communication technologies, Ukrainian language and literature lesson, technology, communication, artificial intelligence.

У XXI столітті освіта переживає стрімку трансформацію, зумовлену розвитком цифрових технологій. Сучасний учень мислить візуально, шукає інтерактивності та миттєвого зворотного зв'язку. Брак адаптованих навчальних матеріалів, складнощі з поясненням абстрактних мовних і літературознавчих понять, обмежені ресурси на створення ілюстративного контенту – все це ускладнює ефективне викладання.

Водночас, поява інструментів штучного інтелекту (ШІ), зокрема мовних моделей та генераторів зображень, відкриває нові можливості. ШІ здатен

швидко генерувати матеріали – від ілюстрацій до вправ, від схем до ідей творів – що дозволяє вчителю економити час і зосередитися на педагогіці. А для учнів це – засіб оживити вивчення української мови, зробити уроки яскравішими і зрозумілішими.

Особливо перспективним є застосування ШІ для створення ілюстративного матеріалу: графіки, плакатів, інфографіки, візуалізацій художніх образів. Якщо раніше це вимагало навичок дизайну або художника, то сьогодні ШІ виконує це за хвилини. Проте, разом із перевагами виникають і нові виклики – зокрема етичного, дидактичного й методичного характеру. Як не втратити цінність людського творчого процесу? Як уникнути спотворень у трактуванні літературного тексту? Як сформувати в учнів критичне ставлення до згенерованого?

Ця робота має на меті дослідити потенціал і доцільність використання ШІ як інструменту для створення ілюстративного матеріалу на уроках української мови і літератури в Республіці Молдова, а також окреслити практичні підходи, переваги й обмеження цього процесу.

Штучний інтелект (ШІ) – це галузь інформатики, яка займається створенням алгоритмів та комп’ютерних систем, здатних виконувати завдання, що традиційно потребують людського інтелекту: розпізнавання мовлення, навчання, прийняття рішень, творчість, узагальнення, комунікація тощо. У сфері освіти ШІ застосовується як допоміжний інструмент для створення навчального контенту, оцінювання знань, адаптації матеріалів та організації індивідуального підходу до навчання учнів різного рівня підготовки.

Штучний інтелект у педагогічному процесі постає як засіб для підвищення ефективності викладання, зниження рутинного навантаження на вчителя та впровадження персоналізованого навчання. Він не замінює вчителя, а виступає як інтелектуальний помічник, здатний оперативно генерувати матеріали, пропонувати приклади, візуалізувати складні поняття та виконувати інші завдання в межах компетенцій цифрових систем.

Моделі штучного інтелекту

Існують такі популярні моделі штучного інтелекту, які дозволяють ефективно створювати ілюстративні та навчальні матеріали:

- **ChatGPT (OpenAI)** – генерація текстів, вправ, тестів, перефразування матеріалів, пояснення граматичних правил;
- **DALL·E 2 (OpenAI)** – створення зображень за текстовим описом (сцени з творів, метафоричні візуалізації);
- **Midjourney** – створення художніх зображень високої деталізації (портрети, сцени, стилізація під художників);
- **Canva AI (Magic Design)** – створення інфографік, презентацій, навчальних плакатів;
- **Leonardo AI, Adobe Firefly, Stable Diffusion** – альтернативні генератори зображень із підтримкою стилізації;
- **Google Bard, Google Wavenet** – генерація текстів та озвучування навчальних фрагментів.

Кожен із перелічених сервісів має свою спеціалізацію: від генерації текстів до створення інфографіки чи звукових супроводів. Їх поєднання дозволяє забезпечити комплексний підхід до створення дидактичного контенту, що максимально відповідає тематиці, віковим особливостям та методичним потребам.

Штучний інтелект відкриває широкі можливості для автоматизованого створення навчального контенту, який раніше створювався вручну. Зокрема, у контексті уроків української мови та літератури в Республіці Молдова, нами під час проходження педагогічної практики були апробовані такі основні напрями використання ШІ:

1. Генерація ілюстрацій до художніх текстів

Завдяки нейромережам типу DALL·E 2, Midjourney та Leonardo AI стало можливим створювати зображення до конкретних уривків з українських літературних творів. Учителю формулює текстовий опис сцени, а система створює відповідну картинку.

Приклад: за рядками Тараса Шевченка «Садок вишневий коло хати...» було згенеровано декілька ілюстрацій: одна – реалістична, інша – стилізована, третя – з елементами сюрреалізму. Учні порівнювали зображення з авторським текстом, що дало підґрунтя для глибокої літературної інтерпретації. Такі візуальні образи слугують не тільки ілюстрацією, але й провокують дискусію: чи відповідає візуальний образ авторському задуму? Чим уявлення ШІ відрізняється від уявлення людини?

2. Створення інфографіки та навчальних плакатів

Сервіси Canva AI та Adobe Firefly дозволяють візуалізувати граматичні правила або правописні норми у вигляді інфографіки. Учителю достатньо ввести ключові тези, а система оформлює їх у зручному графічному форматі.

Приклад: інфографіка на тему «Правила вживання м'якого знака» містить яскраві піктограми, логічну структуру, кольорове оформлення – усе це сприяє кращому запам'ятовуванню та зручності демонстрації в класі.

3. Генерація текстів, вправ та дидактичних завдань

ChatGPT використовується для:

- написання текстів (переказів, диктантів, казок),
- створення прикладів до граматичних тем,
- формування завдань з варіативністю складності,
- складання тестів, питань з вибором відповіді, кросвордів.

Приклад 1: запит «Створи 5 речень з помилками у правописі апострофа» – і система генерує вправу для редагування.

Приклад 2: генерація казки на тему «Добро перемагає зло» для уроку мовлення в 5 класі – учні продовжують казку власними словами.

4. Візуалізація абстрактних понять

Складні для розуміння поняття, як-от «частини мови» або «структура речення», можуть бути представлені метафорично за допомогою візуальних образів, які створює ШІ.

Приклад: будинок-граматика, де кожен поверх – це окрема частина мови. Така подача перетворює навчальний матеріал на зрозумілу ігрову структуру.

5. Адаптація до віку та рівня учнів

ІІІ дозволяє створити версії одного й того ж тексту для різних вікових категорій або рівнів знань. Це особливо важливо у школах Республіки Молдова, де українську мову вивчають учні з різною мовною підготовкою.

Приклад: уривок з Ольги Кобилянської був перефразований простою мовою для учнів 7 класу з обмеженим знанням української мови.

6. Інтерактивні завдання та рольові ігри

ІІІ може створювати діалоги, сюжетні лінії або персонажів для рольових ігор. Наприклад, діалог між двома літературними героями або вигадана ситуація з підручника, що мотивує учнів спілкуватися, комунікувати.

Цікавим є питання: а чи завжди матеріали, згенеровані ІІІ, кращі або ефективніші за ті, що вчитель готує вручну (традиційно)? Порівняння показує, що кожен підхід має свої позитивні і негативні риси, і оптимальним є поєднання їх. Розглянемо кілька аспектів порівняння:

- **Час та зусилля.** Ручна підготовка – це години роботи: написати текст самотужки, перемалювати картинку або знайти її в книжках/інтернеті, відредагувати. ІІІ робить це за хвилини. За цим параметром він явно виграв, як вже описувалося (економія часу і сил значна). Однак, часом на пошук потрібного запиту до ІІІ і корекцію результату теж витрачається час. Бувало, щоб отримати належну картинку, доводилося 5-6 разів переформульовувати запит. Але все одно це хвилини, не години, тож **ефективність у часовому вимірі** на боці ІІІ.
- **Якість та точність.** Якщо матеріал готує досвідчений учитель, він гарантовано буде точним, вивіреним методично. ІІІ може десь помилитися чи подати не так, як прийнято в методиці. Приміром, при генерації пояснення правила ми іноді отримували формулювання, які не відповідають шкільній програмі (надто наукові або, навпаки, побутові). Ручна підготовка тут якісніша, бо учитель враховує всі нюанси. Втім, в парі “ІІІ + вчитель” можна досягти тієї ж якості: машина пропонує – людина виправляє. У плані ілюстрацій: художник-ілюстратор намалює ближче до тексту і душевніше, ніж Midjourney, але у нас немає ресурсів мати власного художника для кожного уроку. Тож порівнювати варто з тим, що було б інакше – а інакше часто не було б ніякої ілюстрації, крім уяви. Так що AI-зображення, навіть якщо вони трохи дивні, все одно краще, ніж їх повна відсутність.
- **Оригінальність.** Ручна робота вчителя забезпечує індивідуальний підхід: педагог знає свій клас, може вставити жарт, зрозумілий лише цим дітям, або приклад з їхнього життя. ІІІ поки що таких тонкощів не знає (в нього немає контексту класу). Тому матеріали, підготовлені людиною, можуть бути більш **релевантними конкретній аудиторії**. Ми намагалися цього досягти, додаючи контекст у запит (наприклад: “Склади задачу про шкільне життя 10-Б класу...”), але це не завжди ефективно. В той же час, ІІІ може запропонувати оригінальні ідеї, які вчитель не придумав би (через професійну деформацію). Тобто він надає **свіжість**, але іноді бракує персоналізації.

- **Відповідність програмі і цілям уроку.** Тут головне слово за вчителем. Без його спрямування ШІ не знає, яка мета уроку. Якщо треба формувати певну компетентність, учитель підбирає вправу з таким розрахунком. ШІ цього “не відчуває” – він просто генерує за зразками. Тому в оцінюванні дидактичної цінності матеріалу кінцевий арбітр – педагог. У нашому досвіді були випадки, коли ChatGPT пропонував питання занадто поверхневі, тоді як учитель розуміє потребу глибини – ми ці питання відхиляли. Тобто **за якістю дидактичною** людський підхід надійніший, але машина може бути корисною чорновою заготівкою.
- **Креативність і різноманітність.** Парадоксально, але ШІ, навчаючись на мільйонах зразків, іноді видає більш креативні речі, ніж середньостатистичний конспект. Приміром, згенерований ним невеличкий віршик до теми “Відмінки” був дотепним і римованим – напевно чи кожен вчитель взявся б сам писати вірші до теми. В цьому сенсі, ШІ додає різноманіття форматів: сьогодні в нас на уроці ілюстрація в стилі аніме, завтра – загадки в риму, післязавтра – текст від імені історичного персонажа. Учитель теж здатен на креатив, але фізично не може щодня генерувати стільки всього нового. Тому **рівень різноманітності** зростає завдяки ШІ.
- **Залученість учнів.** Порівнюючи уроки “традиційні” і з використанням AI-матеріалів, ми помітили, що на уроках з AI **вищий рівень уваги і цікавості**. Але це не лише заслуга самих матеріалів, а й ефект новизни. Через кілька років, можливо, учні вже звикнуть до ШІ і це не буде їх дивувати. Тому важливо не будувати всю мотивацію лише на вау-ефекті технологій, а поєднувати: і бесіда, і живе слово вчителя, і, як бонус, ШІ-картинка чи гра. Оптимальне співвідношення забезпечує і зацікавленість, і глибину.

Використання штучного інтелекту в освіті, поряд із очевидними перевагами, породжує й низку **питань та обмежень етичного та дидактичного характеру**. Дуже важливо усвідомлювати їх, щоб застосування ШІ було виправданим і безпечним для навчального процесу. Розглянемо основні з них:

- **Необхідність перевірки достовірності (fact-checking).** Моделі ШІ, особливо ті, що генерують тексти (як-от ChatGPT), іноді можуть видавати неправдиву або неточну інформацію. Відомі випадки, коли ШІ “галюцинує” факти – наприклад, може переплутати дати чи приписати автору чужий твір. Вчитель мусить уважно перевіряти зміст, згенерований ШІ, особливо якщо це історичні або біографічні довідки. У нашій практиці були дрібні помилки: ChatGPT називав інше ім’я по батькові письменника, сплутував героїв різних творів. Тому **правило №1** – не довіряти сліпо, а редагувати і підтверджувати факти за надійними джерелами. Це, до речі, можна перетворити на навчальний момент: показати учням, що навіть розумна програма помиляється, отже, потрібно критично мислити.
- **Збереження ролі вчителя як наставника.** ШІ не повинен замінити вчителя в його ключовій ролі – живого спілкування, моральної підтримки, наставництва. Навіть якщо колись з’являться дуже просунуті освітні боти,

людський контакт залишається незамінним. Учитель вчить не лише фактам, а й **цінностям, етиці, емоціям** – чого машина дати не може. Тому важливо, щоб захоплення технологіями не перетворило урок на “спілкування з комп’ютером” замість спілкування з учителем і однокласниками. Ми завжди балансуємо: використали AI-матеріал – обговорили його разом у класі. Учні знають, що в разі незрозумілостей вони йдуть не до комп’ютера, а до вчителя. ШІ – інструмент в руках педагога, а не навпаки.

- **Питання академічної доброчесності.** Впровадження ШІ ставить виклики щодо чесності виконання завдань. Якщо учні зрозуміють, що можна просто спитати у ChatGPT відповідь на будь-яке питання або навіть попросити написати твір, є ризик масового списування і втрати мотивації вчитися самостійно. Це серйозний виклик. Ми одразу проводили бесіду про **етичне використання ШІ**: пояснили, що використати його для тренування – добре, а видати чужий (згенерований) текст за свій – це плагіат. Запровадили правило: письмові роботи мають містити особистий аналіз, думки, яких нема в інтернеті; якщо буде підозра на повністю AI-текст, учень має усно його захистити (чим і виявиться справжнє авторство). Поступово діти розуміли, що ШІ – помічник, а не “шпаргалка на всі випадки”. Це нове поле для виховання академічної чесності.
- **Контроль за змістом (фільтрація).** Деякі ШІ-системи (особливо відкриті в інтернеті) можуть видати неприйнятний зміст – насильство, вульгарність, упередження. Хоч популярні моделі мають фільтри, але гарантовано від цього не застраховані. Тому вчитель має обережно вводити запити, а якщо учні самі експериментують – контролювати процес. На заняттях ми не давали молодшим школярам самостійно вводити що завгодно; зі старшими проговорили, що етичні межі діють і онлайн. На щастя, жодного інциденту не сталося – моделі досить коректні, якщо йдеться про освіту. Але це момент для уваги: **відповідальність за контент несе людина**, що його використовує.
- **Залежність від технологій і технічні збої.** Викладач, який звикає покладатися на ШІ, може опинитися в скрутному становищі, якщо техніка підведе – наприклад, зник інтернет чи сервіс недоступний. Треба завжди мати план Б: традиційні методи чи заздалегідь підготовлені матеріали. Крім того, занадто часте використання “чарівної палички” може знизити власну креативність учителя. Тут важливо дотримуватися міри: ШІ – для натхнення, але педагог продовжує розвивати і свої навички.
- **Врахування дидактичної доцільності.** Попри захопливість AI-матеріалів, не кожен урок потребує технологічних вставок. Деякі теми добре засвоюються і традиційно, без додаткових ілюстрацій чи текстів. Потрібно використовувати ШІ тоді, коли він дійсно **підсилює** навчання. Наприклад, якщо тема емоційно близька дітям (вірші про сучасність), можна обійтися без ШІ, щоб не перевантажувати. В іншому випадку, при вивченні складного архаїчного тексту, AI-образи можуть бути доречні. Тобто, як і з будь-яким методом, потрібне педагогічне чуття.

- **Питання авторських прав і оригінальності.** Матеріали, згенеровані ШІ, формально ніби нові, але вони базуються на тих даних, на яких модель навчалася. Це викликає дискусії про авторські права (особливо щодо зображень у стилі відомих художників чи текстів “під стиль” письменників). У навчальному процесі ми використовуємо це лише як наочність, не для комерції, тож проблем прямих нема. Але ми пояснюємо учням, що твори літератури – унікальні, і ШІ лише імітує стиль, а справжній автор вкладає душу. Це виховує повагу до творчості: хай ШІ намалює картину, але **цінність оригіналу від того не менша.**
- **Морально-етичний аспект образів.** Коли генеруємо ілюстрації до, скажімо, історичних подій чи національних героїв, треба бути обережними, щоб не спотворити образ, не образити чийхось почуттів. Наприклад, ми утрималися від того, щоб “оживляти” образ Тараса Шевченка у вигляді реалістичного фото чи (тим більше) відео зі штучним голосом – це може бути сприйнято контрверсійно, наче глузування з пам’яті. Хоч технологічно можливо зробити “цифрового Шевченка” (такі експерименти є в інтернеті), в навчанні літератури важливо залишатися етичним і шанобливим. Тож фокус – на ілюстраціях до творів, а не на самих авторах чи історичних постатях.

Застосування штучного інтелекту у викладанні української мови та літератури відкриває нові горизонти для осучаснення освітнього процесу. ШІ дозволяє швидко створювати ілюстративні матеріали, генерувати дидактичні завдання, адаптувати тексти під рівень учнів, урізноманітнювати уроки за формою і стилем, а також візуалізувати абстрактні мовні й літературні поняття. Це особливо важливо в умовах Республіки Молдова, де українська мова часто не є рідною для школярів, а доступ до адаптованого навчального контенту – обмежений.

Штучний інтелект не лише економить час учителя, а й збагачує навчальний процес новими форматами, роблячи його більш цікавим, візуальним та індивідуалізованим. Проте ефективне використання ШІ потребує відповідального підходу: педагог має критично оцінювати згенеровані матеріали, перевіряти факти, дотримуватися етичних норм і слідувати за навчальною доцільністю кожного цифрового елемента.

Традиційна підготовка навчальних матеріалів залишається цінною через свою педагогічну вивіреність, індивідуальність і точність, однак потребує значних ресурсів часу й зусиль. Водночас, ШІ-підготовка – швидка, багата на ідеї та форми, але потребує редагування і творчого «допилювання» з боку вчителя. Оптимальний результат досягається саме в симбіозі цих підходів: коли педагог задає напрям і критерії, а ШІ виконує чернеткову або ілюстративну частину. У такому поєднанні народжуються матеріали, що перевершують як автономну роботу вчителя, обмеженого у часі, так і неконтрольовану генерацію зі сторони ШІ.

Отже, впровадження ШІ в освітній процес – це не просто тренд, а ефективний інструмент, що за умови грамотного застосування дозволяє значно підви-

щити якість і доступність викладання української мови та літератури. Головне – зберегти баланс між технологією і живим педагогічним процесом, де ШІ виступає не заміною, а помічником учителя.

Бібліографія:

1. ДРОБЯЗ М. О. Що таке штучний інтелект та рівень його розвитку // Матеріали конференції «Комп'ютерні ігри та мультимедіа як інноваційний підхід до комунікації – 2023». – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2023. – С. 177-179. Режим доступу: ontu.edu.ua
2. ПРИМАЧЕНКО І. Штучний інтелект в освіті: можливості, виклики та перші кроки великої адаптації // Українська правда. Життя. – 2023. – 4 серпня. ontu.edu.ua
3. Adobe.Firefly – Generative AI for Creatives [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://firefly.adobe.com/>
4. Canva AI. Magic Design Tool [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.canva.com/features/ai-image-generator/>
5. Google Cloud.Wavenet – Google Text-to-Speech [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cloud.google.com/text-to-speech>
6. Google.Bard – Generative Language Model [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bard.google.com/>
7. Midjourney.Official Community Showcase [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.midjourney.com/>
8. OpenAI.ChatGPT – Artificial Intelligence Conversations [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://openai.com/chatgpt>
9. OpenAI.DALL·E: Creating Images from Text [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://openai.com/dall-e>
10. Stable Diffusion.Open Source Image Generation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://stability.ai/stable-diffusion>

ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Валерія ГУРТОВЕНКО, студентка, Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.

Abstract: *The article is dedicated to highlighting the figure of the teacher in society and the education system, exploring the creation of the teacher's image in Ukrainian literature, and determining their role in shaping social and moral values. The research analyses the specific features of how Ukrainian literary authors portray the teacher.*

Keywords: *ideal teacher, teacher requirements, pedagogy, Ukrainian literature.*

Постать учителя протягом століть відігравала важливу роль у суспільстві, відображаючи не лише особливості навчально-виховного процесу, а й складні моральні та соціальні виклики часу. Образ учителя здавна викликає зацікавлення, як у представників цієї важливої для суспільного розвитку професії, так і у філософів, психологів, істориків, філологів, культурологів і, звичайно, у митців слова.

Письменники різних епох зображали вчителя передусім як людину, близьку до учнів – наставника, який формує їхню особистість, передає духовні цінності, підтримує у складних життєвих ситуаціях і водночас сам стикається з внутрішніми сумнівами та тиском з боку суспільства.

В українській літературі образ учителя постає у художніх творах багатьох письменників і поетів. Так, часто вдаються до автобіографічних елементів Т. Шевченко, який згадує навчання в дяка; Леся Українка, що пише про вчительку церковно-приходської школи; І. Франко – про наставника Міхонського в оповіданні «Борис Граб». Створюється художній образ учителя у творах Б. Грінченка, Є. Ярошинської, С. Васильченка, О. Маковця, У. Кравченко, І. Блажкевич, І. Филіпчака, Чайки Дністрової та інших.

Аналіз художніх творів сучасної української літератури дозволяє прослідкувати, як кожен письменник і поет осмислює образ вчителя, розкриває його моральні аспекти та взаємодію з учнями, а також визначити ключові риси загального портрета педагога.

В українській літературі кожен митець зображує образ вчителя через призму власного досвіду та уявлення про ідеал педагога. Це зображення відображає не лише специфічні соціальні, а й індивідуальні погляди авторів на роль вчителя в суспільстві.

В образі вчителя важливу роль відіграє відображення як внутрішніх, так і зовнішніх характеристик. Серед зовнішніх аспектів можна виділити стать, вік, зовнішність, погляд, вчинки учителя, тоді як внутрішні характеристики включають моральні, інтелектуальні та емоційні якості педагога. Не менш значущим є мовлення вчителя, яке відображає його освіченість, комунікативні

навички та ставлення до учнів. Сукупність цих характеристик створює комплексний образ вчителя.

Дібрані нами для аналізу художні твори, присвячені учителю, свідчать про загальну картину висвітлення цієї теми в українській літературі. Насамперед, з'ясовується, що найбільша кількість таких творів належить до української літератури радянського періоду, коли постать учителя у суспільстві й у колективній свідомості досягла найвищого рівня поваги й авторитетності.

Також характерним явищем є перевага поетичних творів, в яких зображено постать учителя. Ймовірно, це можна пояснити тим, що поетичні віршовані твори мають більший потенціал для створення, формування образу учителя і підтримки цього образу у колективній свідомості, зокрема поезії розміщено в усіх шкільних підручниках, віршовані рядки легко лягають на мелодію і стають піснями, що мають виховне значення.

Цікавою для формування образу вчителя є поезія **Оксана Марчун «Перша вчителька»**, присвячена почуттям, які викликає в кожній людини перша вчителька. Це людина, яка першою зустріла у шкільного порога і, взявши за ручку, повела у доросле життя. Вона стає символом довіри маленьких школярів. Разом з першою вчителькою і завдяки їй діти навчаються основам – читати, писати, рахувати – маленьким крокам, які є дуже важливими в подальшому навчанні і пізнанні світу: *«Скільки розгадали ми. З нею загадок! Скільки прочитали ми. Віршів і казок!»*. У поезії образ першої вчительки порівнюється з природою: коли вчителька посміхається, то світить сонечко, а якщо сумує, то йде дощ. І йдеться не про зовнішні якості учителя, а про відчуття учнів поряд з першою вчителькою. Звертання *наша перша вчителька* свідчить про світлі і теплі почуття, які огортають серце кожної дорослої людини у спогадах про шкільне дитинство: *«Наша перша вчителька. В серці назавжди»*. І розуміння того, що ця людина стає такою ж близькою і важливою людиною для учнів наступних поколінь: *«Наша перша вчителька. Інших навча»*. Адже учитель – це не просто професія, це покликання людини дарувати світло, відкривати серця у пізнанні себе і навколишнього світу.

Зворушливим є образ вчительки у вірші **Георгій Петрук-Попика «Моя вчителько»**. Уже з перших рядків – *«Так схожа на матусю вчителька моя»* – автор передає тепле ставлення до вчительки, яка стає для учня другою матір'ю: лагідною, привітною та турботливою.

Поезія показує, що саме вчителька робить шкільне життя світлим і радісним: *«Життя шкільне з тобою сонячним стає»*. Вона не лише навчає, а й надихає, стає зразком для наслідування. Її слова, як струмочок, наповнюють клас спокоєм і змістом: *«Панує в класі тиша, коли говориш ти»*. У творі підкреслюється не зовнішній вигляд вчительки, а її вплив на душу дітей. Саме через це вона запам'ятовується на все життя – як символ доброти, довіри й підтримки.

Теплим і щирим є образ першої вчительки у вірші **Сергій Гордієнко «Перший вчительці»**. Автор змальовує її не лише як наставницю, а й як сильну, витриману людину, яка з розумінням і терпінням ставиться до кожного учня. Уже з перших рядків – *«Ми проводили маневри – випробовували нерви. Тест*

учителька пройшла. Ключ до кожного знайшла» – підкреслюється її вміння знаходити індивідуальний підхід і витримувати навіть найскладніші ситуації в роботі з дітьми. Поезія передає не лише тепло і вдячність, а й повагу до знань і досвіду вчительки, яка зростає разом із дітьми: *«Ми ставали усе більші, з кожним роком розумніші»*. Це не просто образ доброї і лагідної людини, а справжнього професіонала, що супроводжує учнів на перших кроках до знань. У вірші важливу роль відіграють емоції та спогади, пов'язані з першими шкільними роками. Перша вчителька тут – це символ турботи, витримки й любові, яку учні пам'ятають усе життя.

Поезія **Сергій Гордієнко «Шановні наші вчителі»** з глибокою повагою і вдячністю змальовує образ учителя як морального авторитета, наставника і мудрого супутника на шляху до знань. Уже в перших рядках – *«Учитель – це наша совість, взірєць у житті єдиний»* – наголошується на високій ролі педагога у формуванні особистості. У вірші підкреслюється самовідданість учителя, для якого школа – це не просто робота, а сенс життя: *«Не має свого він часу, життя його – тільки школа»*. Через такі слова читач відчуває глибоку пошану до вчителів, які щоднякладають душу в свою справу. Автор також акцентує увагу на щирому ставленні вчителів до дітей, на їхній чуйності, справедливості та людяності: *«До наших проблем чутливі, хоч є в вас своїх немало»*. Образ учителя тут – це людина великого серця, яка протягом років навчання підтримує учнів і стає для них рідною: *«Для нас ви – як мами й тата»*. Ця поезія не зосереджується на зовнішніх деталях, а висвітлює саме те, як учні відчують турботу, підтримку та силу особистості вчителя – людини, яка відіграє важливу роль у їхньому житті й залишається в серці назавжди.

Образ вчителя також зображується в поезії **Тетяни Коломієць «Перший вчительці»**, присвячена щирим почуттям, які пов'язують людину з її першою наставницею. Це та, хто вперше зустрічає дитину на порозі школи, веде у світ знань, дарує увагу й турботу. Вона не лише викладач, а й опора: *«Добре нам читається – вчителька всміхається»*. Її емоції стають емоціями дітей: *«А як хтось не зна – хмуриться вона»*. Автор підкреслює, що вчителька не лише навчає, а й відкриває дітям світ, а тому залишається в пам'яті назавжди: *«Наша перша вчителька. В серці назавжди»*. Навіть через роки вона продовжує вести за собою нових дітей, не зраджуючи своєму покликанню. Такий образ викликає тепло, вдячність і захоплення, адже учитель це не просто професія, а людина, що відкриває серця до пізнання.

У поезії Тетяни Коломієць образ вчительки зображено, як людину з великим серцем і високим покликанням, яка щодня віддає себе учням. Вона переживає разом з дітьми кожен їхній успіх чи невдачу: *«Добре нам читається – вчителька всміхається. А як хтось не зна – хмуриться вона»*. Вірш підкреслює, що професія вчителя – це важка, але надзвичайно важлива праця, гідна поваги. Її результат не матеріальні досягнення, а зростання особистості дитини. Саме тому вчителька залишає незабутній слід у серці кожного: *«Наша перша вчителька. В серці назавжди»*. Ця поезія оспівує відданість, терпіння і силу вчительського серця, що веде дітей у світ знань із любов'ю та турботою.

По-особливому розкривається образ учителя у поезії **Олени Шишуліної «Вчительці»**, у якій педагог змальовується як людина з великим серцем і щирою душею. Автор передає самовідданість учителя, який щодня працює задля дітей: *«Серце віддавати дітям! Серце вчителя безкрас...»*. Його професія представлена як важка, але гідна поваги справа, адже вчитель не лише навчає, а й виховує: *«Тому гідний вчитель шани... За роботу непросту.»* Особливу увагу в поезії приділено впливу вчителя на розвиток дитини. Саме завдяки йому дитина пізнає світ, дорослішає, формується як особистість: *«І за те, що я росту!»*. Такий учитель не просто фахівець, а людина з великим покликанням, яка веде дітей не лише до знань, а й до розуміння себе та світу. Образ вчителя в цьому творі викликає глибоку повагу та вдячність, бо він символізує жертвність, мудрість і любов.

Поетичний образ учителя у вірші **Максима Рильського «Квіти вчителям»** постає узагальненим, але глибоко людським. Автор не зосереджується на зовнішності, віці чи статі, натомість передає тепле ставлення до вчителів як до близьких, надійних людей, які завжди поруч у складну мить. Фраза *«Вийдуть нас зустріти, друзі-вчителі, принесім їм квіти»* виражає глибоку вдячність та повагу до педагогів, які стали справжніми друзями, підтримкою і порадиниками. У цьому образі вчитель – це не лише наставник, а людина, що дарує добро, розуміння та щиру участь у житті своїх учнів. Таким чином, вірш нагадує про важливу роль учителя в долі кожної людини та спонукає до вдячності й шанобливого ставлення до цієї професії.

Поезія **Андрія Малишка «Вчителька»**, в якій учитель постає не лише як наставник, а як символ духовного світла, вірності і жертвності, стала загальновідомою і улюбленою людьми піснею. У вірші вчителька зображена як постійна й незламна постать, що супроводжує покоління учнів від першого дзвінка до дорослого життя. Вона порівнюється із *«зорею світовою»*, що символізує її мудрість, доброту й високий моральний авторитет: *«Вчителько моя, зоре світова...»*. Автор показує, як у стінах школи змінюються діти, проходить час, але вчителька залишається вірною своєму покликанню. Її життя сповнене праці, турбот і втрат, але вона не зламалась, навіть коли *«двох синів узяти фронти»*. Це додає глибини її образу – вона не лише педагог, а й мати, патріотка, стійка жінка, яка, попри біль, продовжує сіяти знання й добро в серцях учнів. Її праця тиха, непомітна, але надзвичайно важлива – вона наче той явір біля школи, що завжди стоїть на своєму місці, дає тінь, захищає. Учителька стає не лише радницею для дитини, а духовним орієнтиром на все життя: *«Пізнаю тебе в постаті несхилий, Вчителько моя, зоре світова...»*. Цей образ учителя глибоко символічний. Він уособлює вірність обов'язку, духовну велич і силу, яка живе в серці справжнього педагога. Учитель – це не просто професія, а доля, що залишає слід у долях інших.

Серед епічних творів, присвячених образу учителя, найбільш відомою є спадщина Бориса Грінченка. Неповторні шкільні враження, болючі й радісні водночас, лягли в основу кількох оповідань Б. Грінченка про школу, вчителів і учнів. Надзвичайно важкою була доля сільського вчителя у царській Росії.

Читаючи оповідання «Екзамен», «Непокірний», «Брат на брата», дізнаємося, в яких умовах мусили жити й працювати люди, котрі несли народові знання.

Образ учителя в оповіданні **«Екзамен» Бориса Грінченка** розкривається як символ недоліків освітньої системи, побудованої на формалізмі, байдужості та приниженні гідності учнів. Учитель постає людиною, яка не прагне навчити чи підтримати, а лише оцінити за шаблоном, не розуміючи справжніх знань чи зусиль школяра. Це не наставник, який відкриває дітям світ знань, а сухий чиновник, для якого головне закон та точність у формулюванні. Йому байдуже до реальних знань учня, головне – чи відповідає відповідь дослівному формулюванню з підручника. Коли герой відповідає змістовно, учитель перериває його й говорить: *«Це не те. Ви не так кажете. У книжці не так написано»*. Ці слова стають символом формального підходу, в якому думка учня нічого не варта. Навіть учень розуміє абсурдність ситуації: *«Та я ж казав те саме, тільки своїми словами!»* – намагається виправдатися він, але натомість отримує холодну відповідь: *«Мовчить, коли я питаю!»*. Це демонструє повну відсутність діалогу між учнем і вчителем. Учитель не підтримує, не наставляє – він принижує, вимагає не розуміння, а механічного повторення. Він чинить психологічний тиск, викликає страх, і цим знищує довіру між учнем і школою.

У цьому оповіданні учитель постає не як наставник, а як бездушний представник системи. Його поведінка суперечить суті педагога, адже він не надихає, не підтримує, не веде, лише карає за відхилення від формули. Такий учитель не слухає, а виконує роль судді, не здатного глянути глибше за завчені фрази. Він знецінює працю дитини, перекреслює бажання вчитися і формує у молодой особистості відчуття несправедливості.

Школа, в якій перший рік учителює герой оповідання «Екзамен» Олексій Петрович, це *«маленька хатка ... завбільшки сорок квадратних аршин»*. У цій хатці земляна долівка з ямами, нашвидкуруч засипаними і замазаними глиною, стіни з великими шпаринами, старі парти, які часто *«заходжувались розсипатися під школярами»*. Готуючись до екзамену, на якому буде присутня поважна особа, голова екзаменаційної комісії, учитель, *«закотивши рукава за лікті»*, разом із шкільним сторожем наводить у хаті порядок, обмазує стіни, ремонтує стільці, при цьому *«зовсім не зважаючи на те, що така праця анітрохи не відповідала його вчительським обов'язкам»*.

Таким чином, Борис Грінченко критично показує негативний тип педагога, який виконує свої обов'язки без душі, без мети формувати свідомість, а отже – втрачає своє найголовніше призначення. Це людина, що не надихає, а знищує бажання вчитися, і саме через таких педагогів руйнується суть освіти як простору розвитку, а не покарання. Оповідання «Екзамен» – це класичний приклад твору, в якому автор сміється крізь сльози. І наше серце також стискається від болю і образи, коли читаємо про вчителя, важку працю якого мають право судити безграмотні нікчемні людці, коли спостерігаємо за поведінкою учнів, змалку залякуваних "страшним" начальством.

Оповідання **Бориса Грінченка «Непокірний»** розкриває образ вчителя, який радикально відрізняється від традиційного уявлення про педагога того

часу. Цей вчитель порушує усталені норми сільського життя та викликає підозри у місцевої влади. Він не має благородного вигляду, не відвідує статечних людей і спілкується з селянами по-мужицькому. Це помітно навіть у поглядах місцевих чиновників: *«І говорить по-мужицькому, і шапки передо мною не здіймає, і до старших не вчащає...»*. Таке ставлення вчителя до старших і норми поведінки викликає неприязнь і навіть страх у місцевої влади. Учитель у своєму повсякденному житті відрізняється від інших: він не тільки навчає дітей, а й активно проводить час з ними. Вчитель грає з учнями у м'яча, гаяючи наввипередки, а коли вони втомлюються, сідає на траві і розповідає їм історії або читає книжки: *«З дітьми грається, в м'яча, наввипередки... а коли вони втомляться, сідає з ними на траві, щось їм розказує чи книжку читає»*. Це щира турбота про учнів, яка викликає незрозуміння у чиновників. Замість того щоб стежити за порядком, учитель проводить час з дітьми, створюючи атмосферу тепла й довіри.

Ще одним моментом, що викликає підозри у місцевих чиновників, є його звичка самостійно готувати їжу та проводити час з тими учнями, які ночують у школі. Крім того, він збирає квіти, камінці та інші дрібниці, які зберігає у себе. Ці безневинні вчинки сприймаються як щось підозріле, адже вони не відповідають звичному способу життя села. Сільська влада особливо обурена його непокорю. Старшина заявляє: *«А я, брате, як не здіймає передо мною шапки, то я зразу бачу: неслух!»*. Вчитель не підкоряється вимогам, не визнає авторитетів безглузвих старшин і не підтримує несправедливості. Його поведінка суперечить звичному укладу життя, тому місцеві чиновники вирішують позбутися його: *«Підготуємо до нього нарікання... А там, може, і про книжки його дізнаємось, хто знає, чи не проти начальства книжки читає!»*. Найбільший «гірх» учителя – це його незалежність від системи. Він не підкоряється авторитетам і не боїться діяти всупереч установкам місцевої влади. Його протест проти несправедливості та бажання зробити все на краще для дітей стають основою для його боротьби. Коли писар намагається поговорити з ним, учитель швидко ховає книжку, що лише посилює підозри чиновників.

Місцеві владарі намагаються позбутися учителя: не дають йому дров, забороняють батькам віддавати дітей до школи, навіть підглядають за його книжками. У решті решт вони намагаються зруйнувати його роботу, бо бояться того, що він може змінити звичний порядок. *«Він був навіть неслухняний і неввічливий до начальства. Замість, щоб удовольнитися з двох поламаних лавок, що дала волю школі, і заліплювати побиті шибки папером, він намагався, щоб йому пороблено нові парти, засклено вікна і навіть щоб покрашено стару класову таблицю, начебто через те, що на її уже крейда не пише. І як волюсть, звісно, не зважила на такі його кумедні домагання, то він наслідився написати про це до земської управи, додавши, що гроші, від громади призначені на школу, лежать по кишенях у волосних і не вживаються на що треба»*.

Цей вчитель є не лише педагогом, а й символом боротьби за освіту та свободу думки. Він прагне навчити дітей не лише читати й писати, а й критично мислити. Його поведінка та методи навчання свідчать про прагнення до

змін у суспільстві, що стикається з обмеженнями, страхом перед новими ідеями. В оповіданні також показано, як система карає за прагнення до свободи і розуміння, а учитель стає жертвою цього процесу, хоча він не зупиняється і продовжує боротися за свої принципи.

Привабливий образ народного вчителя змальовується в оповіданні **Бориса Грінченка «Украла»**. Дівчинка Олександра, дочка сільського писаря-п'янички, була спіймана на гарячому; вона вкрала у подружки хліб. Обурені школярі вже готові вчинити свій дитячий самосуд: *«Її треба прогнати з школи!»*. І лише педагогічний такт і глибока людяність вчителя допомогли всім знайти вірний вихід із складної ситуації. Образ учителя у цьому творі вирізняється особливою глибиною, людяністю та моральною висотою. Це не просто педагог, який навчає письму та читанню, а справжній вихователю дитячих душ, здатний зрозуміти, підтримати і показати правильний шлях навіть у складних життєвих ситуаціях. Коли вчитель дізнався про крадіжку хліба, він не поспішав осуджувати. Замість цього виявляє здатність глибоко співпереживати. Він розуміє, що за цим учинком стоїть не злість чи зіпсованість, а відчай і голод. Його реакція – це не покарання, а розмова з дітьми про милосердя, доброту і розуміння. Така поведінка вчителя свідчить про високий рівень моральності, педагогічну мудрість і щире любов до дітей.

Олександра призналася у крадіжці і пояснила причину скоєного: *«У нас, у нас ... нема чого їсти. Батько нічого... не приносять з волості... усе пропивають. Ми їмо су.. су.. сухарі вже другий тиждень»*. А діти, вражені гіркою правдою чужого життя, ясно зрозуміли всю жорстокість свого передчасного присуду: *«Учитель глянув на дітей. Хлопці були ні в сих ні в тих, дівчата деякі плакали. Він забрав усе, що діти надавали, і поніс Олександрі»*. Учитель у творі діє як моральний орієнтир. Його слова торкають серце учнів, пробуджують у них співчуття до Олександри змушують задуматися над життям і вчинками. Завдяки його позиції школярі не принижують дівчинку, а підтримують її, діляться їжею. Таким чином, учитель не лише навчає, а й виховує формує у своїх вихованцях найважливіші людські якості: доброту, чуйність, вміння прощати.

Особливої уваги заслуговує педагогічно-художній доробок **Василя Сухомлинського**, який формує ідеал українського вчителя ХХ століття – морального наставника, інтелектуала, гуманіста. У його творах учитель постає як провідник у світ знань, природи, культури, духовності. Через систему художніх мініатюр Сухомлинський створює глибокий, багатогранний образ педагога – наставника, філософа, казкаря, що веде учнів до пізнання істини та моральних цінностей. Принципи і методи виховання людини В. О. Сухомлинський розробляв протягом усього життя. Рано відчувши вчительське покликання, він присвятив школі майже 35 років життя, раз і назавжди віддавши своє серце дітям.

У творі **«Учитель і учні»** Василь Сухомлинський майстерно змальовує глибокий та гуманний образ педагога, у якій розкривається глибокий зв'язок між учителем і його вихованцями навіть через багато років після закінчення школи. Це оповідання сповнене теплоти й вдячності, що стають основою

образу вчителя людини, яка не лише навчає, а й виховує, формує особистість своїм прикладом.

У центрі твору старий Учитель, що випадково зустрічає свого колишнього учня Остапа через шістдесят років. Незважаючи на поважний вік і минулий час, учитель добре пам'ятає кожну дитину, яку навчав. Така пам'ять – не просто факт, це прояв глибокої душевної причетності, щирої турботи і любові до своїх учнів. Саме це відчуття є головним у творенні образу Вчителя – людини, яка ніколи не забуває своїх вихованців, бо кожна дитина залишає слід у його серці. Зустріч з Остапом стає для вчителя моментом переосмислення свого життя і професії. Учень уже дорослий, сивий чоловік – з глибокою повагою говорить про роль учителя у своєму житті. Це показує, що справжній учитель не зникає з пам'яті людини, він завжди з нею у її вчинках, переконаннях, у її ставленні до людей.

У творі Сухомлинського не йдеться про зовнішність учителя, його методи чи систему викладання. Головне – це внутрішній світ Учителя, його людяність, відданість, уміння бачити в кожній дитині майбутню Людину. Саме тому образ Учителя в цьому творі набуває узагальненого значення: це уособлення мудрості, духовності, добра.

Учитель у Сухомлинського – не просто професія. Це покликання і місія, яка триває все життя. І навіть після завершення роботи в школі, справжній учитель залишається джерелом світла для тих, кого колись навчав: *«Скільки ж їх було, тих малих хлопчиків і дівчаток... У кожному була часточка його душі»*.

Таким чином, образ учителя у творі Василя Сухомлинського – це образ людини, яка не лише дає знання, а й стає духовним наставником, другом, радником на все життя. Це образ, що надихає і вчить не тільки учнів, а й читачів берегти пам'ять про своїх вчителів і шанувати їхню працю.

Цікавою для формування образу вчителя є гумористичне оповідання **Остапа Вишні «Перший диктант»**, в якому автор з теплотою й ностальгією згадує свою першу вчительку – Марію Андріївну. Через дитячі спогади образ учительки постає не як суворий наглядач за знаннями, а як справжня берегиня дитячої довіри, доброти й турботи. Марія Андріївна – це старенька, вже згорблена від років жінка, яка незважаючи на вік і постійний кашель, *«все читає, все читає та кахикає...»*. Її постать овіяна любов'ю: *«Любили ми стареньку нашу вчительку Марію Андріївну – дуже! І любили, і слухали її»*. Вона була не лише педагогом, а й захисницею, турботливою матір'ю для хутирських школярів, які з великими труднощами добиралися до школи. Коли взимку налітала хуртовина, вона ніколи не виганяла дітей додому: *«Залишиць у школі на ніч, дасть кулешику чи яєчні насмажить, чайком напоїть... подивитись, як порозуваємося... тоді чимось теплим покриває нас: — Сніть, дітки!»*. У цих деталях перед нами постає образ справжньої, сердечної, самовідданої людини.

Окрім доброти, вчителька також володіла почуттям гумору. Після перевірки першого диктанту вона не стримала сміху: *«...вже просто впала в крісло, витирала сльози, реготалася й кашляла»*, коли більшість учнів написали *«собачка із панської породи»* замість *«испанской»*. Цей епізод

демонструє її людяність і вміння з любов'ю ставитися до дитячих помилок, не принижуючи, а навчаючи. Надзвичайно важливим є й те, як Марія Андріївна живе в пам'яті: *«А ї досі в нас старі люди згадують чудесної душі людину, народну вчительку Марію Андріївну, і її могила влітку завжди квітами уквітчана: колишні учні пам'ятають про неї»*. Це свідчить, що вона залишила глибокий слід у серцях багатьох поколінь.

Важливим для розкриття образу вчителя є повість Євгена Гуцало **«Шкільний хліб»**, в якій письменник змалював побут і роботу сільських учителів, а також їхній душевний світ, де через образ Олени Левківни показано не просто професіонала, а людину з великим серцем і глибокою духовністю. Вона – сільська вчителька, яка живе постійною турботою про дітей, але не обмежується лише навчанням. Олена Левківна поєднує у собі материнську ніжність і педагогічну мудрість, вона є другою матір'ю для своїх учнів, які зростають поруч із нею: *«вона має бути другою матір'ю – розумною, люблячою, яка щодня стукає в дитячі душі, заходить туди з добрим словом, із мудрим напученням, із безкорисливою ласкою»*. У творі образ учителя тісно пов'язаний із духовним світом і прагненням віднайти красу навіть у буденних речах. Через поетичні рядки, які перегортає вчителька, вона наче відкриває двері у світ почуттів і думок, що стає і її власним світом, а також тим, що вона хоче передати дітям. Поезія пробуджує в ній жагу до життя, натхнення і розуміння власної місії. Це показує, що вчитель – не просто носій знань, а людина, що плекає у дітей мрії і світлі почуття. Життя Олени Левківни сповнене побутових турбот – город, корова, кури – але вона не дозволяє цим клопотам загасити свій внутрішній світ і світло духу: *«її побут... має своє виправдання тільки за умови, що в ній ніколи не гаснув і не згасне світлий промінь духу»*. Образ учителя у повісті – це образ жертвовності, терпіння і любові. Вона віддає себе іншим, бо вважає, що справжнє життя виправдане лише тоді, коли воно служить людям і майбутньому поколінню: *«Своє життя можна виправдати лише тоді, коли воно віддане іншим, – чи справі, яку ти назавжди вибрала для себе; чи людям, котрі потребували твоєї підтримки; чи дітям, котрих ти народила й пустила в цей світ»*. Світло, яке виходить від Олени Левківни, її *«очі, що сяють як свічки гарячі»*, це символ духовної сили вчителя, яка не лише вказує шлях, а й надихає. Цей образ показує, що вчитель – це покликання, завдання і водночас велика відповідальність, яка потребує любові, мудрості і внутрішньої сили. Олена Левківна – це не просто педагог, це людина, що відкриває перед дітьми світ, навчає їх бачити красу, відчувати глибину життя і любити його.

Отже, образ учителя в українській літературі постає як наставник, друг і провідник до знань. У творах різних авторів учитель зображений не лише як передавач знань, а передусім як особистість, що формує характер, світогляд і цінності учнів. В українській літературі автори акцентують увагу не на зовнішності, а на внутрішніх якостях педагога – доброті, чуйності, умінні підтримати й надихнути учнів.

Образи вчителів у творах часто виступають близькими людьми, які супроводжують учня в складні моменти життя. Проаналізовані твори показують, що

вчитель у свідомості письменників – це важлива постать, яка формує особистість і передає цінності. Такий образ залишається актуальним і сьогодні, уособлюючи ідеал педагога та зберігаючи високу суспільну роль.

Сьогодні роль учителя змінюється відповідно до викликів сучасного світу, зростає потреба в нових підходах до освіти, комунікації та виховання. Проте саме звернення до позитивних літературних прикладів допомагає зберегти високі моральні орієнтири, формуючи ідеал учителя як духовного і культурного авторитета.

Бібліографія:

1. ГРІНЧЕНКО Б. Д. Екзамен // Б. Д. Грінченко. – Київ: Наукова думка, 2006. – 120 с.
2. ЖАРКОВА Р. Є. Образ педагога у художній літературі: стереотипи сприйняття // Матеріали звітних наукових конференцій факультету педагогічної освіти. – Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. – Вип. 2, с. 33-36.
3. СУХОМЛИНСЬКИЙ В.О. Я розповім вам казку // Філософія для дітей / Василь Сухомлинський; уклад. Сухомлинська О. В. – Х.: ВД «Школа», 2016. – 576 с.
4. Українська мова і література: Підручник для 7 класу / Алла Нікітченко, Діана Ігнатенко, Ольга Курлянцева, Світлана Подлесная; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. – [Chișinău]: Știința, 2024 (Bavat-Print). – 216 p.: il. Editat din bugetul de stat. ISBN 978-9975-85-449-8.

CZU 821.162.1.09”18”(092) Олесь О.

ЖИТТЯ І ТВОРЧІСТЬ ОЛЕКСАНДРА ОЛЕСЯ У ПЕРІОД ЕМІГРАЦІЇ

Юлія БЗОВИК, студентка, Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Людмила ЧОЛАНУ**, асист. унів.

Abstract: *The article dedicated to the peculiarities of Oleksandr Oles's creative work in different periods provides a concise overview of his childhood and youth, highlights the beginning of his literary activity and the reasons for his entry into Ukrainian literature; identifies the characteristic features of his poetry from the Ukrainian period; and presents a general overview of Oleksandr Oles's life and the works written and published abroad.*

Keywords: *Oleksandr Oles, life and works, Ukrainian literature.*

Олександр Іванович Кандиба, відомий в українській літературі як «ніжний лірик» Олександр Олесь, розділяв своє життя на дві нерівнозначні частини: на Батьківщині і у вигнанні.

Поет народився 5 грудня 1878 року на Сумщині. У 1898 році закінчив Харківський університет. Поезії українською мовою став писати після того, як на відкритті пам'ятника Івану Котляревському в Полтаві побачив увесь цвіт української літератури. Перша поетична збірка під псевдонімом Олександр Олесь, «З журбою радість обнялась», вийшла у 1907 році і стала літературною

подією. А опублікування збірки «Мелодії» в 1911 році закріпило його позицію як одного з провідних українських поетів. В часи революції поезії Олесея, як «Україна» та «Червона калина», були символами боротьби за незалежність.

1917-1920-ті роки стали для Олесея переломними. Він працював у складі Української Національної Ради. У 1919 році Кандибу-Олесея було направлено до Будапешта як аташе з питань культури посольства УНР в Угорщині. Внаслідок поразки УНР він опинився в еміграції. Подальша творчість Олесея стала явищем української закордонної літератури, а сам поет сприймався українськими емігрантами як один з духовних лідерів нації.

В Радянському Союзі його творчість тривалий час замовчувалась. І навіть сьогодні, коли ім'я Олександра Олесея посіло належне місце в історії української літератури, емігрантський період життя лишається майже невідомим, а творчість останніх 25 років – малодослідженою.

Це визначає актуальність обраної нами теми.

Мета дослідження: висвітлити деякі особливості життя і творчості Олександра Олесея в еміграції.

Мета передбачає розв'язання задач:

- виявлення громадянської позиції поета,
- загальний огляд творів О. Олесея, написаних і виданих за кордоном,
- висвітлення постаті поета через історію святкування його ювілеїв.

Олесь ніколи не був представником так званого «мистецтва для мистецтва». Його життя було активним, а творчість при ліризмі мала громадянську спрямованість.

В еміграції Олесь віддавав усі сили на підтримку української культури. У Відні, столиці тодішньої Австрійської Республіки, він очолив Союз українських журналістів, був редактором журналу «На переломі». Сприяв утворенню у Відні Українського Вільного Університету і переїзду його в 1921 році до Праги. Дізнавшись про голод в Україні, в 1921-1923 роках разом з емігрантами-співвітчизниками збирав кошти для допомоги голодним.

При цьому не полишав поетичної творчості. У 1922 році вийшов його збірник «Вічний вогонь». 1928 року Олесь опублікував «Вибрані твори», що стали підсумком значного періоду його літературної діяльності.

Твори виходили друком нечасто. Олесь дуже вимогливо ставився до творчості, як своєї, так і сучасників, не допускав зниження художнього рівня. Пильно стежив за мистецьким життям України, за творчістю її поетів, особливо виділяючи поміж них Павла Тичину. Відгукувався про нього «задушевно, піднесено й щиро». Тому болем і жалем сповнено його вірш «І ти продався їм, Тичино...», написаний у 1928 році.

І ти продався їм, Тичино,

І ти пішов до москаля?

О, бідна мати, Україно,

В журбі головонька твоя.

Після цього вірша та драми «Земля обітована» (1935) про сім'ю репресованих західноукраїнських митців Крушельницьких, Олесея в Радянському

Союзи проголосили «ворогом народу» і викреслили з літератури. Не склались стосунки із деякими представниками діаспори: поет відверто вказував на обмеженість емігрантської літератури спогадами про минуле та особистими переживаннями.

Відраду душі поет часом знаходив у дитячій літературі, у створення віршів, інсценізацій казок та драматичних творів для дітей.

У 1924-1925 роках у віденському видавництві «Чайка» вийшли його книжки для дітей: «Ялинка», «Поєдинок», «Рак-рибалка», «Вовчєня», «Іменини», поеми «Грицеві курчата», «Водяничок». Дітям адресовано його інсценізації за українськими народними казками «Івасик-Телесик», «Лісовий цар Ох», «Солом'яний бичок», «Злидні», «Микита Кожум'яка» тощо. Широкої популярності серед українських емігрантів набула книга «Княжі часи. Минуле України в піснях» або «Княжа Україна». Її було написано у 1920 р., а видано через 10 років у Львові. З того часу і дотепер її читають як захопливий поетичний підручник з української історії.

1930-ті роки стали періодом масштабних випробувань. Поет болісно переживав звістки про Голодомор 1932–1933 років, про масові репресії українських письменників, які в наші часи отримали назву «Розстріляне відродження».

Вірші Олеся цього періоду наповнено глибоким драматизмом. Поезія «О принєсїть, як не надїю...» виражає тугу за Україною, зневіру та втому від життя в еміграції.

*О принєсїть як не надїю,
То крихту рїдної землі:
Я притулю до уст її
І так застигну, так зомлію.
Хоч кухоль з рїдною водою!..
Я тїльки очі напою,
До уст спрагнїлих притулю,
Торкнуь душею вогняною.*

Серед його найвідоміших збірок 1930-х років - «Поезії. Книга Х» (1931), «На березі віку» (1937), поема-реквієм «Терновий вінок» (1938), поема-збірка «Цвіте трояндами» (1939).

Олесь активно перекладав твори німецьких, чеських, польських авторів українською мовою. Серед його перекладів – і казки В. Гауфа, і «Пісня про Гайявату» Г. Лонгфелло. Він всіляко популяризував українську літературу в Європі, допомагав видавати твори українських письменників-емігрантів, писав статті для емігрантських часописів.

Поет жив дуже скромно і закрито, уникав публічності, виявів пошани до нього та захоплення його творчістю. Сучасна дослідниця Наталя Лисенко, оглянувши документи про відзначення його ювілейних дат, з подивом засвідчила, що Олесь не тільки не організував жодного власного ювілейного заходу, а й неохоче брав у них участь і навіть протестував проти їх проведення [2].

У 1922-1923 роках українська еміграція вирішила урочисто відзначити 20-річчя літературної діяльності Олександра Олеся. Ініціативу святкування взяли

на себе Юрій Тищенко-Сірий та Андрій Жук. 1922 року у Відні було утворено Ювілейний комітет, який запросив Олесь на вечірку, заплановану на 21 грудня, і закликав громадськість зібрати кошти на подарунок для ювіляра.

Проте Олесь на святкування не поїхав. У листі до організаторів поет подякував за запрошення, але зазначив, що не зможе бути у Відні, тому що поїде до Берліна зустрічати родину з України. Насправді ж дружина і син поета приїхали пізніше, у січні 1923 року.

Уславлений поет завжди ніяковів на публічних заходах і уникав урочистостей на свою честь. Він свідомо дистанціювався від публічного життя.

50-ліття Олександра Олесь у 1938 році пройшло більш урочисто, хоча поет не прагнув гучного святкування. Привітання від різних організацій, товариств, бібліотек, українських громад, а також від численних приватних осіб почали надходити заздалегідь.

Поета зворушили побажання повернутись на рідну землю. Так, у листі з бібліотеки імені Симона Петлюри у Парижі було сказано: «Щирим серцем бажаємо Вам побачити рідну Полтавщину та Україну відроджену, вільну». Українська громада в Чехословаччині висловила надію, що наступний ювілей Олесь українці святкуватимуть уже «у Вільній, Соборній Українській Державі».

Для організації святкувань було створено Ювілейний комітет на чолі з Леонідом Білецьким. Офіційних урочистостей було небагато, та це вшанування стало для Олесь важливою моральною підтримкою – свідченням, що його поетичне слово лишається живим, актуальним і потрібним українцям.

У 1943 році Олесь відмовився брати участь у святкуванні 40-ліття своєї літературної праці. Він вважав будь-яке святкування, коли на землі України йде війна, невчасним і недоречним: *“В цей час ганьби і скорбот, вигнання, голосіння, коли по дорогах вмирає народ, злочинно справляти весілля”* (Н. Лисенко) [2].

Ювілейному комітету ледве вдалося переконати його. Аргументом стало те, що багато людей готувало свято, артисти прагнуть узяти участь у концерті, шанувальники поета будуть засмучені, якщо ювілей не відбудеться.

Святкування відбулося 5 грудня 1943 року у Міському театрі м. Прага. Олесь тримався дуже скромно і виглядав зворушеним. Він висловив подяку поезією, де живе надія на єдність української культури і розквіт рідного слова.

*На це свято, в цей храм Мельпомени
Ви сьогодні прийшли не до мене...
Ні! На свято до Рідного Слова
Вас вела сюди стежка тернова.
Рідне Слово злило ваші душі в одну,
Розгорнуло вам широко крила,
Засвітило вам в небі зорю провідну,
Щоб вночі, як удень, вам світила.
Не хиліть же голів!
Хай далекий ваш шлях,
Хай на ньому і кручі, і гори,*

*Але віра незломна в гарячих серцях
Все на світі ньому переборє!*

Ювілейним комітетом було задумано видати повне зібрання творів Олеся. Вже навіть почали збір коштів. Та поет у 1944 році звернувся до комітету з проханням повернути гроші, зібрані на його ім'я, студентам Українського Вільного Університету.

В приватному листі до свого друга, Олександра Приходька, Олександр Іванович відверто розказав, що ідея повного зібрання його обтяжує. Він вважає її передчасною, адже життя триває, його творчість не припиняється. Він вірив, що має ще час для завершення своїх справ і що його художнє завдання ще не виконано.

1940-ві роки стали для Олеся найтяжчим випробуванням. Йшла Друга світова війна. Старший син – талановитий археолог Олег Кандиба, активний діяч Організації українських націоналістів (ОУН) і поет, знаний під ім'ям Олег Ольжич – перебував у підпіллі. 25 травня 1944 року Олега Кандибу заарештувало гестапо. Його було ув'язнено у бараці Целленбау – окремому блоці для особливо небезпечних в'язнів на території концентраційного табору Заксенгаузен. Під час чергового допиту в ніч проти 10 червня 1944 року Олег Ольжич помер.

Олександр Іванович тяжко пережив звістку про смерть сина і невдовзі – 22 липня 1944 року – пішов з життя.

Його поховали на почесному Ольшанському кладовищі у Празі. 29 січня 2017 року прах Олександра Олеся і його дружини Віри було перевезено в Україну і перепоховано у Києві.

У 2010 році Олеся було встановлено пам'ятник у рідному Білопіллі на Сумщині. Щороку по всій Україні проводяться численні заходи, літературні вечори, конкурси та наукові конференції, присвячені його творчості. Його твори вивчаються в школах. Пам'ять Олеся вшановано у експозиціях музеїв, зокрема, у Національному музеї літератури України.

До літературної діяльності і в період еміграції Олександр Олесь ставився не тільки як до творчості, а і як до громадянського обов'язку. Це привело до участі у громадському житті української діаспори, до широкої перекладацької діяльності, продиктувало зацікавленість творами для дітей.

Життя Олеся в еміграції було позначено численними труднощами, але поет лишався вірним своїм моральним принципам. Відмова від урочистостей, уникнення публічних заходів на його честь висвітлюють постать скромної, делікатної, по-справжньому інтелігентної людини.

Вшанування його пам'яті науковими конференціями, літературними вечорами тощо, вивчення творчості Олеся в сучасних школах свідчать, що Олександр Олесь залишив незабутній слід у серцях українців, а його творчість сприяє збереженню нашої культурної ідентичності.

Бібліографія:

1. До 140-річчя від дня народження Олександра Олеся (1878-1944). Електронний ресурс. Режим доступу: <https://nlu.org.ua/event.php?id=1085>

2. ЛИСЕНКО Н. Поет, учений, борець // Дивослово, 1998. № 8., с. 55-62.
3. Олександр Олесь – символ української культури та духу. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://ukrainian-nation.org.ua/ukraintsi/631-oleksandr-oles/>
4. Українська література в еміграції. Електронний ресурс. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Література_української_діаспори
5. ЧЕРКАСЬКА Г. Олександр Олесь. Електронний ресурс. Режим доступу: – https://uahistory.com/topics/famous_people/3537

CZU 821.162.1.09-3=162.1

МАТЧ СМЕРТІ: РЕАЛЬНІСТЬ І МІФОЛОГІЗАЦІЯ (ЗА РОМАНОМ А. КУЗНЕЦОВА «БАБИН ЯР»)

В'ячеслав ПАСТУШОК, студент, Факультет Словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Людмила ЧОЛАНУ, асист. унів.

Abstract: *The article examines the 1942 football game between teams of German military and Soviet football players, which in legend began to acquire legendary features and was called the "death match". Nowadays, some historians try to refute its significance and even call it a Soviet myth. The author found objective evidence of this event in Anatolii Kuznetsov's novel Babyn Yar.*

Keywords: *Ukrainian football, "death match", reality and mythologization, Anatolii Kuznetsov.*

У 1942 році в Києві відбулася футбольна гра між командами німецьких військових та радянських футболістів. Гра закінчилась поразкою німецької команди. Невдовзі радянських гравців було арештовано, а згодом страчено. У переказах киян матч став набирати легендарні риси і отримав назву «матч смерті». За радянських часів він набув ідеологізованого характеру і поширювався як один з прикладів масового героїзму. В наші часи деякі історики намагаються спростувати його значення і навіть називають радянським міфом. Сказане визначає актуальність теми.

Мета дослідження: виявити історичні та легендарні деталі «матчу смерті».

Об'єктивне свідчення про ту подію ми знайшли в романі Анатолія Кузнецова «Бабин Яр».

Письменник народився і виріс у Києві. Протягом двох років нацистської окупації він з матір'ю і дідом жив на околиці Києва, на Куренівці, неподалік від Бабиного Яру. Свої спостереження підліток занотовував, а записи ховав. Після війни, у часи «хрущовської відлиги», Кузнецов на основі тих записів став писати книгу про масові розстріли в Бабиному яру.

Робота тривала кілька років. У 1966 р. він приніс рукопис до редакції найпопулярнішого тоді літературного журналу «Юність». «Хрущовська відлига» вже закінчилась, починався «застій», тому книга налякала чиновників своєю неприкритою правдою. Її наважились друкувати тільки після дозволу найвищої інстанції – Ідеологічного відділу Центрального комітету Комуністичної партії Радянського Союзу – із значною цензурною правкою.

У передмові до пізнішого закордонного видання Кузнєцов розповів, що з книги було викреслено всі порівняння гітлерівського і сталінського режимів, усі критичні зауваження на адресу радянської влади або радянського командування. А невдовзі публікацію роману оголосили помилкою і більше не видавали.

Але письменник продовжував над ним працювати. У 1969 р. він емігрував і видав «Бабин Яр» у повному варіанті. У Радянському Союзі це закордонне видання побачило світ російською мовою лиш у 1991 р. У 2008 році син письменника, Олексій Кузнєцов, переклав роман «Бабин Яр» українською мовою.

Підхід А. Кузнєцова до подій роману «Бабин Яр» є строго документальним. Письменник базується на власних спостереженнях та свідченнях очевидців, порівнює їх з висвітленням подій у про-німецьких київських газетах 1942 рр., осмислює архівні документи. Об'єктивність Кузнєцова підтверджується сучасними істориками.

В одній із глав він подає два варіанти «матчу смерті»: історичний і легендарний, породжений любов'ю українців до команди «Динамо».

У народній уяві динамівці не встигли евакуюватись, в окупованому Києві потай тренувались на якомусь пустирі, а після блискучої перемоги над німецькими футболістами загинули у Бабиному Ярі.

Як зазначив Кузнєцов, у житті все було значно складнішим.

З початком війни київська футбольна команда «Динамо» розпалась. Більшість футболістів призвали в армію. Клименка, Кузьменка, Трусевича, Комарова, Путистину було направлено у винищувальний батальйон. Вони взяли участь в обороні Києва, опинились в оточенні і не змогли відступити з Червоною армією. Під Києвом тисячі червоноармійців потрапили в полон і повільно вмирали у концтаборах, але частина з них розпорошилась серед киян, які видавали солдатів за мирних обивателів. Фізично витривалих німецьке окупаційне командування стало брати на роботу під розписку про лояльність до нової влади. Спортсменам допомогли влаштуватись на хлібозаводи. На одному з них опинились члени команд «Динамо» і «Локомотив» Микола Трусевич, Олексій Клименко, Іван Кузьменко, Михайло Коротких, Борис Балакін та Михайло Гончаренко [2].

Німецьке командування демонструвало початок нового мирного життя у складі «великої Германії». У Києві було відкрито кінотеатри, стали проводитись концерти та інші заходи. Місцевим мешканцям з німецьким корінням, так званим фольксдойче, дозволили торгівлю, підприємську діяльність і навіть керівництво невеликим підприємством. Директор хлібозаводу № 1 фольксдойч Йосиф Кордич запропонував воротарю-динамівцю Миколі Трусевичу організувати при хлібозаводі футбольну команду «Старт». Капітаном обрали Свиридовського. Команду офіційно зареєстрували.

Серед німецьких солдатів та офіцерів було багато спортсменів, тому при різних війських частинах утворились спортивні команди, в тому числі й футбольні. Влітку 1942 року в Києві почались спортивні змагання.

12 липня 1942 р. на вул. Велика Васильківська, 51, було відкрито т. зв. Український стадіон, тобто стадіон, куди допускались не тільки німці, а й

місцеве населення [5, с.202]. В цей день було показано гімнастику, бокс, легку атлетику і футбольний матч, у якому «Старт» переміг якусь німецьку команду. Через 5 днів, 17 липня проти українців виставили воїнську команду PGS, яка програла з рахунком 6:0. Пронімецька газета «Нове українське слово» за 18 липня 1942 р. пояснила, що це був дружній матч, який не можна визнати досягненням «Старта», адже німецьку команду утворили окремі сильні спортсмени, а «Старт» в основному складається з футболістів «колишньої команди майстрів «Динамо» [5, с.202].

Два наступні матчі з командою угорської воїнської частини було виграно з рахунком 5:1 і 3:2 на користь «Старта». Та сама газета пояснила, що сили обох команд майже рівні [5, с.203].

У свідомості киян спортивні змагання стали набувати значення ідеологічного протистояння українців і німців. Як свідчить Анатолій Кузнецов, за рік ілюзії відносно «звільнення від більшовиків» та процвітання «у складі великої Германії» вже розвіялись і кияни бажали перемоги над окупантами.

6 серпня 1942 р. «Старт» розгромив німецьку команду «Flakelf» з рахунком 5:1. «Нове українське слово» цей матч обійшло мовчанкою, а через три дні після численних похвал німецькій команді «Flakelf» оголосило «дружню зустріч» «найкращих футбольних команд міста».

Вона відбулась 9 серпня 1942 р. Саме цей матч увійшов в історію як «матч смерті».

В ті дні німецька армія підступала до Сталінграда і здавалось, що війна закінчиться її перемогою. У Вінниці було збудовано бункер і в ньому тимчасово перебував Адольф Гітлер, тому німецькій адміністрації Києва було край важливо показати перевагу німецького спорту.

Команду «Flakelf» поповнили професійними футболістами, зібраним з території райхскомісаріату Україна. Суддею на полі призначили есесівського офіцера. Німецькій команді були виділено великий автобус з шоколадом, апельсинами і прохолодними напоями. При команді були масажист і лікар.

Футболісти «Старту» прийшли на стадіон пішки, вдяглись у кімнатці сторожа стадіону. З собою принесли аптечку, а з харчів у них був лише хліб. За свідченням Пристайка, восьмеро з них представляли довоєнне «Динамо», троє – київський «Локомотив». Він називає імена: Микола Трусевич, Олексій Клименко, Іван Кузьменко, Михайло Свиридовський, Микола Коротких, Федір Тютчев, Михайло Путистін, Василь Сухарьов, Володимир Балакін, Михайло Мельник, Макар Гончаренко, Павло Комаров, Юрій Чернега, Петро Сотник [8].

Половину стадіону заповнили німці на чолі з комендантом Києва, другу половину – кияни.

З самого початку гри було зрозуміло, що німецькі футболісти мають кращу фізичну форму, що українці можуть протистояти тільки професійним умінням. Німецькі футболісти поводити себе грубо, але арбітр цього «не помічав». Коли рахунок став 1:1 німецькі трибуни притихли, а коли в німецькі ворота забив другий гол, кияни закричали «Ура! Німців б'ють!».

Перший тайм закінчився, і поліція стала ходити між рядами киян, примушувала їх мовчати. У Києві розказували, що до стартівців підійшов офіцер з

комендантової свити, похвалив за гру і порадив у другому таймі програти. Він наголосив, що германська армія ніколи не програє, а українці ризикують життям [5, с. 202].

Другий тайм визначився крайньою грубістю німецьких футболістів і повною необ'єктивністю судді, який біля німецьких воріт не раз фіксував офсайд, тобто поза грою. Він «не бачив» ні підніжок, ні поштовхів, ні ударів, які силалися на українців.

І все-таки матч закінчився перемогою «Старту» з рахунком 5:3.

Німці спробували відігратися 16 серпня, але «Старт» переміг з рахунком 8:0. Через кілька днів почалися арешти футболістів.

Олександра Ткаченка було застрелено на очах у матері. Микола Коротких помер під час допиту. Футболістів тримали в гестапо майже місяць, потім відправили до концентраційного табору «Kiev-West», відомого українцям як Сирецький.

В'язнів Сирецького концтабору примушували розвантажувати душогубки у Бабиному Яру і засипати масові могили. За провину карали ударами палок – до 300 ударів. Двічі на тиждень у таборі відбувалися вибіркові страти.

У лютому 1943 року Миколу Трусевича, Олексія Клименка та Івана Кузьменка розстріляли. Перед приходом радянської армії в'язнів кинули на спалювання трупів у Бабиному Яру. 29 вересня 1943 р. їм вдалося збити кайдани і втекти, але більшість схопили і розстріляли. Тому після війни вважалось, що всі учасники «матчу смерті» загинули. Пізніше стало відомо, що вижили Володимир Балакін (1913-1992), Макар Гончаренко (1912-1997), Василь Сухарьов, (1911- ?) Михайло Мельник (1915-1969), Михайло Свиридовський (1908-1973).

Отже, ствердження деяких сучасних ідеологів, що «матч смерті» є вимишленим, не витримує критики. Футбольна гра, яку кияни сприйняли як протистояння народу окупантам, насправді відбулась, і більшість київських гравців загинули у німецькому концтаборі. Чутки про матч в Києві стали поширюватись ще до відновлення радянської влади і при усній передачі трансформувались за законами фольклору.

10 футбольних ігор з різними німецькими командами було узагальнено до одного вирішального матчу. Всі його учасники з українського боку стали улюбленими динамовцями, їх стійкість було гіперболізовано. Протистояння під час гри у свідомості народу поповнилась відкритими погрозами з боку німців, а негайна розправа над футболістами стала свідченням жорстокості окупаційної влади. Усні перекази втратили ряд деталей, зате набули образності та динамізму. Народна легенда про «матч смерті» стала цікавішою від реальності.

Бібліографія:

1. ВАСИЛЬЄВ В. Легенда про футбольний матч 1942 року // *Радянський спорт*, 1980.
2. ГЕДЗ В. А. «Матч смерті» та інші ігри команди «Старт»: до історіографічної проблеми. Сумський історико-архівний журнал. 2013. №XX. С. 18-24.

3. ГРЕГУЛЬ Д. Український спорт під окупацією країн «Осі»: історіографічний та джерелознавчий аспекти. Військово-історичний меридіан. Електронний науковий журнал. Київ., 2020. № 4(30). С. 33-44
4. ЄВСТАФ'ЄВА Т. Футбольні матчі 1942 року в Києві. Київ і кияни. Матеріали щорічної науково-практичної конференції (Музей історії міста Києва). Київ: Кий, 2002. Вип.2. С. 34-40
5. КЕНДЖИЦЬКИЙ О. «Матч смерті»: реконструкція подій // Український історичний журнал, №4, 2016.
6. КУЗНЕЦОВ А. Бабин Яр. Москва: Олимп, 1991.
7. ПОРТНОВ А. ««Матч смерті»: між правдою та міфом // Історична правда, 2020.
8. ПРИСТАЙКО В. Чи був «матч смерті»? Документи свідчать. – Київ: ЕксОб, 2006, с. 10.

CZU 94(477)“1946-1950”=162.1

ПРОТИСТОЯННЯ УКРАЇНСЬКОГО ВИЗВОЛЬНОГО РУХУ РАДЯНСЬКОМУ РЕЖИМУ В 1946-1950 РОКАХ

Віталій ХУДЯК, *факультет історії, політології та міжнародних відносин,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*
Науковий керівник: **Олександр РУСНАК**, *канд. н.*

Abstract: *The article examines the confrontation of the Ukrainian liberation movement with the Soviet regime in 1946-1950 as a key stage of the national liberation struggle in the postwar period. Particular attention is paid to the activities of the Ukrainian Insurgent Army (UPA) and the underground Organization of Ukrainian Nationalists (OUN), which continued to provide armed and ideological resistance to the Sovietization of Western Ukrainian lands. The author analyzes the methods of struggle of the Ukrainian underground, the reaction of the Soviet special services and the impact of repressive policies on the local population. The material is based on archival and recent historical research.*

Keywords: *UPA, OUN, Soviet regime, liberation movement, repression, Western Ukraine, postwar period.*

Хоч Друга світова війна завершилася, але боротьба визвольних рухів, зокрема українського, в Західній частині СРСР не припинялася. Адже головна мета – утворення незалежної української держави – ще не була досягнута. На шляху до втілення цієї мети, після 28 жовтня 1944 року, коли нацистські війська остаточно залишили територію сучасної України, залишався єдиний бар'єр – Радянський Союз, для якого існування незалежної України було неприпустимим. Українці вже мали досвід життя під радянським правлінням, і чимало з них не бажали знову опинитися під ним, особливо в Західній Україні. Під час німецької окупації, звісно, ситуація теж не була сприятливою. Коли стало зрозуміло, що повернення більшовиків – лише питання часу, розпочалася підготовка до зіткнення.

В останні роки дану тему досліджували І. Патриляк (описав події від кінця Української революції до останніх років боротьби визвольного руху за вільну Україну), В. Дмитрук, який розглянув ключові події, постаті, ідеологічні основи боротьби за незалежність. Автор використовує різноманітні джерела, включаючи архівні матеріали, спогади учасників, щоб створити цілісну картину боротьби за українську свободу. В умовах терору з боку більшовиків, репресій та примусової колективізації український визвольний рух не припиняв боротьбу за незалежну державу.

Щодо джерел, то в серії томів літопису УПА зібрані інформаційні документи, що були підготовлені Центральним комітетом КП(б)У, обкомами партії, НКВС, МВС та МДБ-КДБ. Видання містить важливі архівні матеріали, які ілюструють тактику і методи боротьби радянських органів проти УПА. В джерелі “УПА в світлі документів з боротьби за Українську Самостійну Соборну Державу 1942-1950 рр.”, міститься інформація про бойові зіткнення повстанців із нацистами, поляками та більшовиками. В. Сергійчук упорядковував “Десять буремних літ. Західноукраїнські землі у 1944-1953 рр.”, це документи більшовиків, які стосуються боротьби з українськими націоналістами, терору та виселень мирних жителів із Західної України. Варто згадати про Літопис нескореної України у двох книгах, де опубліковані матеріали, документи, спогади тих подій, стосуються вони становлення українського визвольного руху та боротьби із нацистами та більшовиками.

Радянська влада застосовувала чимало сил для остаточної ліквідації підпілля, влаштовувала депортації родин бійців УПА. Із масштабних операцій можна згадати другу “Велику блокаду”, яка тривала із 10 січня по 1 квітня 1946 року. Для цього наприкінці 1945 року внутрішні війська Українського округу були реорганізовані в 4 дивізії – 62, 65, 81, 82 внутрішніх військ НКВД (з 15 січня 1946 р. – МВД), кожна по 6 тис. осіб. Ще окремий 290-й мотострілецький полк внутрішніх військ – 1500 тис. Постійно дислокувалися на Західній Україні. Ще з 1944 року в регіон, де активно діяв визвольний рух, були направлені Сухумська та Орджонікідзенська дивізії внутрішніх військ, 18-й кавалерійський полк і окремий танковий батальйон дивізії ім. Дзержинського. До придушення повстанців також були застосовані війська Українського та Закарпатського прикордонних округів та 38-му та 28-му армію з інших регіонів. Збільшили кількість винищувальних батальйонів до 60 тис. осіб шляхом мобілізації.

Суть її полягала в унеможливленні доступу повстанців до сіл та хуторів, ізолювати в лісах без поповнення запасів їжі, ліків від хвороб, виснажувати боями. 52-й армії К. Коротеєва віддали наказ блокувати села та хутори Львівської, Дрогобицької та Кам’янець-Подільської областей. У свою чергу 13-та армія М. Пухова – Станіславську, Тернопільську та Чернівецьку. Інші області Західної України блокувалися військами 38-ї та 28-ї армій. Загалом 3349 армійських гарнізонів. Також до операції залучили так званих “стрибків”, які складалися з місцевого населення, значна частина були поляками, росіянами та людьми зі Східної України, туди йшли добровільно або через примус.

Вони були небезпечні тим, що добре знали місцевість, жителів та могли помітити щось підозріле в тому, в чому б не помітив не місцевий. Винищувальні батальйони, тобто “стрибки” разом з МВД налічували близько 4000 гарнізонів. Прикордонники заблокували держкордони з Польщею та Чехією і адміністративний із БРСР. Загальна чисельність радянських сил складала більше 200 000 тисяч людей. Все це мало призвести до придушення опору. Проте протистояння тривало ще далеко не один рік [8, с. 599-601].

Чисельність людей в гарнізоні була різною і варіювалася від 20 до 100 озброєних чоловік. Це залежало від розміру села чи хутора. В тій ж Станіславській, Тернопільській та Чернівецькій областях було розташовано 342, 464 і 88 гарнізонів відповідно. Озброєні кулеметами, автоматами, гвинтівками та гранатами. Комунікація зі штабом та з іншими гарнізонами для ефективності відбувалася за допомогою телефонних ліній та радіозв'язку. Окрім гарнізонів існували ще рухомі загони такою ж варіацією як і перші для оперативної боротьби з бандами. Були у розпорядженні штабів. Озброєні бронетранспортерами, бронеавтомобілями, 82-мм мінометами, автоматами, гвинтівками та гранатами. На вході та виході із населеного пункту були застави, де затримували підозрілих, особливо тих, які не мали документів. Могли зайти до помешкання із перевітками. Існувала комендантська година з вечора до ранку, якщо когось із членів сім'ї не було на місці без допустимих причин, то під покарання могли потрапити всі. Також не можна було закривати вікна, тобто з вулиці мало бути все видно, в іншому випадку відкривався вогонь.

Військам 38-ї армії – у вказівці політвідділу від 9 січня 1946 року – та іншим ставили завдання ліквідувати залишки “оунівських банд”. Зазначалося, що вони вбивають червоних, радянський актив та громадян, займаються грабунком населення. Хоч червоноармійцям і намагалися нав'язати, що повстанці є ворогами, яких потрібно знищувати, проте були солдати, які піддавалися на пропаганду УПА, зберігали їхні листівки. Траплялися й випадки, коли бійці навмисно не помічали повстанців, залишаючи їх живими.

Незважаючи на вказівки, гарнізони, особливо ті, які складалися із внутрішніх військ, вдавалися до терору та мародерства місцевого населення. Голова Підгаєцького райвиконкому Тернопільської області повідомляв: “У м. Підгайці Тернопільської області дислокуються військові підрозділи військ НКВС, покликані на боротьбу з українсько-німецькими націоналістами. Бійці та командири цих підрозділів замість боротьби з бандами тероризують місцеве населення, займаються грабунками, мародерством, порушенням революційної законності, руйнують державні будинки, пияцтво та хуліганство як система” [3, с. 425]. Були випадки, коли вбивали демобілізованих червоноармійців, підпалювали сім'ї разом з господарством, одного разу пограбували інваліда Другої світової війни, вибивали вікна та двері через бажання випити, вбили без причини дитину.

За допомогою зв'язку гарнізони швидко повідомляли про перебування противника один одному, що ускладнювало життя повстанцям. Відповідно почалося знищення комунікацій. Політуправління Прикарпатського військо-

вого округу 27 січня 1946 року повідомляло наступне: *“Бандити прагнуть порушувати телефонний зв'язок між сільськими військовими гарнізонами. Бандити 12 січня зняли телефонну лінію, що зв'язувала оперативну групу 2520 ЗАП у селі Пасічна в районі м. Надвірна з гарнізонами цього полку у двох інших селах. На лінії Березів-Вишній Яблунівського району бандити в 30 місцях пошкодили телефонну лінію, вирізавши 600 метрів кабелю. У селі Колодзіїв Галицького району бандити 13 січня вирізали 150 метрів телефонного кабелю. У районі села Свентін-Острів цього ж району бандити вирізали 300 метрів телефонного кабелю. У селі Настяшине за 4 км на північ від Буриштина бандити вбили телефоніста старшого сержанта Іллічова, який прокладав телефонну лінію до іншого села”* [2, с. 64].

Визвольний рух під час даної блокади здійснював заходи для зриву виборів до Верховної Ради СРСР. Четвертого лютого 1946 року були поширені антивиборчі листівки в с. Слобідка, Рихта, Княгинин, Ластівці, Ляшковичі, Ісаківці, Ходорівці і в м. Жванчик, Довженського району, Кам'янець-Подільської області, та в м. Дунаївці. П'ятого та шостого лютого масово підкидалися та розклеювалися антивиборчі листівки в м. Тернопіль. Приклеїли на найважливіших будівлях міста, зокрема на будинку НКВС. Шостого лютого в м. Яворів Львівської області на Великому передмісті повстанці підірвали виборче приміщення [4, с. 142-143]. Варто зазначити, що до листівок позитивно ставилося не тільки місцеве населення, яке підтримувало повстанців. НКВС одразу ж знищували листівки, а ось деякі бійці червоної армії читали і попри накази не ліквідовували.

Попри опір повстанців, на жаль, вибори вдалося провести із прийнятним для більшовиків результатом. Згідно з постановою політбюро ЦК КП(б)У про підсумки виборів за 21 лютого 1946 року йшлося про майже 4 млн людей, які брали участь у виборах, тобто майже всі, які були зареєстровані в західних областях УРСР. Більшість проголосували за комуністів. *“Незважаючи на всі спроби українсько-німецьких націоналістів завадити успішному проведенню виборчої кампанії, своїм голосуванням населення західних областей України засвідчило свою безмежну відданість партії Леніна-Сталіна і радянському уряду”*, – йшлося в постанові [3, с. 449-450].

Попри заяви більшовиків, їхні дані були далекими від реальності. Насправді не велика кількість місцевих жителів Західної України йшла на вибори добровільно. Більшість були силою загнані на виборчі дільниці. Ще доволі часто у якості виборців виступали бійці гарнізонів. Десять районів взагалі не голосували. Хоч вибори і відбулися, а за кордоном, можливо, повірили, що вони правдиві, але є й позитив, масова неявка місцевих жителів до виборчих дільниць показала, кого насправді вони визнають та підтримують.

Одразу ж після успішного проведення виборів більшовики дещо змінили тактику боротьби. Радянська влада сфокусувалася на пошуку та знищенні керівних кадрів ОУН й УПА та деморалізації повстанців шляхом жорстокого позбавлення життя їх побратимів.

1 квітня 1946 року офіційно завершилася Друга велика блокада, яка була частиною сталінського терору, спрямованого на знищення українських націоналістичних сил. Втрати підпілля були чималими. Радянська сторона наводила статистику в 3295 вбитих повстанців, в полоні опинилося 12 000 ув'язнених та 5000 членів оунівського підпілля. Повстанці повідомляли про 5 000 загиблих. Таку різницю в статистиці щодо вбитих можна пояснити тим, що в полоні страчували бійців, але на відміну від повстанців, більшовики не зараховували їх до загиблих, а залишали серед тих, кого взяли в полон. Незважаючи на величезний тиск, блокада не досягла своєї ключової мети – повної ліквідації ОУН та УПА.

Протягом 1946 року боротьба не припинялася. Проведено 97 903 чекістських операцій, розгромлено більше ста груп та організацій ОУН, вбито 10 774, захоплено 9 541, з'явилось з повинною 6 121 чоловік. З боку повстанців було організовано 2 598 операцій [1, с. 295]. Так завершився непростий повоєнний рік.

1947 рік також почався з блокади, розквартирування гарнізонів та виборів, тільки вже до Верховної Ради УРСР. Також не припинялися спроби залучити на свій бік місцеве населення, яке підтримувало визвольний рух. Були намагання поширити неправдиву інформацію проти повстанців серед жінок, тобто вплинути хоча б на частину населення регіону, де активно діяли повстанці. Попри чергову блокаду повстанці все ж в січні проводили операції.

Як і торік, визвольний рух намагався зірвати вибори різними способами, зокрема, листівками та агітаціями. Повідомлялося, що 21 січня було затримано студента Михайла Гавора під час поширення листівок, в яких йшлося про бойкот виборів до Верховної Ради УРСР, також через 1500 знайдених листівок та пістолет взято під варту артистку хору театру опери та балету – Ірину Назарко [2, с. 317-318]. Шостого лютого в с. Новочин, Станіславської області, відділ УПА здійснив напад на виборчу дільницю. Схожі акції мали місце і в інших селах та містах регіону дії визвольного руху [4, с. 197].

Незважаючи на намагання визвольного руху зірвати чергові вибори, на жаль, вони все ж таки відбулися. Зрозуміло що це лише фікція. Ситуація була, по суті, ідентичною з минулою. Приблизно п'ять відсотків населення регіону з'явилося на виборчі дільниці добровільно. Десять третина була зігнана силою, щоб проголосувати. Основними відвідувачі голосування були солдатами гарнізонів, яких на той час в Західній Україні нараховувалося близько тисячі. З цього можна зробити висновок, що залучити на свій бік населення радянському керівництву не вдалося, вони й надалі підтримували визвольний рух.

Зрозуміло що така статистика і активність повстанців не була до вподоби радянському керівництву в Москві. Потрібно було вкотре щось міняти. Ці зміни торкнулися і М. Хрущова, бо думали, що він дуже пом'якшено бореться із українським визвольним рухом, докладає не достатньо зусиль для його остаточної ліквідації. Тому третього березня 1947 року на місце М. Хрущова приходить Л. Каганович, який вже був генеральним секретарем із 1925 по 1928 роки та причетним до голоду 1932-1933 років, а перший почав обіймати посаду голови Ради міністрів УРСР.

23 квітня 1947 року у Львові відбувається засідання секретарів обкомів КП (б) У і начальників управлінь МДБ, на якому обговорювалася чергова активізація українського визвольного руху та необхідність застосувати нові методи для статочної ліквідації борців за незалежність. Там було вирішено наступне: посилити колективізацію, тобто збільшити її в масштабах, позбутися “куркулів” шляхом впровадження великих податків, як тих, хто перешкоджав повному підпорядкуванню земель колгоспу, також взялися за молодь, адже на дану вікову групу робилася головна ставка визвольного руху, було вирішено забрати майбутнє народу до піонерських та комсомольських організацій, щоб зробити з них слухняних радянських людей, звісно, що не обійшлося без депортацій та залякування населення, як основну опору повстанців.

Зрозуміло, що заходи, які були спрямовані для колективізації, не дуже були до вподоби місцевому населенню, це було використано підпіллям для посилення антирадянських настроїв, голод, який був створений в інших регіонах України, коли зморені люди, у відчаї, приходили в області західного регіону у пошуку їжі, наочно продемонстрували до чого призводить колективізація господарств.

Повстанці намагалися уникати прямих зіткнень із переважаючою силою ворога. Старалися здійснювати дрібні атаки, зокрема, шляхом засідок на внутрішні війська, нападали на партійні органи, колгоспи та чиновників. Проти бійців за свободу застосовувалася і авіація. Проте так само болісними як і дані операції було поширення антирадянських настроїв серед місцевого населення, шляхом виступів в населених пунктах та розповсюдження листівок. Попри тиск на місцеве населення з боку влади, воно не припиняло підтримувати визвольний рух.

Через опір повстанців, почалася масова депортація населення, яка розпочалася 21 жовтня 1947 року о 6:00, яку прийнято називати операція “Захід”. За два тижні було депортовано більше 70 тис. людей за допомогу визвольному руху.

В першій половині 1948 року відновилися чималі зіткнення між двома ворогуючими сторонами. Втрат зазнавали всі. Успіхом з боку повстанців було те, що колективізація не набула такої масовості, наміри більшовиків на той момент не здійснилися, лише 15 % господарств було в колгоспах, а до кінця 1948 року їх число збільшилося всього на 5 %, що також не відповідало вимогам керівництва.

До осені 1949 року тиск на повстанців став ще сильнішим, тому третього вересня 1949 року Р. Шухевичем було видано наказ №2, який поставив на паузу діяльність УПА. Відділи мали бути приєднані до підпілля, на яких почали поширюватися військові звання повстанської армії. Більшу увагу приділяли агітації.

УПА також здійснювали закордонні рейди до прикладу в Чехословаччину 6 квітня 1946, де три відділи о 21:30 перетнули кордон із Чехословаччиною. Це була сотня “Біра” рейд пройшов без зайвих пригод. Перебували 16 днів. Побували в 31 селі. Сотня “Мирона” відвідала 49 сіл. Сотня “Кармелюка” – 26

сіл. Місцеве населення добре ставилися до вояків УПА. Варто відзначити, що бували випадки, коли місцеві жителі давали гроші на амуніцію. Чехословаччина не зразу відреагувала на присутність на її території повстанців. 16 квітня була утворена спеціальна військова частина “Оцел”, а 18 квітня оголошено операцію “широкі шаблі”. Загалом за час рейду проти УПА було застосовано 17 батальйонів – це 11200 солдатів, які мали у своєму розпорядженні танки та авіацію. Через маневреність повстанців, у більшості, вдавалося уникати зіткнень із армією, а інформація про їх перебування військам надходила із запізненням, тому переслідування було марною тратою часу. Протягом всього рейду відбулися дві невеликі сутички. 24 квітня завершився даний рейд, коли формування повернулися на Закерзоння, де була їх постійна дислокація. Одним із завдань закордонної акції було вплинути на думку словаків щодо того, який вибір зробити на виборах до Установчих національних зборів Чехословаччини, які мали відбутися 26 травня 1946 року. Перемогу здобула Словацька Демократична партія, комуністи отримали у два рази менше голосів. Чи повстанці вплинули на такий вибір чи й без них населенню більше імпонувала Словацька демократична партія, важко відповісти, але можна сказати з упевненістю, що рейд не був марним. Ще доволі значущим досягненням було те, що про УПА почали писати не тільки в чехословацькій, а й світовій пресі [5, с. 79 - 93].

Також варто згадати і про рейд сотні УПА “59” під командуванням П. Мельника – “Хмари” в Румунію, який тривав з 17 червня до 27 липня 1949 року. Завданням рейду було поширення антибільшовицьких настроїв серед населення та розповіді про визвольний рух, щоб створити спільний фронт проти більшовиків. УПА пройшлися територією Румунії від м. Сігет до м. Борша. Під час перетину кордону між першою стежею підвідділу та прикордонниками відбулося зіткнення. З боку останніх було двоє вбитих. Поширювали агітацію серед тамтешніх селян – українців. Також хотіли налагодити контакти із румунським антикомуністичним рухом, але цьому не судилося статися. Коли насувалася загроза з боку регулярної румунської армії, сотня П. Мельника успішно відійшла в Україну [7, с. 6-7].

05.03.1950 – сумна дата для визвольного руху. Тоді, в Білогорщі, що неподалік Львова був вбитий лідер повстанців Р. Шухевич – “Тарас Чупринка”, якого радянські спецслужби активно розшукували із 1944 року. У них він фігурував під псевдонімом “Вовк”. Хоч насправді трактування про те, що його вбили, не зовсім вірне, сержант внутрішніх військ чергою із ППШ ранив Р. Шухевича у груди, а він вже сам себе добиває з власного пістолету, щоб не дістатися ворогові, тим самим гідно пішовши з життя. Інформація про загибель поширювалася декілька місяців. Ця втрата була болючою для борців за незалежність, але не смертельною. На його місце приходить генерал-хорунжий В. Кук, який продовжує боротьбу.

Радянська пропаганда подавала в документах неправдиву інформацію про повстанців, подаючи їх як “бандитів” та “нацистів”. На жаль, сьогодні також певна частина населення України вірить даним міфам.

Таким чином, навіть в умовах надзвичайного тиску з боку СРСР на визвольний рух, відсутності міжнародної підтримки, жорстокого тиску на місцеве населення, яке підтримувало УПА, вбивства Р. Шухевича та інших провідних осіб визвольного руху, повстанці продовжували безкомпромісну боротьбу, стаючи символом незламності українців в боротьбі за незалежну державу.

Бібліографія:

1. *Літопис нескореної України: Документи, матеріали, спогади*. Книга 2 Львів: Галицька видавнича спілка. 1997. 664 с.
2. *Літопис УПА: нова серія*. Т. 5. Боротьба проти УПА і націоналістичного підпілля: інформаційні документи, ЦК КП(б)У, обкомів партії, НКВС-МВС, МДБ-КДБ 1943-1959. Кн. 2. 1946-1947. Київ; Торонто: Ін-т української археографії та джерелознавства ім. М.С. Грушевського НАН України, 2002. 574 с.
3. СЕРГІЙЧУК, В. *Десять буремних літ. Західноукраїнські землі у 1944-1953 рр*. Київ: Дніпро, 1998. 944 с.
4. *УПА в світлі документів з боротьби за Українську Самостійну Соборну Державу 1942-1950 рр*. Т. 2 (Бойові дії УПА). Б. м. 1960.
5. В'ЯТРОВИЧ, В. *Рейди УПА теренами Чехословаччини*. Торонто-Львів: Видавництво "Літопис УПА", 2001. 208 с.
6. ДМИТРУК, В. *Вони боролися за волю України*. Луцьк: Волин. обл. друк., 2007. 1070 с.
7. МАНЗУРЕНКО, В., ГУМЕНЮК, В. *Рейд УПА в Румунію 1949 р*. Львів-Рівне, 2007. 56 с.
8. ПАТРИЛЯК, І. *Перемога або смерть: український визвольний рух у 1939-1960 роках*. Харків: Книжковий Клуб "Клуб сімейного дозвілля", 2024. 688 с.