

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



INTERUNIVERSITARIA

Ediția a XX-a

Materialele

**Conferinței Științifice Internaționale a Studenților
din 18 aprilie 2024**

Volumul I

Bălți, 2024

CZU 082=00

I -58

COMITETUL ȘTIINȚIFIC

Președinte al Comitetului științific:

Natalia GAȘIȚOI, dr., conf. univ., Rector

Membri:

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

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

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

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

Vitalie RUSU, dr., conf. univ., 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 (20 ; 2024 ; Bălți). Interuniversitaria : Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților din 18 aprilie 2024, Ediția a 20-a / comitetul științific: Natalia Gașițoi ; colegiul de redacție: Valentina Prițcan, Alexandra Melnic [et al.]. – Bălți : [S.n.], 2024 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-329-7

Vol.1. – 2024. – 271 p. : tab., fig. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Univniversitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Texte : lb. rom., engl., germ., fr., etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. și în subsol. – 60 ex. – ISBN 978-9975-50-330-3.

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

© *Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți*, 2024

ISBN 978-9975-50-329-7; 978-9975-50-330-3 (Vol.1)

SUMAR

COMUNICĂRI ÎN PLEN

| | |
|---|----|
| Irina PAVLIUC. <i>Implementarea STEAM în biologie prin senzori PASCO</i> | 6 |
| Iuliana LIVADAR. <i>Eficientizarea instruirii prin modelul inovativ al învățării mixte</i> | 13 |

SECȚIUNEA nr. 1 ȘTIINȚE FILOLOGICE

Atelierul **FILOLOGIE ROMANICĂ (LINGVISTICĂ)**

| | |
|--|----|
| Carolina GLAVAN. <i>Intertextualité et originalité dans les fables de La Fontaine</i> | 21 |
| Marina FILAROVSCI. <i>Les défis de la traduction technique</i> | 25 |
| Dana CRECIUN. <i>Bref aperçu sur l'emprunt de l'anglais en français (les anglicismes)</i> | 29 |

Atelierul **FILOLOGIE GERMANICĂ**

| | |
|--|----|
| Alexandra ZNAMEROVSCAIA. <i>Wesen und thematische Bereiche der Anglizismen im Gegenwartsdeutschen</i> | 34 |
| Evghenia MATCOVSCAIA. <i>Nominale Komposita in den Texten auf dem Onlineportal „deutschland.de”</i> | 41 |
| Irina LUNGU. <i>Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht</i> | 45 |
| Roman JAFAROV. <i>Romanian and Yiddish in interwar Romania: Mutual Influences.</i> | 51 |
| Diana BALTAG. <i>The use of magic as a metaphor to represent disability in the fantasy “Frozen”</i> | 57 |

Atelierul **FILOLOGIE SLAVĂ (LITERATURĂ)**

| | |
|--|----|
| Мария ГЕРАСИМОВА. <i>Своеобразие образа Эдипа в романе А. Бошо «Эдип, путник»</i> | 65 |
| Екатерина ПЕТРУХИНА. <i>Образ автора в лирических отступлениях поэмы Н. Гоголя «Мёртвые души»</i> | 73 |
| Мария НИКИТИНА. <i>Образ-символ голубя в поэзии М. Цветаевой</i> | 78 |

Atelierul **FILOLOGIE SLAVĂ (LIMBA RUSĂ)**

| | |
|---|-----|
| Наталья МАТЕЙШИНА. <i>Роль вставных конструкций в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» (лингводидактический аспект)</i> | 83 |
| Анна ФЕДОТОВА. <i>Специфика словотворчества в сетевой поэзии</i> | 88 |
| Екатерина СТИРМАНОВА. <i>Онлайн-сервисы для создания образовательных веб-квестов по литературе</i> | 92 |
| Мария ЕГОРЫЧЕВА. <i>Лексика русского языка новейшего периода (по материалам словарей новых слов)</i> | 96 |
| Павел МОСКВИН. <i>Специфика речевого контента в советских мультфильмах (на примере мультфильма «Бобик в гостях у Барбоса» /Союзмультфильм, 1977 г./)</i> | 100 |
| Ангелина СТЕФАНОВИЧ, Елизавета ДАВЫДОВА. <i>Аварии на ЧАЭС как инфоповод в современном медийном дискурсе</i> | 105 |

| | |
|---|-----|
| Елизавета ГОЛОВАШКО. Языковые способы взаимодействия с детской аудиторией в музейном дискурсе | 110 |
| Елена ЛАСИЦА. Вербализация оценочных значений в текстах британских киноанонсов (на материале фрагментов об отрицательном влиянии фильма на аудиторию) | 115 |
| Чжунчжэн ВАН. Личные местоимения как языковая универсалия с национальной спецификой парадигм | 120 |
| Чжан БИНЬЦЗЕ. Некоторые маркеры национальных концептов СЕМЬЯ и БЛИЗКИЕ ОТНОШЕНИЯ в русском, английском и китайском языках | 127 |
| Галина ФАТЕХ. Телесная невербалика в характеристике персонажей ранних рассказов А. П. Чехова | 131 |
| Чжоу БАОЯНЬ, Джелалатдин ГАРЛЫЕВ. Традиционный и нетрадиционный порядок слов в языках разных языковых семей в условиях многоязычия (русский, китайский, английский, японский, туркменский) | 137 |
| Антонина ТЮКИНА, Андрей ПЕТРОВ. Использование элементов театрального искусства в деятельности учителя русского языка и литературы) | 143 |
| Екатерина ВИКОЛ. Теоретические и практические основы исследования бинарных концептов «мудрость» и «истина» | 147 |
| Ольга ПОПОВ. Семиокогнитивная онтология феминистского художественного дискурса | 157 |

Atelierul FILOLOGIE SLAVĂ (LIMBA UCRAINEANĂ)

| | |
|---|-----|
| Світлана ГОДИНЧУК. Класифікація та основні тенденції розвитку української лексики новорічно-різдвяних свят | 164 |
| Дарія БАСИСТА. Формування специфічних компетенцій під час вивчення побутової лексики у календарно-обрядовій поезії | 170 |
| Катерина ЛИФАР. Гендерні стереотипи в українській та англійській фразеології з ономастичним компонентом | 177 |
| Юлія БОРОВИК. Типологія сучасних форм роботи з лексикою англомовного походження на уроках української мови і літератури в Республіці Молдова | 185 |
| Людмила АДЮКІЦ. Міжмовні омоніми як проблема перекладу | 193 |
| Тетяна КУРИЧ. Форми роботи з діалектною лексикою на уроках української мови та літератури у школах Республіки Молдова | 200 |

Atelierul FILOLOGIE SLAVĂ (INOVAȚII ÎN LINGVISTICA UCRAINEANĂ)

| | |
|--|-----|
| Софія ПОГОРІЛА. Комунікативні стратегії ефективного впливу на споживачів товарів та послуг у сучасній українській рекламі | 207 |
| Павло ЛЮДИН. Лінгвістика миру: стан і перспективи дослідження | 215 |

Atelierul FILOLOGIE SLAVĂ (LITERATURA UCRAINEANĂ)

| | |
|---|-----|
| Анастасія ПИРОЖКОВА. Особливості функціонування епітетів в оригіналі та україномовному перекладі трагедії «Гамлет» В. Шекспіра | 220 |
| Марія ФЛОРЯК (СКРИПНИК). Портрет як категорія мистецтва і літературознавства | 225 |

| | |
|--|-----|
| Оксана МОЛОДОЖЕНЯ. <i>Вивчення творчості Тараса Шевченка у школах Республіки Молдова</i> | 230 |
| Анна ПЩЕНТІЙ (ЗАВАЦЬКА). <i>Вивчення творів М. Коцюбинського у школах Республіки Молдова</i> | 234 |
| Артемія НІКУЛЕНКОВА (МОКАН). <i>Проблема самотності дитини в оповіданнях В. Винниченка</i> | 239 |
| Яна КОСОВАН. <i>Виховний потенціал творів В. Нестайка у сучасному навчальному процесі</i> | 243 |
| Євген КІБ'ЮК. <i>Третя битва за Харків: бойові дії на Слобожанщині в лютому – березні 1943 року</i> | 248 |
| Оксана БОГУЦЬКА. <i>Пережити смерть: Кенгірське повстання – початок розпаду системи концентраційних таборів</i> | 257 |
| Олена ПРОДАНЮК. <i>З досвіду реалізації міжпредметних зв'язків при вивченні дисципліни «Історія, культура і традиції українського народу»</i> ... | 261 |
| Сергій ВІТЯЗЬ. <i>«Бізнес-система» як один з методів мотивації учнів у сучасній школі</i> | 266 |

COMUNICĂRI ÎN PLEN

CZU 57(072.8):004

IMPLEMENTAREA STEAM ÎN BIOLOGIE PRIN SENZORI PASCO

Irina PAVLIUC, studentă, Facultatea de Științe Reale, Economice și ale Mediului, Universitatea de Stat „Alecă Russo” din Bălți
Conducător științific: **Ala CUȚULAB**, asist. univ., drd.

Abstract: *In the context of the current challenges related to the rapid development of technologies and the large volume of new contents, adapting the educational process to these changes becomes more important. The impact of technologies on kilogramdren's cognitive abilities and the need for an interdisciplinary approach in education is emphasized. The importance of the STEAM concept in the formation of key skills in students is obvious, offering them innovative learning opportunities. By implementing PASCO sensors in STEAM projects, greater and more accurate development of student capabilities can be achieved. Also, practical examples of the integration of STEAM education in biological education are presented, highlighting the benefits of an interdisciplinary and applied approach in the learning process.*

Keywords: *STEAM education, biology, technologies, digital sensors, PASCO, art, science.*

În era tehnologiei avansate și a informațiilor în continuă schimbare, adaptarea procesului educațional devine important pentru formarea competențelor esențiale la elevi. Astfel, odată cu evoluția societății și a revoluției digitale, abordarea inter- și transdisciplinară a educației, precum cea promovată de STEAM (**S** – știință, **T** – tehnologie, **E** – inginerie, **A** – artă, **M** – matematică), devine tot mai relevantă pentru pregătirea copiilor în fața cerințelor secolului al XXI-lea.

Lumea actuală trăiește o provocare legată de dezvoltarea accelerată a tehnologiilor, de volumul mare al conținuturilor nou-apărute, de ritmul tot mai activ al vieții, astfel încât fiecare dintre noi tindem să mergem în pas cu tot ce este nou. Din acest motiv se schimbă și accentele, care le punem la baza procesului educațional. Competențele cognitive ale copiilor astăzi, de asemenea, sunt influențate de tehnologii, și în această avalanșă informațională este foarte importantă abordarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor educaționale, ce oferă oportunități reale de a forma competențele-cheie la elevi [8, p. 511].

Odată cu modernizarea societății, abordarea noastră față de educație crește și ea, ceea ce a condus la crearea STEAM și a altor sisteme educaționale avansate. După aproape două decenii, societatea trece printr-o revoluție digitală. Într-o astfel de situație, practic nu are rost să-i înveți pe copii diferite materii individual, aici intră exact în joc STEAM. În loc să predea copiilor fiecare materie separat, profesorii își propun să încorporeze toate elementele în STEAM [4, p. 503].

Abordarea Știință, Tehnologie, Inginerie, Artă și Matematică (STEAM) este din ce în ce mai utilizată, deoarece se crede că este capabilă să faciliteze studenții să înțeleagă subiectele și să se adapteze la cadrul de competențe al secolului 21 [6, p. 23].

Educația STEAM permite utilizarea metodelor științifice, aplicații tehnice, modelare matematică, proiectare inginerescă, care duce la formarea gândirii creative la studenți [1, p. 168].

Conceptul de educație STEAM, cu accent pe tehnologie și legături cu provocările din lumea reală, a fost dezvoltat și în Republica Moldova. „Filozofia STEAM a parcurs un drum lung de la conceptul învechit de învățare, în care studenții memorează fapte și își testează cunoștințele prin teste gradate. STEAM promovează dezvoltarea unor proprietăți și abilități importante: *înțelegerea complexă a problemelor, gândirea creativă, abordarea inginerescă, gândirea critică, înțelegerea și aplicarea metodei științifice, înțelegerea fundamentelor designului*” [9, p. 345].

La Biologie investigația și competența digitală îmbunătățește cunoașterea științelor naturii prin lucrări practice, experimente și alte metode interactive [3, p. 107].

Problema completării laboratoarelor școlare cu tehnologii, studierea programării și motivarea copiilor pentru activitate rămâne a fi una încă nerezolvată [8, p. 512].

Elevii implicați în procesul învățării active, își valorifică competențele specifice ale proiectelor STE(A)M, iar metodele selectate se modifică în funcție de condițiile de realizare a procesului instructiv-educativ și de competențele profesionale ale cadrului didactic. Creativitatea profesorului îmbunătățește orice metodă prin procedeele pertinente educației STE(A)M, însă succesul proiectului realizat, se datorează, în mare măsură, sarcinilor didactice formulate corect, care îmbină elemente din mai multe tipuri de metode necesare învățării [2, p. 500].

Există o diversitate de aplicații digitale cu scop educațional, printre care se enumeră: **Virtuali-Tee**. Studierea anatomiei se transformă într-o activitate ușoară și distractivă în timpul utilizării aplicației AR Virtuali-Tee (Fig. 1). Pentru ca aplicația să funcționeze, este nevoie de un tricou special, care este pus pe „obiectul de studiu” – student. Aplicația permite să „intrăm în interiorul” corpului și să examinăm structura acestuia; există un ghid animat. Aplicația poate fi instalată atât pe un smartphone, cât și pe o tabletă, iar procesul este la fel de interesant. Dezvoltatorul aplicației oferă să fie achiziționat un tricou și un poster special [9, p. 348].



Fig. 1. Captură de ecran din aplicația *Virtuali-Tee* [9, p. 348]

Pe zi ce trece avem nevoie de o integrare interdisciplinară largă a cunoștințelor construite pe diferite fundații. Să luăm în considerare utilizarea elementelor educaționale STEAM folosind exemplul secțiunii „Omul și sănătatea lui” a unui curs de

biologie școlară. Corpul uman este în sine un obiect biosocial destul de integrat care poate fi studiat folosind metode fizice, chimice, biologice, statistice populaționale și alte metode științifice. La nivelul educației biologice generale de bază, o astfel de integrare interdisciplinară poate fi realizată, de exemplu, la tema „Sistemul musculo-scheletic”. Studiul lui cu școlarii este posibil cu utilizarea designer **LEGO MIND-STORMS** Education. Setul include un microcomputer, baterie, motoare și elemente de asamblare ale setului de construcție. Datorită acestor componente, elevii, lucrând în perechi, pot asambla modele de membre umane conectând părțile construcției ansamblu și apoi punându-le în mișcare. Fiecare parte a membrului este conectată folosind articulații, ceea ce permite studierea subiectului „Pârghii” într-un curs de fizică școlar. Pe lângă acțiunile constructive, școlarii răspund la o serie de întrebări: Ce structură simulează șuruburile? Cum este aranjată această structură la om? Dar, poate fi sugerată discuția despre estetica mișcărilor corpului uman [10, p. 58].

Cercetarea științifică, studiul de caz, modelarea, experimentul și prezentarea au fost util îmbinate în cadrul proiectului STEAM de cercetare „Studierea factorilor care influențează funcționarea Sistemului respirator la om”, Biologie, clasa a XI-a, urmărind dezvoltarea la elevi a abilităților de a-și valorifica cunoștințele teoretice în condiții practice [7, p. 236].

O altă posibilitate de realizare a proiectelor STEAM o putem observa prin implementarea senzorilor digitali PASCO.

Wireless Hand-Grip Heart Rate Sensor PS-3206

(fig. 2). Cu ajutorul acestui senzor este posibilă măsurarea ritmului cardiac înainte, în timpul și după antrenament, datele fiind transmise wireless către dispozitive. Cu ajutorul mânerelor fără fir, efectuarea laboratoarelor de fiziologie asupra sistemului cardiovascular sau homeostaziei devine mai accesibilă ca niciodată. Monitorizarea continuă în timpul antrenamentului sau utilizarea senzorului pentru măsurători inițiale și finale oferă o detectare rapidă și fiabilă a ritmului cardiac.

Modalitatea de implementare a proiectului STEAM poate fi exemplificată prin *experimentul de investigare a ritmului cardiac* în funcție de sex, vârstă, temperatura corpului, temperatura mediului, starea de repaus/ efort. Vom examina diferențele dintre ritmul cardiac în repaus și în timpul efortului fizic, precum și variațiile lui în funcție de sex și vârstă. Acest proiect STEAM va oferi oportunitatea elevilor de a aplica cunoștințele teoretice într-un mod practic și interactiv, stimulând astfel dezvoltarea abilităților obținute în domeniul științific.

Ritmul cardiac reprezintă numărul de bătăi pe minut ale inimii. Este un indicator important al sănătății cardiovasculare și poate varia în funcție de nivelul de activitate fizică, stres, vârstă, temperatură și sex. Rezultatele acestui proiect STEAM sunt interpretate în Tabelul 1.



Fig. 2. *Wireless Hand-Grip Heart Rate Sensor PS-3206* [5]

Știință: Identificați organele implicate în formarea ritmului cardiac și explicați relațiile dintre ritmul cardiac și nivelul de activitate fizică, sex, vârstă, temperatură și alți factori.

Tehnologie: Utilizați senzori wireless PASCO pentru măsurarea ritmului cardiac în diferite situații și transmitere a datelor către dispozitive.

Inginerie: Proiectați și construiți graficele valorilor indicilor ritmului cardiac pe un dispozitiv portabil prin aplicația SPARKvue, pentru monitorizarea continuă a ritmului cardiac;

Aplicați sistemul de senzori integrat pentru a măsura ritmul cardiac în mod precis și eficient.

Artă: Realizați un proiect artistic care să reflecte importanța ritmului cardiac în funcționarea organismului uman;

Creați un colaj vizual care să ilustreze variațiile ritmului cardiac în diferite situații și contexte.

Matematică: Analizați datele colectate în cadrul experimentului pentru a identifica corelații între ritmul cardiac și factorii investigați;

Calculați media, deviația standard și alți parametri matematici pentru a interpreta rezultatele experimentului legate de ritmul cardiac.

Tablelul 1. Analiza indicelui de ritm cardiac cu ajutorul senzorului PASCO

| Sexul | Fată | Băiat |
|---|---|---|
| Vârsta | 21 | 22 |
| Temperatura corpului (°C) | 36,9 | 36,6 |
| Temperatura mediului (°C) | 24 | 24 |
| Nr. bătăi/minut (repaus) | 74 | 63 |
| Nr. bătăi/minut (efort fizic) | 148 | 162 |
| Imagine în proces de realizare a experimentului |  |  |

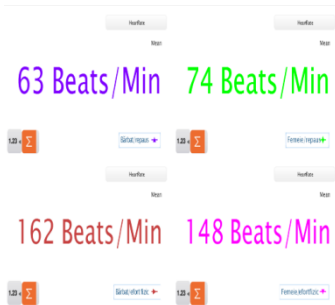


Fig. 3. Rezultatele experimentului de investigare a ritmului cardiac

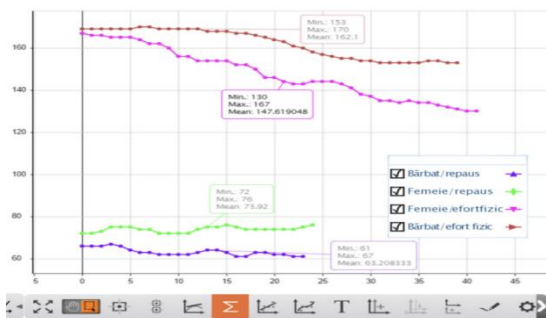


Fig. 4. Reprezentarea grafică a valorilor „Măsurarea ritmului cardiac”

Implementarea senzorilor în proiectele STEAM la biologie este destul de importantă în măsurarea precisă a ritmului cardiac în diferite situații, transmiterea datelor către dispozitive și înregistrarea lor numerică și grafică, așa cum sunt reprezentate în figurile 3 și 4. Elevii își dezvoltă astfel abilități practice care contribuie la progresul domeniului științific.



În contextul actual, este tot mai important să integrăm cunoștințele din diverse domenii pentru a oferi o perspectivă mai completă. Prin aplicarea STEAM în educație, putem atrage elevii să învețe biologia cu entuziasm, astfel, integrarea interdisciplinară la nivelul educației biologice de bază poate fi exemplificată prin tema „Sistemul musculo-scheletic, care ne permite să înțelegem mai bine funcționarea și importanța forței musculare în organism, datorită senzorului **Wireless Pressure Sensor PS-3203** (Fig. 5). În cadrul software-ului PASCO, studenții își pot selecta cu ușurință unitățile dorite dintr-o listă care include: kPa, mmHg, inHg, mbar, psi, atm și torr.

Când explorăm subiectul forței musculare în dependență de sex și dominanța laterală, folosim senzori digitali, astfel putem observa diferențe interesante în funcționarea musculară. Prin intermediul acestui senzor, elevii pot măsura și compara forța musculară generată în timpul diferitor activități. Experimentul implică activități precum: împingerea aerului din seringă sau alte mișcări specifice care pun în evidență forța musculară. Elevii înregistrează datele și analizează diferențele între forța musculară exercitată de către fată/ băiat, precum și între forța musculară la mâna dreaptă/ stângă. Rezultatele experimentului sunt înregistrate în tabelul 2.



Fig. 5. Wireless Pressure Sensor PS-3203 [5]

Tabelul 1. Rezultatele măsurărilor forței musculare cu ajutorul senzorului digital PASCO

| Sex (♀/♂) | Vârsta (ani) | Forța musculară (kPa) | | Imagine |
|------------------|--------------|-----------------------|-------------|---|
| | | mâna dreaptă | mâna stângă | |
| Fată (dreptace) | 21 | 172 | 142 |  |
| Băiat (stângaci) | 22 | 194 | 238 |  |

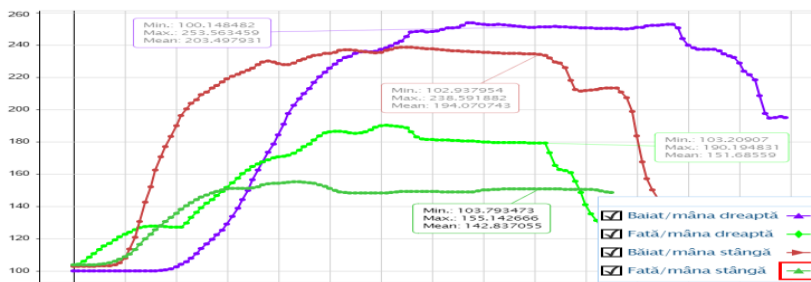


Fig. 6. Rezultate grafice „Forța musculară în funcție de sex (♀/♂) și dominanța laterală”

Prin explorarea acestor aspecte, elevii pot înțelege mai bine modul în care forța musculară poate varia în funcție de diferiți factori, cum ar fi dominanța laterală.

Această experiență practică, înregistrată grafic în figura 6 îi poate ajuta să aprecieze complexitatea sistemului muscular și să își dezvolte abilitățile de observație și analiză în cadrul studiului sistemului muscular uman.

Conform rezultatelor obținute în urma realizării proiectelor STEAM putem observa conexiunea dintre diferite domenii, ce pun în evidență valori și abilități de lucru în echipă, ce stochează date cu caracter personalizat care pot fi utilizate pentru informare, comparare și analiză în diverse condiții.

Concluzii. Educația STEAM reprezintă o abordare interdisciplinară inovatoare în învățământ, care integrează știința, tehnologia, ingineria, arta și matematica pentru a dezvolta competențe esențiale la elevi, prin care ei sunt încurajați să explo-

reze, să experimenteze și să colaboreze într-un mediu creativ, care îi pregătește pentru provocările viitoare și le dezvoltă abilități precum gândirea critică, rezolvarea de probleme, comunicarea și colaborarea.

În cadrul didacticii biologiei, integrarea educației STEAM aduce multiple beneficii atât elevilor, cât și profesorilor, prin implicarea în activități practice, experimente, simulări și colaborări cu specialiști din diverse domenii, oferind o perspectivă holistică asupra științelor vieții.

Aceste proiecte nu numai că îi ajută pe elevi să-și dezvolte competențe specifice în biologie, cum ar fi observarea, analiza datelor sau înțelegerea proceselor biologice, dar îi încurajează și să-și folosească creativitatea și imaginația în rezolvarea problemelor, explorând diverse aspecte ale lumii naturale, pot învăța despre biodiversitate, ecologie, genetica sau biotehnologii, și pot aplica cunoștințele dobândite în contexte practice și relevante.

Implementarea proiectelor STEAM în biologie devine tot mai interesantă și mai ușor de explicat datorită aplicării senzorilor PASCO, ce oferă o modalitate interactivă și precisă de a măsura diferiți parametri biologici, cum ar fi ritmul cardiac, forța musculară sau temperatura corpului, ceea ce face experiența educațională mai captivantă, stimulează implicarea activă a elevilor în procesul de învățare, îi ajută să înțeleagă conceptele științifice într-un mod practic și îi pregătește pentru a deveni viitori cercetători sau profesioniști în domeniul biologiei.

Bibliografie:

1. BROWN, Emily. *STEAM Education: Theory and Practice*. London, 2022. 586 p. ISBN 978-0-876-54321-0
2. CUȚULAB, A.; PRESCUR, M. Proiectele STEAM – stimul al imaginației creatoare prin prisma biologică. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*. Ediția a 2-a, 2022. Chișinău, pp. 498-502. ISBN 978-9975-76-411-7
3. MARTINEZ, Jaime E. *The Search for Method in STEAM Education (Palgrave Studies In Play, Performance, Learning, and Development)*. Ediția 2017, Kindle. 467. p. ISBN 13 978-3319558219
4. OLARI, Victoria, ZAVTUR, Ludmila. The STEM/STEAM/STREAM concept – an imperative of the 21st century. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*., Ed. Ediția a 2-a, 28-29 octombrie 2022, Chișinău: Tipografia UST, 2022, Ediția a 2-a, pp. 503-506. ISBN 978-9975-76-411-7
5. PASCO. [online] [citată 06.04.2024]. Disponibil: <https://www.pasco.com/products/sensors>
6. SIGIT, Diana Vivanti, RISTANTO, Rizhal Hendi. Integration of project-based e-learning with STEAM: An innovative solution to learn ecological concept. In: *International Journal of Instruction*, vol. 15, nr. 3. Indonezia, 2022. p. 23-40. ISSN-1694-609X
7. SPECTOR, J. Michael, BISHOP, M. J. Di. *Educational Communications and Technology: Issues and Innovations*. Ediția I, 2020. Springer. 407 p. ISBN 978-3-319-02573-5
8. ȘVETȚ, A. Motivating active learning through STEAM project in biology lessons. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM)*.

Ediția a 2-a, 28-29 octombrie 2022, Chișinău: Tipografia UST, 2022, Ediția a 2-a, pp. 511-515. ISBN 978-9975-76-411-7

9. ВЕЛИКОВА, Татьяна. Инновационные STEAM-практики обучения учащихся посредством мобильных технологий. In: *Abordări inter/transdisciplinare în predarea științelor reale, (concept STEAM). Studierea informaticii și tehnologiilor informaționale din perspectiva STEAM*, 29-30 octombrie 2021, Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2021, Vol.1, pp. 345-350. ISBN 978-9975-76-357-8
10. ХАЧАТУРЬЯНЦ, В.; ТЕРЕМОВ, А. „Использование элементов STEAM – образования в межпредметной интеграции биологических знаний школьников на базе создаваемой в россии сети кванториумов”. В: *Научный диалог*. 2018. № 11. С. 322-332. DOI:10.24224/2227-1295-2018-11-322-332

CZU 371.3

EFICIENTIZAREA INSTRUIRII PRIN MODELUL INOVATIV AL ÎNVĂȚĂRII MIXTE

Iuliana LIVADAR, studentă, *Facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți*
Conducător științific: **Aurelia BEȚIVU**, conf. univ., dr.

Abstract: *The article highlights the evolution and continuous adaptation of education in the face of the changes and challenges of our time, especially in the digital era. Access to information has become rapid and universal, changing the way we learn and teach. Technologies such as the internet have opened up new learning opportunities, allowing students to explore topics based on their interests. Additionally, the text emphasizes the importance of innovative teaching methods, such as blended learning and flipped classroom, which combine technology with direct interaction between students and teachers, thus improving understanding and retention of information and developing critical thinking and problem-solving skills.*

Keywords: *education, primary schools, learning process, e-learning, station rotation, flipped classroom, flex, blended learning.*

Educația este unul dintre pilonii fundamentali ai societății, care a evoluat și s-a adaptat de-a lungul timpului pentru a răspunde nevoilor și provocărilor fiecărei epoci. În contextul digitalizării secolului 21, educația se află într-un proces profund de transformare, influențat de avansul tehnologic și de impactul pe care acesta îl are asupra vieții cotidiene. Digitalizarea a adus cu sine schimbări semnificative în modul în care învățăm și predăm, punând în lumină necesitatea unei adaptări rapide și eficiente a sistemului educațional la noile realități.

Unul dintre aspectele esențiale ale digitalizării în educație este accesul la informație. Internetul și tehnologia digitală au făcut ca informația să fie disponibilă aproape instantaneu, transformându-ne într-o societate a cunoașterii accesibile oricui. Elevii nu mai sunt limitați de manualele școlare sau de informațiile predate în clasă, ci pot explora subiecte și materiale suplimentare în funcție de propriile lor interese și ritmuri de învățare.

În plus, digitalizarea a facilitat dezvoltarea unor metode de predare inovatoare, cum ar fi blended learning (învățare mixtă) sau flipped classroom (clasă inversată),

care îmbină utilizarea tehnologiei cu interacțiunea directă între elevi și profesori. Aceste metode au demonstrat că pot îmbunătăți înțelegerea și retenția informațiilor, stimulând participarea activă a elevilor și dezvoltându-le abilități precum gândirea critică și rezolvarea de probleme.

Modelul inovativ al învățării mixte în educație, cunoscut și sub denumirea de blended learning, reprezintă o abordare care combină elemente de învățare online cu instruirea tradițională în clasă. Acest model oferă avantajele ambelor medii de învățare, creând un cadru flexibil și adaptabil la nevoile și preferințele individuale ale elevilor și profesorilor.

Burea S. consideră „învățarea mixtă este tocmai abordarea care vine să soluționeze problema în contextul schimbării paradigmei procesului modern de învățare. Ce este de fapt învățarea mixtă? Aceasta este o abordare în procesul educațional care presupune îmbinarea stilului tradițional din sala de clasă cu cel online, așadar, un amestec al mediului virtual cu cel față în față. Stilul dat este apreciat pentru flexibilitatea și capacitatea de a construi conținut educațional individualizat, cu ajutorul căruia subiectul poate învăța în ritmul propriu pentru a-și dezvolta cunoștințe și competențe specifice. În general, învățarea mixtă este structurat din o parte din procesul de învățare care are loc online, elevul având posibilitatea de a gestiona ritmul în care învață, și o altă porțiune a învățării este condusă de învățător/profesor prin activități de clasă” [2, p. 64]. Procesul de digitalizare în ultimii ani a reprezentat o transformare profundă în societatea noastră, schimbând modul în care comunicăm, lucrăm și trăim în general. Acest proces a fost accelerat de avansul tehnologic rapid, inclusiv de dezvoltare a internetului și a inteligenței artificiale. În opinia lui V. Capcelea „asistăm în ultimele decenii la o serie de fenomene și procese ce caracterizează evoluția societății umane în ansamblul ei și care indică faptul că ne aflăm într-o perioadă de mutații profunde ce definesc tranziția de la societatea industrială la un nou tip de societate” [3, p. 27]. Trăim în secolul tehnologiilor iar importanța și prezența calculatorului este un lucru firesc. M. Guțu consideră „integrarea software-urilor educaționale răspunde cu succes solicitărilor diverse de învățare ale elevilor, pe lângă adaptarea curriculară, sprijin individual, sau integrarea unor mijloace și materiale didactice suplimentare” [4, p. 189]. Astfel, învățarea mixtă nu se poate efectua fără prezența tehnologiilor în viața de zi cu zi. Din reperele metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile învățării mixte „integrarea instrumentelor online în învățământ a început în anii 60 ai sec. XX, iar termenul blended learning a fost introdus în anul 1999. Din engleză, blended – amestecat/mixat, learning – a învăța; de aici termenul folosit în română – învățare mixtă. Conform ghidului „Învățarea mixtă în educația școlară – linii directoare pentru începutul anului de studii 2020/21”, elaborat de Comisia Europeană în iunie 2020, învățarea mixtă (blended learning) se definește ca „o abordare hibridă care combină învățarea în școală cu învățarea la distanță, inclusiv învățarea online”. Astfel, învățarea mixtă constituie o abordare sinergică ce permite potențarea reciprocă a învățării față în față și a celei online, dar și compensarea reciprocă a dezavantajelor acestora” [5, p. 5]. Sistemul educațional din Republica Moldova se confruntă cu diverse provocări, cum ar fi infrastructura școlară învechită, lipsa resurselor și dotărilor necesare, precum și probleme legate de calita-

tea actului educațional. Totuși, se fac eforturi pentru îmbunătățirea și modernizarea sistemului educațional, inclusiv și cu dotarea tehnicilor necesare, pentru promovarea mai interactivă a orelor. În Republica Moldova, învățarea mixtă a început să fie tot mai utilizată în contextul digitalizării învățământului. Aceasta oferă oportunități noi pentru elevi și profesori, îmbunătățind accesul la resurse educaționale și facilitând o mai mare flexibilitate în procesul de învățare. Odată cu apariția Internetului, învățământul la distanță începe să adopte noile tehnologii, punând bazele modelului de educație electronică. E-learning-ul se definește prin faptul că studenții învață exclusiv prin intermediul Internetului, folosind calculatorul și tehnologiile informaționale. O sală de clasă modernă oferă experiențe de învățare de înaltă calitate prin adoptarea unui proces diferențiat. Elevii au diferite nivele de potențial, unii înțeleg conținutul mai rapid decât alții, preferă stiluri de învățare diferite, astfel că fiecare elev necesită o abordare personalizată pentru a învăța cu succes. Învățarea mixtă reprezintă exact acea metodă care vine să rezolve această problemă în contextul schimbării paradigmei procesului modern de învățare. Stilul de învățare mixt încurajează autonomia și responsabilitatea elevilor: când o parte din conținut este accesibil online, elevii își gestionează ritmul și respectă termenele limită pentru sarcini. A. Sîrghi descrie instruirea inversată (învățare inversată) ca „un model de învățare mixtă care permite a „inversa” învățarea după cum urmează:

- materialul teoretic se studiază de sine stătător, fiind dat în calitate de teme pentru acasă;
- timpul din clasă este folosit pentru sarcini practice realizate împreună cu profesorul. Formabilul învață lecția acasă. Acesta studiază o temă din manual sau din alte materiale la subiectul dat: vizionează o serie de video-uri, ascultă înregistrări audio/ podcast-uri, analizează prezentări pregătite de profesor, utilizează aplicații digitale, citește texte propuse de cadrul didactic ș.a. ” [9, p. 198]. Modelul inversat al învățării mixte este o abordare în care elevii își studiază materialele și își pregătesc temele acasă, în timp ce timpul petrecut în clasă este folosit pentru activități practice, discuții și aplicarea cunoștințelor în contexte relevante. Acest model pune accentul pe implicarea activă a elevilor în propria lor învățare și permite profesorilor să ofere asistență individualizată acolo unde este necesar. Doamna L. Zastînceanu consideră că „tehnologia Flipped Classroom s-a născut din nevoia de a diminua diferențele în stilul de învățare a instruiților. În același timp, diferențele dintre instruiți nu se rezumă doar la diferențe în stil de învățare, ci și în capacitățile lor pentru o disciplină sau alta, condițiile de trai și de studiu, disponibilitățile fizice, psihologice, materiale și morale. Valorificarea acestor diferențe în contextul unui sistem de instruire tradițional este imposibil, deoarece în acele secvențe, care sunt dedicate învățării într-o lecție obișnuită, profesorul, volens-nolens, impune forma, conținutul, modalitatea și succesiunea învățării. Flipped Classroom, ca tehnologie, presupune că elevul va studia materia de învățare acasă, în condiții mai confortabile pentru el decât în sala de clasă, oferind atât timp studierii materiei, cât are nevoie personal. Mai mult ca atât, profesorul poate pregăti pentru elevi secvențe pentru învățare, dar și recomanda alte surse, care le crede accesibile, calitative și interesante. În același timp, elevul nu este restricționat de a folosi altceva decât cele re-

comandate. În timpul lecției ce urmează după studiul independent, profesorii se pot concentra pe nevoile individuale ale elevilor, explica momentele neclare, propune sarcini de diferite nivele. În plus, experimentele pedagogice realizate demonstrează, că modelul facilitează dezvoltarea autonomiei și gândirii critice” [10, p. 105]. Al doilea model de învățare mixtă evidențiat în literatura de specialitate este modelul de rotație. Modelul de rotație este una dintre cele mai populare strategii în învățarea mixtă. Acesta implică ca elevii să rotească între diferite activități sau stații de învățare într-un program fix. Cel puțin una dintre aceste stații este dedicată învățării online. Celelalte stații pot include activități precum instruirea în grupuri mici, proiecte de grup, tutoriat individual și sarcini pe hârtie și creion. Acest model oferă elevilor o varietate de experiențe de învățare și le permite să progreseze în funcție de propriul ritm și de nevoile lor individuale. „Modelul de rotație – un program în care, în cadrul unui anumit curs sau subiect (de exemplu, matematică), elevii rotesc într-un program fix sau la discreția profesorului între modalitățile de învățare, cel puțin una dintre acestea fiind învățarea online. Alte modalități ar putea include activități precum instruirea în grupuri mici sau în întreaga clasă, proiecte de grup, tutoriat individual și sarcini pe hârtie și creion.

- a. Rotație pe stații – o implementare a modelului de rotație în care, în cadrul unui anumit curs sau subiect (de exemplu, matematică), elevii rotesc într-un program fix sau la discreția profesorului între modalitățile de învățare bazate pe clasă. Rotația include cel puțin o stație pentru învățarea online. Alte stații ar putea include activități precum instruirea în grupuri mici sau în întreaga clasă, proiecte de grup, tutoriat individual și sarcini pe hârtie și creion. Unele implementări implică întreaga clasă alternând între activități împreună, în timp ce altele împart clasa în rotații în grupuri mici sau unu-cu-unu. Modelul de rotație pe stații diferă de modelul de rotație individuală deoarece elevii rotesc prin toate stațiile, nu doar cele de pe programele lor personalizate.

Rotație în laborator – o implementare a modelului de rotație în care, în cadrul unui anumit curs sau subiect (de exemplu, matematică), elevii rotesc într-un program fix sau la discreția profesorului între locații pe campusul fizic. Cel puțin una dintre aceste spații este un laborator de învățare pentru învățarea predominant online, în timp ce clasă/clasele suplimentare găzduiesc alte modalități de învățare. Modelul de rotație în laborator diferă de modelul de rotație pe stații deoarece elevii rotesc între locații pe campus în loc să rămână într-o singură sală de clasă pentru cursul sau subiectul mixt” [11]. Pe măsură ce școlile și sălile de clasă devin mai interesante și investite în învățarea mixtă, este o idee bună să înțelegeți mai profund modelele unice care au potențialul de a sprijini profesorii în satisfacerea nevoilor unui grup divers de cursanți. „În fiecare zi, apar tot mai multe oportunități de a integra tehnologia în sala de clasă. Deși interacțiunea față în față în clasă este valoroasă, abilitățile elevilor se dezvoltă și mai mult când sunt completate de metode de învățare combinate. Pentru a continua să beneficiem de aceste avantaje, este crucial ca profesorii și părinții să discute și să stabilească împreună modalitățile corecte și greșite de utilizare a tehnologiei în educație cu elevii lor. „În modelul de rotație, elevii au cel puțin o componentă de învățare online pentru fiecare curs sau subiect,

iar acesta funcționează pe un program fix care combină timpul petrecut în clasă cu cel online. Acest program poate implica activități la nivel de grup, individual sau în laborator, oferind uneori mai multă libertate individuală în ceea ce privește gestionarea timpului între activitățile din clasă și cele online, precum și ritmul de lucru al fiecărui student [12]. La fel ca învățarea mixtă, aceste practici folosesc internetul pentru a livra conținut și instrucțiuni și permit elevilor un element de control al timpului, locului, traseului și/sau ritmului. V. Botnari și G. Repeșco sunt de părerea că „în scopul realizării învățării la distanță, cadrele didactice apelează la unele platforme educaționale precum sunt: Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams (distribuirea materialelor: suporturi de curs, ghidurilor; oferirea temelor pentru o anumită perioadă de 164 timp, acordarea unui feedback personalizat); pentru utilizarea unei table virtuale utilizează deseori Google Jamboard sau Microsoft Whiteboard, iar pentru organizarea unor videoconferințe apelează în mare parte la Google Meet, Skype, Cisco Webex Meetings, Zoom, astfel încât activitatea de învățare să fie accesibilă pentru toți cei implicați. Prin urmare, pentru a face față provocărilor impuse în această perioadă, cadrele didactice trebuie să învețe în mod continuu, adecvat, rapid și eficient, valorificându-și la maximum potențialul de care dispun. Un rol extrem de important în evoluția și dezvoltarea conceptului de învățare îl au teoriile clasice, cognitive și reprezentanții acestora, care prezintă diverse nuanțe și fațete ale fenomenului de învățare” [1, p. 164]. Desigur, analizând literatura de specialitate am găsit mai puțin material la acest subiect din motivul că în Republica Moldova nu este atât de vestit acest model. O. Miron este de părerea că „cursurile on-line presupun studierea independentă a anumitor materiale sau îndeplinirea individuală a unor sarcini. Profesorul transmite sarcinile prin intermediul sistemului integrat de schimb de fișiere sau prin email. Data limită pentru îndeplinirea sarcinilor în modelul mixt sunt fixate – în orar se specifică data fixă de îndeplinire a acestor sarcini. Profesor are dreptul de a nu accepta lucrări prezentate cu întârziere. Evaluarea reușitei studenților poate fi efectuată atât online cât și în clasă. On-line se pot desfășura testări, diverse proiecte (de grup) și sarcini. Testarea poate fi efectuată și în clasă în prezența unui profesor. Evaluarea finală – examen sau test – se desfășoară numai în sală de curs.1 Astfel arată modelul Blended Learning din perspectiva studentului. Sistemul mixt oferă mai multe opțiuni și flexibilitate, dar, în același timp o autoorganizare a studenților, căci cursurile on-line sunt legate de un orar fix, absența de la astfel de lecții este echivalată cu absența din sala de curs. Principala sarcină a profesorului în sistemul de învățământ este de a crea un așa-numit curs mixt, care ar trebui să aibă o structură clară. Aceasta este nevoie pentru motivarea studenților și asigurarea calității formării. Procesul de studii din modelul mixt conține trei cicluri (training) – studierea „în timpul”, studierea „până” și învățarea „după”.” [6 p. 197]. Pentru realizarea cu succes a unei ore predare e nevoie de o anumită pregătire prealabilă, și anume o proiectare didactică a orei. A. Șereujeva și M. Manole explică ce metode și strategii putem să folosim în cazul învățării mixte pentru fiecare etapă ERRE „pentru captarea atenției elevilor este necesar de creat o situație în care se va valorifica un anumit element: ghicitoare, imagine, joc. Potrivite sunt plazurile și crosswordul, softurile ce pot fi utile sunt I’m a Puzzle Chrome

și Crossword Labs. Cu ajutorul acestor softuri se creează puzzle și crossworduri care pot fi rezolvate de către elevi cu ajutorul telefoanelor mobile sau tabletelor ce au conexiune la rețeaua internet. Tot aceste instrumente pot fi folosite cât pentru recapitulare atât și pentru îndrumarea elevilor în procesul de descoperire a temei noi ce urmează a fi predată la lecție. Realizării sensului este o etapă de bază a lecției la care elevii învață conținuturi noi, exersează deprinderi. Profesorul explică tema și noțiuni, conversează cu elevii, folosește prezentări electronice și aplică metode didactice potrivite etapei. În cazul lecției mixte (blended learning) un drept ajutor servesc Near Pod și Inovații pedagogice în învățământul secundar și profesional tehnic (discipline reale) 278 Peardeck, două softuri cu ajutorul cărora se pot crea prezentări interactive cu sarcini și jocuri integrate pe care elevii pot să le rezolve în timp real. Un avantaj al acestor softuri este compatibilitatea cu Google Classroom, care poate fi folosit ca un soft de baza, grație accesibilității sale, comodității de utilizare. Reflecția oferă elevului posibilitatea să valorifice cunoștințele și deprinderile învățate, să evalueze subiectul nou prin prisma cunoștințelor obținute anterior. Etapa această poate deveni foarte importantă în cazul când profesorului îi reușește să pună accentele pe formarea competențelor, pe exersare și rezolvare a situațiilor problemă. Ca instrumente soft pot fi utilizate: pentru crearea hărților conceptuale BubbleUs, InfoGram pentru infografice și diagrame, Canva pentru crearea posterele (elevii având posibilitatea să conlucreze cu păstrarea distanței fizice). Dacă e necesar să se lanseze un sondaj, dezbateri sau dacă e necesar elevii să fie repartizați pe grupuri se poate utiliza Tricider. Extinderea poate fi concepută ca tema pentru acasă, drept punct de la care va porni lecția următoare. La etapa extinderii pentru ca toți elevii în timp scurt să poată expune răspunsurile, opiniile adresate de către profesor, ca și la etapa evocării este benefică folosirea Padlet-ului. Pentru transmiterea temei pentru acasă pot fi utilizate poșta electronică sau Google Classroom, ultimul fiind deja bine cunoscut majorității elevilor și fiind activ folosit de către cadre didactice. La fel pentru transmiterea mai rapidă a temei pentru acasă se poate folosi QRcod Studio, un soft ce oferă posibilitate creării unui QRcode direct spre sursa recomandată de profesor (manual digital sau soft)” [8, p. 278]. Fiecare autor are propria sa viziune asupra acestui subiect. Autorii V. Cabac și C. Negara sunt de părerea că „învățământul mixt este un concept modern de învățare, foarte flexibil, care include studiul „față-în-față” cu cadrul didactic, studiul independent și studiul online. O variantă de organizare a învățământului mixt poate fi următoarea: (a) studentul învață independent tema; (b) studentul răspunde la un test online; (c) studentul participă la o sesiune „față-înfață” cu cadrul didactice. În cadrul sesiunii prezențiale sunt clarificate unele momente din materialul teoretic și sunt realizate activități de formare a abilităților și competențelor. Poate fi propusă următoarea „ecuație” a învățământului mixt: față-în-față+conversații sincrone+interacțiuni asincrone= mediu solid de învățare online. Învățământul mixt integrează avantajele învățământului prezențial și al celui la distanță și permite de a complementa metodele de predare/învățare prezențiale cu cele la distanță. Dintre alte avantaje ale învățământului mixt menționăm: (a) diminuarea părții prezențiale a instruirii; (b) posibilitatea de monitorizare a activității de învățare independentă; (c) adaptarea mai suplă a proce-

sului de formare la necesitățile și nevoile de învățare ale studenților; (d) posibilitatea de a motiva studenții; (e) posibilitatea de a realiza formarea practică și forma/ dezvoltarea competențelor” [7, p. 40].

În concluzie, o clasă modernă facilitează experiențe de învățare de calitate înaltă așa cum presupune un proces diferențiat. Elevii au potențial diferit, unii asimilează conținutul mai rapid, alții mai lent, preferă diferite stiluri de învățare astfel, fiecare elev are nevoie de o abordare individuală ca să învețe cu succes. Învățarea mixtă are multe avantaje cum ar fi elevii mai motivați, așa cum, profesorul poate utiliza diferite instrumente digitale și conținut variat (acces la multe resurse online) care cu siguranță va contribui la interactivitatea experiențelor de învățare. Un alt aspect al învățării mixte care poate fi stimulat este colaborarea. Colaborarea este unul dintre factorii cheie necesari pentru învățarea eficientă. Învățarea mixtă permite elevilor să lucreze împreună, să se angajeze în discuții și să-și ofere feedback, ceea ce duce, fără îndoială, la o îmbunătățire și o implicare mai mare. O mai bună comunicare este un alt aspect pozitiv.

Învățarea mixtă eficientizează comunicarea dintre elev și profesor. În general, utilizarea tehnologiei permite profesorului să ofere o varietate de mijloace de comunicare, cum ar fi e-mail, mesagerie instantanee, discuții online și anunțuri de știri online, conferințe. Stilul de învățare mixt promovează autonomia și responsabilitatea elevului: atunci când o parte din conținut este online, este de competența elevilor să-și dozeze ritmul și să respecte termenele limite indicate pentru sarcini. Aceasta dezvoltă responsabilitatea elevului care contribuie activ la dobândirea de cunoștințe și formarea de competențe.

Bibliografie:

1. BOTNARI, Valentina, REPEȘCO, Gabriela. Învățarea pertinentă în contextul pandemic. In: *Dialog intercultural polono-moldovenesc*, Chișinău, 14-15 mai 2021, Chișinău: Tipografia UST, 2021, Vol. IV, nr. 2, pp. 162-172. ISBN 978-9975-76-341-7
2. BUREA, Svetlana. Aspecte psihopedagogice ale implementării învățării mixte. [on-line]. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective: Științe Socio-umanistice și Didactica Științelor Socio-umanistice*, Chișinău, 29-30 septembrie 2020, Chișinău. Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 3, pp. 61-65. ISBN 978-9975-76-311-0, 978-9975-76-314-1, [citat 14.04.2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/61-65_19.pdf
3. CAPECELEA, Valeriu. Tendințele dezvoltării societății în sec. XXI [on-line]. In: *Tehnocopia: revistă științifico-metodică*, 2010, nr. 1(2), pp. 27-35. ISSN 1857-3843 [citat 15 aprilie 2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Tendintele%20dezvoltarii%20societati%20in%20sec_%20XXI.pdf
4. CUROȘ, Liudmila. Impactul digitalizării în domeniul educațional pentru arile din Parteneriatul Estic. In: *Administrarea Publică*, 2022, nr. 4(116), pp. 97-105. ISSN 1813-8489.
5. GUTU, Maria. Importanța interfeței om – calculator pentru software-urile educaționale [on-line]. In: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Anale științifice ale doctoranzilor și postdoctoranzilor*, Ed. vol. 1, Chișinău: 1 octombrie 2018.

- CEP UPS „I. Creangă”, 2018, Vol. 17, Partea 1, pp. 187-196. ISBN 978-9975-46-393-5 [citat 12 martie 2024]. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/187-196_5.pdf
6. MIRON, Oxana, NEDELCU, Ana, DERMENJI-GURGUROV, Svetlana. Blended learning ca o etapă de tranziție spre implementarea E-learning-ului în sistemul universitar din Republica Moldova. [on-line]. In: *Inovații prin intermediul TIC în învățământul universitar și preuniversitar din Republica Moldova*, 19 decembrie 2014, Cahul. Cahul, Republica Moldova: Tipogr. „Centrografic”, 2015, pp. 189-202. ISBN 978-9975-88-001 [citat 14.04.2024] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Conferinta_FEIM_tipar_2014_pp189-202.pdf.pdf
 7. NEGARA, Corina, CABAC, Valeriu. Problematika învățământului electronic mixt. [on-line]. In: *Acta et commentationes (Științe ale Educației)*, 2018, nr. 1(12), pp. 35-44. ISSN 1857-0623. [citat 14.04.2024] Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/35-44_0.pdf
 8. ȘEREUJEVA, Anjelica, MANOLE, Maria. Aplicarea blended learning în predarea disciplinelor tehnice. In: *Inovații pedagogice în sfera digitală*, Ed. a 8-a, 27 noiembrie 2020, Chișinău. Chișinău: Policolor, 2020, pp. 276-279. ISBN 978-9975-3405-1-9
 9. SÎRGI, Angela. Formarea competenței de comunicare în limba străină la adulți în cadrul clasei inversate. In: *Metodologii contemporane de cercetare și evaluare: Științe Sociale și ale Educației*, 22-23 aprilie 2021, Chișinău. Chișinău: CEP USM, 2021, pp. 197-200. ISBN 978-9975-159-16-6
 10. ZASTÎNCEANU, Liubov. Oportunități de utilizare a tehnologiei Flipped Classroom la orele de matematică. In: *Tradiție și inovare în cercetarea științifică*, Ed. a XI-a, 7 octombrie 2022, Bălți: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2022, Vol. I, pp. 104-108. ISBN 978-9975-50-296-2
 11. <https://www.blendedlearning.org/research/>
 12. <https://www.oxfordlearning.com/what-you-need-to-know-about-blended-learning-the-basics-benefits/>

SECȚIUNEA nr. 1 ȘTIINȚE FILOLOGICE
Atelierul FILOLOGIE ROMANICĂ (LINGVISTICĂ)

CZU 821.133.1.09”16” (092) La Fontaine J.

INTERTEXTUALITÉ ET ORIGINALITÉ
DANS LES FABLES DE LA FONTAINE

Carolina GLAVAN, étudiante, Faculté des Lettres,
Université d'État «Alecú Russo» de Bălți

Responsable scientifique: **Ecaterina FOGHEL**, assist. univ., dr.

Abstract: *Every literary work is special and unique in its own way, but it seems axiomatic that elements of intertextuality would be found there, such as: themes, expressions, plot patterns common to other works. This is a proof of the fact that many authors were inspired by some of their predecessors and interacted with their works in a subtle way. Still, having similar traits of the expression manner or treating the same themes of human existence, nature, love etc., does not reveal a lack of originality. It just emphasizes the diversity of literary influences. In this article we aim to ascertain the above ideas on the example of the fables of the French author Jean de La Fontaine, highlighting some of the signs of the evolution of intellectual approaches to some subject matters through intertextuality.*

Keywords: *intertextuality, inspiration, originality, fable, influence.*

La problématique

En nous penchant sur la question des éléments d'intertextualité qu'on retrouve dans les fables de La Fontaine, on cherche à observer comment l'influence des textes anciens détermine la présentation, la forme et les messages des ouvrages littéraires qui leur ont succédé. Il est intéressant de voir comment La Fontaine s'est inspiré des écrits d'Esopé, Aristote, Phèdre etc., et a opéré des transformations pour adapter ces sources littéraires à son propre style et à sa manière individuelle d'interaction avec le lecteur. Ce fait nous permet d'observer comment la littérature a évolué et comment celle-ci s'est développée au long des siècles.

L'introduction

Le texte littéraire est toujours chargé de références à d'autres œuvres, qu'elles soient subtiles ou évidentes. L'intertextologie étudie ces interconnexions, le terme "intertexte" se trouvant au centre de ces démarches. De la définition de Michel Arrive, qui le conçoit comme un recueil de textes en relation avec l'intertextualité, à la perspective de Michael Riffaterre, qui le décrit comme un texte référencé, et à la vision de Laurent Jenny, qui le perçoit comme un texte qui incorpore plusieurs autres textes, mais reste ancré dans une direction distincte [6, p. 11] l'intertexte fait qu'on se questionne sur les éventuels liens causaux, dérivationnels, transformationnels qui existent entre différents textes. Par conséquent, l'intertexte devient un ensemble plein d'échanges et d'influences, définissant l'espace dans lequel l'intertextualité a lieu.

Contrairement aux œuvres les plus fréquemment étudiées par rapport à l'intertextologie, les fables de La Fontaine offrent un aperçu unique du phénomène litté-

raire en question. Dans ses textes, il ne présumait pas de la critique d'autres textes, mais visait plutôt à mettre en œuvre de nouveaux styles, des motifs littéraires d'une manière plus prospère [5, p. 18].

1. L'intertextualité

L'intertextualité est un concept littéraire et linguistique qui nous aide à analyser et à comprendre certains textes à travers des citations, des références. Le concept d'intertextualité résulte de la relation d'un texte à un autre, créant un lien entre deux œuvres d'auteurs différents. Un texte ou une œuvre littéraire est influencé par deux compétences et des visions précédentes par lesquelles l'intertextualité est produite, ce qui signifie une réécriture des textes, ayant une relation étroite, soulignée par des raisons littéraires, des concepts, des perceptions, des citations, des parodies et des pensées similaires. Ce concept met en évidence un réseau complexe de références ou allusions pluridirectionnelles qui existent entre différentes œuvres littéraires. Il nous fait redéfinir les principes de lecture et d'interprétation des textes, qui ne doivent pas être analysés en tant qu'entités isolées, mais saisis en tant que parties d'un système de liaisons et de dépendances documentaires, identitaires, littéraires etc.

Le moraliste classique Jean de La Bruyère affirmait: *"Tout est dit, et l'on vient trop tard depuis plus de sept mille ans qu'il y a des hommes et qui pensent. Sur ce qui concerne les mœurs, le plus beau et le meilleur est enlevé; l'on ne fait que glaner après les anciens et les habiles entre les modernes"* [4, p. 24]. Cette citation indique au fait que le retour aux mêmes sujets, aux mêmes moyens d'expression et aux mêmes idées d'une génération de penseurs à l'autre est inévitable.

L'inspiration illustre une base pour la création, étant l'étape initiale et principale de l'intertextualité. Dans ce contexte, il est bien connu que la source d'inspiration principale pour La Fontaine lors de l'écriture de ses fables peut être retrouvée dans les textes d'Esopé, fabuliste et philosophe de la Grèce antique. Ses écrits ont laissé une empreinte significative dans la plupart des œuvres de La Fontaine, qui a repris plusieurs composantes et pensées en vers de son prédécesseur dont il reconnaissait pleinement la valeur intemporelle. Dans ce contexte, on rappelle l'exemple de la fable *"Le Lievre et la Tortue"*, commenté comme modèle illustrant une adaptation littéraire de la fable similaire d'Esopé, que La Fontaine essaye d'améliorer en la rapprochant de son propre style poétique et en rendant la morale plus profonde [3, p. 393]. Ainsi, ce qui est au début de l'inspiration peut stimuler la pensée et créativité de l'auteur successeur pour arriver à une œuvre authentique qui est précieuse indépendamment de son prototype.

Bien que La Fontaine se soit inspiré beaucoup des œuvres des grands écrivains anciens, il a toujours eu l'intention d'aller au-delà d'une simple imitation. Ce fait lui a permis d'inscrire son nom dans l'histoire de la littérature universelle en tant que grand fabuliste. Il a toujours été passionné par la littérature et s'est consacré à ce domaine artistique, lisant toujours avec passion les œuvres de grands auteurs grecs et latins, enrichissant ainsi ses connaissances et y trouvant de l'inspiration [5, p. 18].

La morale des fables de La Fontaine émerge naturellement de chaque histoire, coulant avec fluidité de ses pages [5, p. 19]. Parfois cela est subtilement dessiné par l'auteur, et parfois il est laissé au lecteur de le découvrir et de le comprendre en profondeur.

Le travail du grand fabuliste est marqué par le progressisme et l'humanisme. Au sein de ces écrits, il reflète une analyse profonde des aspects psychologiques et des réseaux sociaux de son époque. À travers ses fables, La Fontaine met en lumière les erreurs des gens, en les accentuant avec subtilité et humour.

Inspiré par les anciens Ésope et Phèdre, ainsi que par les traditions populaires, La Fontaine a réussi à surmonter le caractère didactique unilatéral des vieilles fables, en les transformant en véritables œuvres d'art [2, p. 212]. Ses héros qui ont complété les œuvres avec fascination appartiennent au monde animal, comme le lion, le loup, le chat, la fourmi etc. Les personnages de ses fables, qui ont représenté la vie de différentes classes sociales, ont aussi enseigné des valeurs et ont fait comprendre des vérités importantes à des dizaines de générations de lecteurs.

2. Éléments d'intertextualité dans quelques fables de La Fontaine

Jean de La Fontaine explore divers genres littéraires, dont les comédies, les nouvelles et la poésie, mais son talent atteint son apogée dans l'art des fables. Les six volumes des Fables d'Ésope ne sont pas de simples imitations de l'œuvre du grand poète de l'antiquité, mais sont une combinaison de sagesse hellénique, d'auto-expérimentation et d'observations de la vie [2, pp. 18-19]. Son évolution créative est étroitement liée aux idées progressistes, influencées par la philosophie matérialiste de P. Gassendi, les critiques de l'Église catholique et ceux qui ont contesté la morale féodale. Dans ses fables, La Fontaine explore un large éventail de sujets, présentant des récits flexibles et variés, illustrant les vices humains d'une manière incomparable.

La fable «La Tortue et les deux Canards» de La Fontaine est une adaptation de la fable de l'écrivain arabe Kalyla et Dimna d'IBN EL MUQAFFA portant le même titre [4, p. 38]. Après une lecture d'exploration, on peut distinguer de nombreux éléments communs entre les fables de ces deux auteurs dès le premier verset. Dans la fable de La Fontaine, le premier couplet commence comme suit: «*One tortue etait, a la tete legere*» [4, p. 39] et la version originale est: «*Il y avait une tortue qui vivait doucement dans un étang*» [4, p. 39]. Un autre élément commun sont les personnages qui figurent dans les textes: une tortue, deux canards et les oiseaux. Mais bien que La Fontaine ait emprunté de nombreux éléments de la fable d'IBN EL MUQAFFA, étant inspiré et motivé de créer une œuvre différente et de la rendre célèbre, il a analysé et a exprimé avec plus de profondeur la morale de sa fable. Le titre cité n'est pas la seule fable reprise de cet auteur arabe, qu'on peut également inscrire dans la liste des sources d'inspiration du fabuliste français.

3. La Fontaine – un modèle d'inspiration pour d'autres fabulistes

Selon la philosophe et critique littéraire française Julia Kristeva: "*Chaque texte vient d'un autre et aucun texte n'est écrit à partir de rien*" [3, p. 24]. Cette affirmation montre que tous les hommes d'art et de culture se sont inspirés les uns des autres, abordant les mêmes idées, les mêmes manières d'interpréter une fable, un poème, un texte littéraire. Ainsi, au moyen de cette citation le concept d'intertextualité, nettement transparent dans les fables de La Fontaine, est justifié et expliqué.

En plus du fait que La Fontaine se soit inspiré des œuvres des grands fabulistes qui l'ont précédé, il a réussi à s'affirmer en tant que grand connaisseur des mœurs et de la morale, dont les œuvres restent toujours actuelles exerçant une

influence importante sur d'autres écrivains. Sa création artistique représente une source d'inspiration littéraire pour beaucoup de littéraires connus, en particulier pour les écrivains russes, tels que: Krylov, Dimitriev, Soumarikov, ou encore pour le poète roumain Alexandru Donici. Les vers de La Fontaine sont un repère incontournable pour certains poètes français contemporains qui ont expérimenté avec le genre de la fable, comme Jean Anouilh, Pierre Gamarra, Maurice Carême. Ce fait indique au rôle important qu'ont les textes de La Fontaine dans le tissage continu du réseau en permanente dynamique de l'intertextualité.

Conclusion

Jean de La Fontaine fait partie des écrivains français les plus célèbres et influents du XVIIe siècle. Dans ses six volumes inspirés des fables d'Esopé, outre le modèle proposé par le fabuliste grec, des réflexions propres sur la vie et des perceptions originales ont été intégrées. Cela a contribué à ce que les fables de La Fontaine soient très appréciées et relues à plusieurs reprises.

Par sa subtile critique des mœurs sociales au cours de son existence, La Fontaine n'a épargné ni le roi ni ses courtisans [5, p. 19]. Ses fables ont été traduites dans de nombreuses langues, ce qui prouve qu'il était en effet un écrivain à succès. Ainsi, La Fontaine peut certainement être appelé l'un des plus grands auteurs de son temps.

Les fables de La Fontaine nous enseignent la différence entre le bien et le mal, mettant l'accent sur une morale composée de sagesse et de pensée à la fin de chaque fable, celle-ci étant le résultat des réflexions philosophiques et des leçons morales de plus d'une génération de penseurs dont il a considéré et a reconnu les mérites. Bien que la Fontaine ait eu de nombreuses sources d'inspiration, il a toujours aspiré à l'absolu et a eu de grands succès en raison de son talent qui s'est matérialisé dans sa créativité et sa capacité de développer de nouveaux horizons dans le domaine de la littérature.

Références:

1. BIASI, Pierre-Marc de. De l'intertextualité à l'exogénèse. In: *Genesis*, 51 | 2020. pp. 11-28. <http://journals.openedition.org/genesis/5601>; DOI: <https://doi.org/10.4000/genesis.5601>.
2. LAGARDE, André, MICHARD, Laurent. *XVIIe siècle. Les grands auteurs français. Anthologie et histoire littéraire*. Paris: Bordas, 1985. 448 p. ISBN: 2-04-016211-9
3. LA FONTAINE, Jean de. *La Fontaine Fables*. Paris: Univers des lettres Bordas, Étude critique illustrée/Texte intégral, 1973. 512 p. ISBN: 2-04-006442-7
4. KHAYRA, Chabil. *Les Fables de Jean de la Fontaine, au-delà d'une inspiration de Kalila wa Dimna*: Mémoire de master. Université Kasdi Merbah Ouargla, 2020. 83 p. <https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/bitstream/123456789/25107/1/KHAYRA-Chabile.pdf>.
5. *Morceaux choisis, Ecrivains Français*. Coord. V. ADYROVA, E. ANDREEVA, M. DOUKNOVNAJA, A. MAKAROVA. Kichinev: Loumina, 1972. 195 p.
6. MALANDAIN, Pierre. *La Fable et l'intertexte*. Paris: Temps Actuels, 1981. 96 p. ISBN: 2-201-1-01550-3

LES DEFIS DE LA TRADUCTION TECHNIQUE

Marina FILAROVSKI, étudiante, Faculté des Lettres,
Université d'État «Alecru Russo» de Bălți
Responsable scientifique: **Ecaterina FOGHEL**, assist. univ., dr.

Abstract: *This article aims to point out some of the difficulties of translating user manuals. Translation is a functional bridge between languages. Translation studies are given particular attention within the era we are living in. These studies are relevant for various fields of human activity and the translation of user guides gets a special importance in this context. User manuals are conceived as guides aimed at the connection between the producer and the user of a technical product. A clear and comprehensible translation of a user manual should take into account not only linguistic but also scientific and terminological norms.*

Keywords: *Translation, language, user manuals, terminology, technical product.*

Introduction

La traduction des manuels techniques d'utilisation du français vers le roumain présente des défis spécifiques qui nécessitent une compréhension approfondie des deux langues ainsi que des connaissances techniques. Dans cette étude, nous examinerons les particularités de ce type de traduction, en mettant en lumière les aspects linguistiques, terminologiques et culturels qui doivent être pris en compte pour garantir une communication efficace et précise des informations techniques suite au transfert linguistique. En explorant ces spécificités, nous visons à déceler des conseils et des recommandations pratiques aux traducteurs afin de produire des manuels techniques d'utilisation de haute qualité dans le contexte franco-roumain. La traduction précise des manuels et instructions d'utilisation est essentielle pour les fabricants et les entreprises industrielles, non seulement pour des raisons réglementaires, mais aussi en tant que preuve d'un haut niveau de professionnalisme. L'utilisation d'une terminologie cohérente et la validation par un ingénieur sont nécessaires pour garantir la qualité requise.

Problématique

La traduction d'un manuel technique du français vers une autre langue peut être complexe pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la terminologie spécifique utilisée dans le domaine industriel peut être très technique et précise, ce qui nécessite une connaissance approfondie du sujet et des compétences linguistiques spécialisées. De plus, les nuances culturelles et linguistiques entre le français et la langue cible peuvent poser des défis, notamment en ce qui concerne les expressions idiomatiques et les formulations spécifiques [6]. En outre, la clarté et la précision sont essentielles dans un manuel technique pour garantir la sécurité et l'efficacité de l'utilisation du produit. Par conséquent, la traduction doit être non seulement grammaticalement correcte, mais aussi transmettre avec exactitude les informations techniques et les instructions d'utilisation. Enfin, la nécessité de respecter les normes et réglementations spécifiques à chaque pays peut également influencer la traduction,

ajoutant une couche supplémentaire de complexité au processus. En résumé, la traduction d'un manuel technique français présente des défis liés à la nature technique du contenu, aux différences linguistiques et culturelles, ainsi qu'aux exigences réglementaires spécifiques à chaque domaine.

Un autre aspect pratique important dont on doit tenir compte dans la traduction des manuels d'utilisation est l'évitement de toute erreur de manipulation qui puisse présenter des risques pour la vie et la santé de l'utilisateur. Par exemple le mauvais placement d'objets dangereux pourrait conduire à un accident grave. Pour les compagnies et structures productrices c'est un fait irrégulier qui peut conduire à un tribunal ou une amende, mais cela peut conduire aussi à une mauvaise réputation de l'entreprise. Pour éviter de tels problèmes, il est strictement nécessaire de consulter des traducteurs professionnels pour contrôler l'efficacité des mots pour une traduction convaincante. Les traducteurs de manuels techniques font face à des défis tels que la maîtrise du jargon et des concepts spécifiques au secteur, la nécessité de comprendre le fonctionnement des produits pour en traduire correctement les instructions, et la gestion de la cohérence terminologique sur de grands volumes de texte [6]. Ils doivent également adapter le contenu à des contextes culturels variés sans altérer les informations techniques.

Pour éviter ces erreurs, les traducteurs doivent travailler avec rigueur et précision, en utilisant des ressources spécialisées et en collaborant étroitement avec des experts du domaine. La révision par des pairs et les tests d'utilisabilité peuvent également aider à identifier et à corriger les erreurs avant la publication du manuel d'utilisation final. En adoptant une approche méthodique et professionnelle, les traducteurs peuvent garantir que les manuels d'utilisation traduits sont précis, clairs et adaptés aux besoins des utilisateurs roumanophones.

Difficultés de traduction au niveau du lexique

«La traduction est, au mieux, un écho» [1] – cette citation qui exprime une évidence dans le cas des textes littéraires, ne peut pas s'appliquer aux textes techniques vulgarisés que sont les manuels d'utilisateur.

Le lexique technique c'est le lexique propre aux spécialités considérées en elles-mêmes, surtout au stade des manipulations et de l'application pratique [4, p. 1], le lexique scientifique général est commun à toutes les spécialités [4, p. 1]. Les termes du lexique scientifique général sont porteurs d'une information plus largement utilisable mais moins complète et moins précise que celle qui est véhiculée par les termes du lexique technique.

Le lexique roumain s'enrichit considérablement grâce aux emprunts néologiques du français qui devient ainsi la première source, suivi du latin, du grec moderne, de l'italien et de l'allemand [4, p. 4]. Les domaines les plus concernés sont les domaines technique et scientifique pour lesquels le lexique roumain ne dispose pas d'équivalents propres pour tous les termes.

Pour ce qui est du lexique terminologique de la langue roumaine, selon une étude effectuée par Dimitrie Macrea (1970) [4, p. 4] sur trois dictionnaires roumains, le lexique scientifique et technique roumain contient 62 à 95% d'éléments empruntés (directement ou indirectement) au latin, l'emprunt étant fait le plus souvent par l'in-

termédiaire du français. La plupart du temps, le transfert d'une langue à l'autre est accompagné d'une adaptation lexico-phonétique et graphique au roumain.

Les difficultés de traduction des manuels d'utilisation découlent de l'opposition qu'il existe entre la «langue usuelle» et la «langue spécialisée» qui pose problème pour beaucoup de locuteurs, même ceux natifs, une fois confrontés à l'hermétisme du texte technique [3, p. 106]. Lors de la traduction des instructions d'assemblage d'un produit, il est crucial que des termes tels que «vissage», «fixation» ou «connexion» soient correctement traduits pour indiquer l'action correcte que l'utilisateur doit effectuer. Un terme technologique spécifique tel que «interface» peut avoir plusieurs traductions possibles dans la langue cible, en fonction du contexte spécifique dans lequel il est utilisé. Le choix correct du terme dépendra de l'objectif et de l'utilisation du produit, ainsi que des préférences et conventions linguistiques du public cible. Pour résoudre ces problèmes, les traducteurs doivent avoir une compréhension approfondie du domaine technique, être familiers avec la terminologie spécifique et avoir la capacité de communiquer de manière claire et précise dans les deux langues concernées. De plus, consulter des ressources spécialisées et travailler en étroite collaboration avec des experts en la matière peut s'avérer utile pour garantir une traduction précise et appropriée.

Il peut arriver que le terme en roumain contienne un élément qui ne se trouve pas en correspondance directe avec un élément du terme français entrant dans la composition du syntagme terminologique. Une documentation insuffisante de la part du traducteur mènerait à des calques fautifs dans ce cas. Une simple connaissance des règles grammaticales ne suffit pas pour garantir le succès d'une traduction de qualité. Le traducteur doit mener une recherche approfondie pour comprendre et transmettre correctement l'information dans la langue cible. Le choix des termes appropriés est essentiel pour assurer une bonne compréhension du texte par le destinataire final. Enfin, faire appel à un spécialiste du domaine concerné est une garantie de réussite pour une traduction spécialisée.

Exigences aprioriques lors de la traduction d'un manuel d'utilisation

La traduction de manuels techniques d'utilisation du français vers le roumain présente plusieurs spécificités qui doivent être prises en compte pour assurer la qualité et la précision du texte final. Voici quelques-unes des principales considérations dont on doit partir:

1. Connaissance des deux langues et des domaines techniques concrets visés: les traducteurs doivent avoir une maîtrise avancée du français et du roumain, ainsi qu'une compréhension approfondie des concepts techniques abordés dans le manuel.
2. Terminologie spécialisée: les manuels techniques utilisent souvent une terminologie spécialisée propre à chaque domaine (ingénierie, informatique, mécanique, etc.). Les traducteurs doivent être familiers avec cette terminologie dans les deux langues afin de choisir les termes les plus appropriés.
3. Souci de clarté et précision: les manuels techniques sont destinés à fournir des instructions claires et précises aux utilisateurs. Les traducteurs doivent veiller à ce que la traduction conserve cette clarté et précision, tout en adaptant le style et le ton au public roumain.

4. Normes et réglementations locales: certains produits ou équipements peuvent être soumis à des normes et réglementations spécifiques dans le pays cible. Les traducteurs doivent être conscients de ces exigences et s'assurer que la traduction est conforme à celles-ci.
5. Adaptation culturelle: Certains concepts ou références culturelles présents dans le manuel d'origine peuvent ne pas être pertinents ou compréhensibles pour les utilisateurs roumanophones. Les traducteurs doivent adapter le texte, en conséquence, pour garantir sa compréhension.
6. Formatage et mise en page: La traduction doit respecter le format et la mise en page du manuel d'origine, y compris les schémas, les tableaux et les illustrations.
7. Relecture et révision: Comme pour toute traduction, une relecture et une révision minutieuses sont essentielles pour détecter et corriger les erreurs potentielles, notamment les incohérences terminologiques et les erreurs de syntaxe.

En résumé, la traduction de manuels techniques d'utilisation du français en roumain exige une combinaison de compétences linguistiques, techniques et culturelles, ainsi qu'une attention particulière aux détails et à la précision. En respectant ces spécificités, les traducteurs peuvent fournir des traductions de haute qualité qui répondent aux besoins des utilisateurs roumanophones.

Conclusion

En conclusion, la traduction technique du français vers le roumain des manuels d'utilisation est une démarche complexe qui nécessite un mélange unique de compétences linguistiques, techniques et culturelles. En adoptant une approche méticuleuse et spécialisée, les traducteurs peuvent surmonter les défis inhérents à cette tâche et garantir que les utilisateurs roumains reçoivent des instructions précises et accessibles pour utiliser efficacement les produits et services concernés.

Bibliographie:

1. *Dictionnaire Larousse* [en ligne]. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>.
2. BYRNE, Jody. *Technical Translation. Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer, 2006. 290 p. ISBN 978-1-4020-4653-7.
3. CUSIN-BERCHE, Fabienne. Qu'est-ce qu'un texte spécialisé? In: *Les mots et leurs contextes* [en ligne]. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2003. pp. 105-123. ISBN: 978-2-87854-949-2. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.psn.3380>.
4. ILINCA, Elena-Cristina, TOMESCU, Ana-Maria. Aspects lexico-sémantiques de la traduction technique du français vers le roumain. In *Cahier «Technique et pragmatisme»*. 2013, 228. pp. 68-80. <http://journals.openedition.org/traduire/534>; DOI: <https://doi.org/10.4000/traduire.534>.
5. *Traduire correctement des instructions d'utilisation*. Blog. <https://www.translations-by-engineers.com/blog-traductions/bon-a-savoir/traduire-instructions-utilisation/>.
6. *Les défis de la traduction de manuels de l'utilisateur dans les langues européennes et asiatiques*. Blog. <https://www.betranslated.fr/bt/traduction-manuels-utilisateur/#:~:text=Traduire%20un%20manuel%20d'utilisateur,plus%20vers%20une%20compr%C3%A9hension%20mutuelle>.

BREF APERÇU SUR L'EMPRUNT DE L'ANGLAIS EN FRANÇAIS (LES ANGLICISMES)

Dana CRECIUN, étudiante, Faculté des Lettres,

Université d'État «Alecru Russo» de Bălți

Responsable scientifique: Ecaterina FOGHEL, assist. univ., dr.

Abstract: *Today, the English language is spoken in various corners of the world; it is used in the fields of work, technology, education, tourism, and in many other domains. Unfortunately, in some countries, such as France, English words are increasingly used by speakers instead of finding equivalents in their own language. This linguistic phenomenon is known under the name of Anglicism. The French Academy fights against this phenomenon every day, but the results are not visible. The question that arises is whether it is possible to fight against this phenomenon. Therefore, the purpose of this article is to consider some solutions related to the issue of Anglicisms use rise in the French language. Thus, we will first discuss the historical context within which Anglicisms emerged in the French language. We will see what the term Anglicism means, also mentioning its typology. Then we will discuss the impact of Anglicisms on the French language. At the same time, we will try to understand why it is easier for the French to use English words in some domains, such as the field of work, education, technology, instead of using French equivalents. Finally, we will reflect on a strategy, a solution to this major problem.*

Keywords: *Anglicisms, French language, strategy, English language, equivalent.*

Problématique: Les anglicismes sont de plus en plus présents en français. L'Académie Française essaye de lutter contre cela, mais, malheureusement, chaque année il y a un nouveau anglicisme qui apparaît. Les français utilisent ces anglicismes chaque jour sans même s'en rendre compte. Les dictionnaires français, quant à eux, intègrent ces anglicismes et offrent même une définition. Mais quel impact ont les anglicismes sur la langue française et pourquoi les français préfèrent les utiliser au lieu de trouver un équivalent en français?

1. Introduction à l'emprunt de l'anglais en français (contexte historique, définition et typologie)

1.1. Contexte historique et linguistique

Les premiers emprunts entre l'anglais et le français ont eu lieu pendant la période médiévale, lorsque la Normandie était sous le contrôle des rois d'Angleterre. Cela a conduit à un mélange de vocabulaire et de structures grammaticales entre les deux langues [4].

Mais qu'est-ce qu'un emprunt? Les dictionnaires proposent plusieurs définitions pour le terme *emprunt*. Le Petit Robert définit l'emprunt comme un processus par lequel une langue accueille directement un élément d'une autre langue [1]. Le dictionnaire Larousse propose une autre définition à l'emprunt, selon laquelle c'est un processus par lequel une langue s'incorpore un élément significatif (généralement un mot) d'une autre langue; le terme ainsi incorporé [2].

De nos jours l'anglais est une langue très importante puisque l'anglais occupe une place prépondérante en tant que langue mondiale, principalement en raison de l'influence politique, économique, culturelle et technologique des pays anglophones, notamment les États-Unis et le Royaume-Uni.

Cette domination de l'anglais a plusieurs implications sur d'autres langues, y compris le français. L'anglais s'impose en tant que :

1. Langue des affaires et de la diplomatie: L'anglais est largement utilisé dans le monde des affaires et de la diplomatie, ce qui oblige de nombreux francophones à apprendre l'anglais pour communiquer efficacement dans ces domaines.
2. Langue de l'éducation et de la recherche: De nombreuses universités et institutions de recherche internationales utilisent l'anglais comme langue véhiculaire, ce qui pousse de nombreux francophones à acquérir une maîtrise de l'anglais pour accéder à ces connaissances et opportunités.
3. Langue de la technologie et de l'innovation: L'anglais est largement utilisé dans le domaine de la technologie, avec de nombreuses entreprises basées dans des pays anglophones. Cela se traduit par l'adoption d'un vocabulaire anglais dans des domaines tels que l'informatique, l'intelligence artificielle et l'Internet des objets, influençant ainsi le lexique du français.
4. Langue du divertissement et de la culture populaire: La musique, le cinéma, les séries télévisées et les médias sociaux anglophones ont une portée mondiale, ce qui expose les locuteurs francophones à l'anglais et influence souvent l'adoption de termes et d'expressions anglaises dans le langage courant.
5. Langue de la communication internationale: Dans de nombreux contextes internationaux tels que les conférences, les événements sportifs et les forums mondiaux, l'anglais est utilisé comme langue de communication commune, ce qui renforce son statut en tant que langue mondiale.

C'est pour cela que les français parlent anglais chaque jour sans même se rendre compte puisque le français a emprunté à l'anglais environ 1053 mots, ce qui représente environ 25% des 4200 mots d'origine étrangère en français. Ces emprunts sont appelés des Anglicismes.

1.2. Définition et typologie des anglicismes

Qu'est-ce qu'un anglicisme? D'après LAROUSSE un anglicisme c'est un «mot, tour syntaxique ou sens de la langue anglaise introduit dans une autre langue» [3]. Selon Justine Debret il existe plusieurs types d'anglicismes [5], ceux-ci étant:

- anglicisme sémantique (emploi d'un mot français auquel est attribué le sens qu'a un mot semblable en anglais (faux-amis);
- anglicisme lexical (emprunt de mots ou d'expressions anglais employés tels quels);
- anglicisme syntaxique (calque de constructions syntaxiques propres à la langue anglaise);
- anglicisme morphologique (erreur dans la formation des mots);
- anglicisme graphique (emploi d'une orthographe ou d'une typographie qui suit l'usage anglo-saxon.)
- anglicisme hybride (conjugaison française d'un mot anglais) [5].

Dans le cadre de nos recherches, on entend par anglicisme, un mot, une expression ou un groupe de mots anglais qui sont utilisés pour exprimer des significations qui ne peuvent pas être traduites ou remplacées par d'autres mots français.

Voici plusieurs exemples courants d'anglicismes utilisés par les français :

- Technologie: smartphone, Wi-Fi, email, hashtag, selfie.
- Mode: jeans, T-shirt, hoodie, blazer, sneakers.
- Gastronomie: fast food, sandwich, snack, hot dog, cocktail.
- Business et finance: start-up, budget, marketing, CEO, cash flow.
- Musique: pop, rock, DJ, rap, remix, hit.
- Sport: football, tennis, basketball, rugby, surfing.
- Loisirs et divertissement: gaming, streaming, yoga, fitness.
- Médias: news, podcast, vlog, influencer, hashtag.

Un exemple d'anglicisme utilisé par tous les français, étant couramment un des plus populaires en France, est le mot «*date*» signifiant un dîner romantique. Par exemple au lieu de dire «j'ai un dîner romantique aujourd'hui avec une jolie fille», les français auront tendance à dire «j'ai un *date* aujourd'hui avec une jolie fille». L'utilisation du mot «*date*» est plus simple, on exprime en un seul mot la notion nécessaire, cette variante se présentant comme plus avantageuse comparée à la variante française où l'on est obligé d'utiliser un syntagme.

2. Impact et perceptions des anglicismes en français

L'impact linguistique des anglicismes: l'impact des anglicismes sur le français est très important et significatif. Les anglicismes ont un impact négatif, aussi bien qu'un impact positif sur la structure et le vocabulaire de la langue française. Les anglicismes ont contribué à l'enrichissement du vocabulaire français, ils ont apporté et apportent toujours de nouveaux mots au vocabulaire français, des mots qui n'avaient et n'ont toujours pas d'équivalence en français. Des mots qui désignent des concepts économiques et sociaux (marketing, management, leadership, networking), des produits (shampooing, gel, T-shirt, spray, jeans), des notions du domaine de la gastronomie (fast-food, snack, hot-dog, menu, sandwich, cupcake) des technologies (email, smartphone, app, wi-fi, chatbot), des termes scientifiques (DNA, telescope, laser, algorithme, data), les médias (news, interview, trend, live). Certains anglicismes sont utilisés différemment de leur sens, par exemple le mot COOL qui en anglais signifie FRAIS, est utilisé par les français pour exprimer quelque chose de positif (j'ai passé une journée COOL aujourd'hui).

Les français ont du mal à prononcer certains mots en anglais. C'est pour cela qu'ils les ont adaptés phonétiquement à la prononciation française. Par exemple le mot anglais *shopping* est prononcé [ʃa:piŋ] en anglais, et [ʃopiŋ] en français, (les anglais prononcent 'a' alors que les français prononcent 'o' dans la première syllabe), les français préfèrent prononcer les mots anglais en les lisant à la française [8], [9].

L'impact socioculturel des anglicismes: La société française est divisée entre deux avis, d'un côté nous avons ceux qui considèrent que les emprunts de l'anglais en français ouvrent des portes vers le monde anglophone et ça facilite la communication internationale. Les anglicismes enrichissent la langue française et permettent aux français de s'adapter plus rapidement aux nouveautés de la technologie, de la mo-

de, de la gastronomie, du commerce et beaucoup d'autres éléments novateurs. La langue évolue avec le temps et elle s'adapte aux besoins et usages actuels, et comme l'anglais est une langue parlée dans plusieurs pays, le français doit s'adapter, lui aussi.

L'autre moitié des français considère que l'emprunt de l'anglais en français détruit la langue, ils disent que le français risque de disparaître complètement, qu'il y aura plus de mots anglais dans le vocabulaire français que de mots proprement français. C'est vrai que de nos jours beaucoup de mots français ne sont plus utilisés ou ils ont disparu complètement du dictionnaire (ex: *mallefaim, histrion, gouleyant, cavalcade, orfraie*) [10]. Le journal français L'EXPRESS dit qu'«il suffit de se balader dans nos rues ou d'écouter les publicités pour constater qu'il y a beaucoup TROP d'anglicismes en France» [6]. Les experts proposent de limiter l'usage des anglicismes dans certains domaines, comme le domaine officiels, le domaine éducatif, etc., pour la préservation de la langue française.

3. Pourrait-il y avoir une solution?

De nos jours les jeunes utilisent de plus en plus de mots anglais pour parler et communiquer entre eux. Et ce n'est pas seulement la jeunesse, tout le monde utilise des mots anglais pour s'exprimer plus facilement. L'utilisation des anglicismes nous facilite beaucoup la vie, surtout dans les domaines du marketing, de la technologie. Puis, nous avons une grande majorité de films et séries qui sont diffusés en anglais ou sous-titrés en anglais, cela étant aussi vrai pour les jeux vidéo. Le français, sans le vouloir, commence à utiliser des mots en anglais. Les enfants à l'école commencent dès la CP (classe préparatoire) à étudier l'anglais, et continuent à l'apprendre jusqu'au lycée en terminal. L'espagnol, le latin, l'italien, l'allemand sont des langues optionnelles à l'école alors que l'anglais est une langue obligatoire.

Le phénomène de l'anglicisme est un sujet de débats très populaire en France. L'Académie française met en garde contre les dangers que font peser les multiples anglicismes sur la langue de Molière [7]. Il faut être conscients des risques que ce phénomène impose. Malheureusement nous ne pouvons pas faire disparaître complètement les anglicismes, mais nous pouvons mettre en place certaines méthodes pour réduire au maximum ce phénomène. Certains dictionnaires ont déjà mis en place une méthode d'identification des mots d'origine anglaise, ceux-ci étant marqués comme: *mot anglais* ou *anglicisme*, ou encore *anglic.*, pour signifier qu'il s'agit d'unités lexicales qui ne sont pas authentiquement françaises.

Personnellement, je m'intéresse aussi aux méthodes et stratégies qui permettent de préserver l'originalité de la langue française, sa richesse et sa diversité en même temps. Dans ce sens, il faut tout d'abord faire un effort et trouver des équivalents en français pour les notions et idées qu'on veut exprimer, utiliser des termes français déjà existants ou bien encore créer de nouveaux termes en français pour remplacer les anglicismes. On pourrait rédiger des dictionnaires et des guides qui comprendraient les équivalents les plus utiles. Cela va notamment faciliter le travail des traducteurs et des professeurs.

Ensuite, on peut aussi encourager les médias, les entreprises, les commerces à utiliser des termes français et remplacer les anglicismes dans leurs slogans publicitaires, titres d'actualités, documentation officielle etc.

Conclusion

Par la présente étude, nous avons tenté de nous renseigner sur les aspects les plus importants dans la recherche des anglicismes, leur impact sur la langue française, les conséquences de celui-ci, leur typologie et l'histoire de l'interaction des deux langues. Nous avons vu que les anglicismes ont apparu après l'invasion de la Normandie par les anglais, et depuis l'invasion du vocabulaire français par les unités anglaises a commencé. L'anglais est une langue très importante, il occupe une place prépondérante en tant que langue mondiale, principalement en raison de l'influence politique, économique, culturelle et technologique des États-Unis et du Royaume-Uni. L'anglais est utilisé dans le marketing, la gastronomie, la mode, l'éducation, la technologie, la science. Nous avons cité quelques définitions proposées par les différents dictionnaires français, comme Larousse, Le Petit Robert. Nos remarques ont également porté sur les particularités de la prononciation des anglicismes par les français et sur les adaptations auxquelles ces anglicismes sont parfois soumis.

Références:

1. Dictionnaire Le Petit Robert [en ligne]. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/emprunt>.
2. Dictionnaire Larousse [en ligne]. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/emprunt/29014>.
3. Dictionnaire Larousse [en ligne]. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/anglicisme/3508#:~:text=%EE%A0%AC%20anglicisme&text=2>.
4. Curry, A. Les villes normandes et l'occupation anglaise: l'importance du siège de Rouen (1418-1419). In: *Les villes normandes au Moyen Age*. Caen: Presses universitaires de Caen, 2006. pp. 109-124. [en ligne]. Disponible: <http://books.openedition.org/puc/9449>. ISBN: 978-2-84133-810-8. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.puc.9449>.
5. Debret, J. *Les Anglicismes*. 2020, 13 octobre. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/elements-linguistiques/les-anglicismes/>.
6. Felti-Palas, M. *Lutte contre les anglicismes: les coups de maître des commissions de terminologie*. 11.07.2023. <https://www.lexpress.fr/culture/lutte-contre-les-anglicismes-les-coups-de-maitre-des-commissions-de-terminologie-RX7KM64JLRBD7EJSJZP6JVHZGE/#>.
7. Litzler, F., Janon, A., Couturon F. *Chasse au franglais. Ces mots dont l'Académie française ne veut plus*. TF1. 2022. <https://www.tf1info.fr/amp/societe/video-chasse-au-franglais-anglicismes-ces-mots-dont-l-academie-francaise-ne-veut-plus-2210899.html>.
8. Myefe. (2024). *Transcription, prononciation et traduction des mots anglais*. Site en ligne <https://myefe.ru/anglijskaya-transkriptsiya.html>.
9. New, B., Pallier, C., et alii. (2001). *Transcription phonétique et alphabétique*. Site en ligne <https://api.galexie.com/index.php>.
10. TF1. (2020). *Anglicismes: une menace ou un enrichissement de la langue française?* <https://www.tf1info.fr/societe/anglicismes-une-menace-ou-un-enrichissement-de-la-langue-francaise-academie-francaise-vs-linguiste-2168796.html>.

WESEN UND THEMATISCHE BEREICHE DER ANGLIZISMEN
IM GEGENWARTSDEUTSCHEN

Alexandra ZNAMEROVSCAIA, *Studentin an der Philologischen Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Bălți*
Wissenschaftliche Betreuerin: **Tatiana KONONOVA**, *Dozentin, Doktor*

Abstract: *The tendencies to use anglicisms as a small group of foreign words are noticeable literally everywhere in contemporary German, from youth language to computer science, from banker idioms to advertising, and in many different forms and varieties. This article focuses on various aspects of anglicisms and their environment in contemporary German, which, according to our research, includes the definition of anglicisms, classifications and their thematic areas.*

Keywords: *Anglizismen, Anwendung von Anglizismen, Definitionen von Anglizismen, Klassifizierungen, thematische Bereiche.*

Die Tendenzen zur Anwendung von Anglizismen als einer kleinen Gruppe der Fremdwörter machen sich im Gegenwartsdeutschen buchstäblich überall bemerkbar, von der Jugendsprache bis zur Informatik, vom Bankeridiom bis zur Werbung, und zwar in mannigfaltigen Formen und Varietäten. Im vorliegenden Beitrag wird das Augenmerk auf verschiedene Aspekte von Anglizismen und deren Umfeld im Gegenwartsdeutschen gelegt, was laut unserer Forschung die Definition von Anglizismen, Klassifizierungen, sowie deren thematische Bereiche umfasst.

Unser erstes Anliegen ist es, mit dem verfügbaren wissenschaftlichen Instrumentarium der existierenden Definitionen von Anglizismen, über deren konzeptuelle bzw. vielseitige Bedeutung Klarheit zu gewinnen, die sich in verschiedenen Quellen und zu unterschiedlichen Zeiten im Gesamtwortschatz des Deutschen ändert, insbesondere an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert, mitten in einer Periode erhöhter Intensivierung des Sprachdiskurses.

Die vielgestaltigen Erscheinungsformen der Anglizismen werden in der deutschen Linguistik fast identisch interpretiert. Zum einem aber werden sie pauschal als sprachliche Zeichen mit gänzlichen oder partiellen englischen Morphemen aufgefasst [vgl. P. Eisenberg, D. Schütte. Zum anderen wird von Anglizismen eine Reihe von Erscheinungen abgegrenzt, die auf deren spezifische Merkmale hindeuten [vgl. U. Busse, B. Carstensen].

U. Busse bezeichnet den Begriff Anglizismus als Ausgangspunkt, wie er der Arbeit am Anglizismenwörterbuch zugrunde gelegen hat. Der Sprachforscher meint, dass dieses Wörterbuch bis heute als zuverlässiger Ratgeber gilt, wo es um den Einfluss des Englischen auf das Deutsche zwischen 1945 und etwa 1990, also um die Zeit zwischen dem Zweiten Weltkrieg und der Wende geht. Danach ist ein Anglizismus „jede Erscheinung der deutschen Sprache [...], die auf Transferenz der englischen Sprache zurückgeht“ [1, S. 134].

Dieser Begriff ist weit, insofern er auf allen Ebenen der Sprachbeschreibung greift. Transferiert kann beispielsweise eine Lautfolge wie das [dʒ] in Dschungel sein, ebenso die Schreibweise für ein langes [i:] wie in Deal oder die Schreibung des Diphthongs [ai] als wie in light. Durch solche Eigenschaften werden die entsprechenden Wörter zu Anglizismen. Dasselbe gilt für Affixe wie das ity in Publicity oder das ing in Meeting. Und nicht nur ein Wort wie Partyservice ist eindeutig ein Anglizismus, sondern auch eins wie Partyschreck, das nur einen Bestandteil enthält, der es zum Anglizismus macht [4, S.70].

Der Forscher unterstreicht, dass die bisher genannten Eigenschaften ein Wort aufgrund von *phonologischen, graphematischen oder morphologischen* Merkmalen zum Anglizismus machen, aber U. Busses Begriff reicht weiter. Er kann auch auf *syntaktische* und *phraseologische* Eigenschaften von größeren Einheiten wie Phrasen und Sätzen angewendet werden, soweit man sicher ist, dass sie transferiert wurden. Unterstellt wird das beispielsweise häufig für die Wendung Das macht keinen Sinn in Analogie zu It doesn't make sense. Die Frage, ob hier tatsächlich Transferenz vorliegt, ist schwer zu beantworten. Faktisch ist sie bisher nicht beantwortet. Ähnlichkeit mit dem Englischen reicht nicht aus, schon weil Englisch und Deutsch als Schwestersprachen viele Gemeinsamkeiten haben. Die Frage kann an dieser Stelle offen bleiben, denn im Folgenden geht es ausschließlich um Wörter [4, S.70].

In Anlehnung an D. Schütte ist „ein Anglizismus ein sprachliches Zeichen, das ganz oder teilweise aus englischen Morphemen besteht, unabhängig davon, ob es mit einer im englischen Sprachgebrauch üblichen Bedeutung verbunden ist oder nicht“ [7, S. 38].

S. Burmasova versteht unter Anglizismen Entlehnungen, die ursprünglich in einer anderen Sprache entstanden sind, aber durch das Englische eine weite Verbreitung im Deutschen gefunden haben [2, S. 34-35].

Die Forscherin vereinigt zwei Betrachtungsebenen des Begriffs Anglizismus, die entweder von der Form und eventuell Bedeutung oder von der genetischen Herkunft der entlehnten Einheiten ausgehen [2, S. 33-34].

Die Autorin hat vielmehr im Rahmen des jeweiligen Problemkreises 2 Aspekte gekennzeichnet: *Diachron* gesehen stammt ein Anglizismus aus dem Englischen und *synchron* gesehen enthält er englischsprachliche Merkmale. In Bezug auf den Wortschatz ist das Merkmal „Herkunft“ eigentlich von sekundärer Bedeutung. Ausschlaggebend seien vielmehr *phonetische, graphische, semantisch-lexikalische und grammatisch-morphematische* Merkmale [2, S. 33].

Die Kriterien der Anglizität sind also einerseits das Schriftbild (*fremdsprachliche, genauer englischsprachige Distribution*) an sich, z.B.: Anlautverbindungen sk- (Skatch), sh- (Show), sl- (Slang), sm- (smart), andere Buchstabenverbindungen wie -ui- (Bodybuilder), -oa- (Floating), -oi- (Spoiler), -gh- (Fight), andererseits die Lautung, und zwar besonders im Hinblick auf die vom Deutschen abweichenden PhonemGraphem-Korrespondenzen, z.B.: oo – [u] (Fast-Food), ea – [i] (Freak), u – [ç] (Pub), ee – [i] (Barkeeper), a – [ei] (Baby), y – [i] (easy), t – [Σ] (Fiction) u.a.m.

Im *semantisch-lexikalischen* Bereich sind es bestimmte Wortbildungsmittel – Suffixe und Präfixe.

Im *grammatisch-morphematischen* Bereich ist es z. B. Pluralsuffix -s –, die für Wörter englischer Herkunft charakteristisch sind, z.B.: under- (Understatement, Underground), over- (Overweight), out- (Outperformance, Outsourcing), -ity (Facility, Utility), -ness (Fairness). Entlehnungen, die ursprünglich in einer anderen Sprache entstanden sind, aber durch das Englische eine weite Verbreitung im Deutschen (Parties) [2, S. 33-34].

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS), das 2023 installiert wurde, liefert die modernste Definition des Begriffs, wo Anglizismus – „aus dem Englischen in eine andere Sprache entlehnter sprachlicher Ausdruck (Wort, Wortfügung, Wortbildungselement) ist, dessen Herkunft aufgrund bestimmter sprachlicher Eigenschaften (z. B. Aussprache, Laut-Buchstaben-Zuordnung, Schreibung) noch erkennbar ist. Gelegentlich werden auch Lehnübersetzungen (z. B. »Satellitenschüssel« für »satellite dish«), Lehnübertragungen (z. B. »Wolkenkratzer« für »skyscraper«, eigentlich »Himmelskratzer«), Lehnbedeutungen (z. B. »erkennen« zu »realisieren«, nach »to realise«) aus dem Englischen zu den Anglizismen gerechnet. Demgegenüber werden sogenannte Scheinentlehnungen, die im englischen Sprachraum üblicherweise nicht oder nicht in einer bestimmten Bedeutung verwendet werden (z. B. »Dressman«, »Handy«), manchmal nicht als Anglizismen angesehen“ [9].

Aus der Auseinandersetzung mit dem Begriff Anglizismus ergibt sich, dass es jedoch einige Unterschiede in deren Definitionen gibt. Die erste DWDS-Definition bietet eine detailliertere Beschreibung des Anglizismus, einschließlich spezifischer Sprachmerkmale wie Aussprache, Laut- und Buchstabenkorrespondenz. Die Definition von D. Schütte gibt eher eine allgemeinere Definition und betont, dass es sich um ein sprachliches Zeichen handelt, das ganz oder teilweise aus englischen Morphemen besteht, ohne Rücksicht darauf, ob es mit der üblichen Bedeutung im Englischen in Zusammenhang steht.

Unterschiede im Ansatz liegen daher im Detaillierungsgrad und in den spezifischen sprachlichen Merkmalen oder Beispielen, auf die jede Definition abzielt. Dies verdeutlicht auch die Schwierigkeit, Anglizismen vollständig zu erklären, die im Laufe der Zeit von Autor zu Autor unterschiedlich ist.

Nach der eingehenden Untersuchung der Definitionen von Anglizismen haben wir die Hauptmerkmale, sprachliche Merkmale sowie die Schwierigkeiten bei der Identifizierung eines präzisen und umfassenden Konzepts ermittelt. Nun kommen wir zur Klassifikation der Anglizismen, wo die verschiedenen Kategorien dieses Phänomens im Kontext ihres Einflusses auf die deutsche Sprache genauer betrachtet werden. Die Unterteilung der Anglizismen nach bestimmten Kriterien ermöglicht uns, ihre Vielfalt und Rolle bei der Veränderung der Struktur der Sprache besser zu erfassen. Durch die Systematisierung dieser sprachlichen Elemente werden wir in der Lage sein, ein tieferes Verständnis des Wesens der Anglizismen, ihres Einflusses auf die Kommunikation und die Bereicherung des sprachlichen Umfelds zu erlangen.

Die ausgeführten Definitionsansätze zum Begriff Anglizismen können tabellarisch wie folgt dargestellt werden:

Tabelle 1. Definitionsansätze zum Begriff Anglizismen

| Forscher | Definition |
|-----------------------|---|
| U. Busse (2001) | „Jede Erscheinung der deutschen Sprache [...], die auf Transferenz der englischen Sprache zurückgeht“. |
| D. Schütte (1996) | „Ein Anglizismus ein sprachliches Zeichen, das ganz oder teilweise aus englischen Morphemen besteht, unabhängig davon, ob es mit einer im englischen Sprachgebrauch üblichen Bedeutung verbunden ist oder nicht“. |
| S. Burmassova (2010) | „Entlehnungen, die ursprünglich in einer anderen Sprache entstanden sind, aber durch das Englische eine weite Verbreitung im Deutschen gefunden haben“. |
| DWDS (abgerufen 2024) | „Anglizismus bedeutet aus dem Englischen in eine andere Sprache entlehnter sprachlicher Ausdruck (Wort, Wortfügung, Wortbildungselement) ist, dessen Herkunft aufgrund bestimmter sprachlicher Eigenschaften (z. B. Aussprache, Laut-Buchstaben-Zuordnung, Schreibung) noch erkennbar ist“. |

Eine englische Terminologie für die Analyse von Lehnvorgängen erarbeitete E. Haugen, der als Klassiker unter den Theoretikern der lexikalischen Entlehnung gilt. Er hat seine Terminologie mehrfach ausgebaut und ergänzt. Von der Methode der Entlehnung ausgehend unterscheidet er zwischen:

1) loanwords: Lehnwörter werden ganz aus der Quellsprache übernommen (pure loanword, no morphemic substitution) oder teils importiert, teils durch indigene Wortbildungselemente ersetzt (loanblend, partial morphemic substitution). Bei direkten Übernahmen (pure loanwords) also spielt phonetische Substitution eine entscheidende Rolle, weil sie davon ausgehend nicht assimiliert (unassimilated), partiell assimiliert (partly assimilated) oder vollständig assimiliert (wholly assimilated) sein können. Bei loanblends werden ebenso drei weitere Gruppen nach der formalen Struktur der Vorbilder und der Art der Wiedergabe der einzelnen Morpheme in stem, derivate und compound unterschieden.

2) loanshifts: das eigentliche innere Lehngut oder Lehnprägungen, bei denen eine völlige Ersetzung des ursprünglichen Morphem- Materials durch Morpheme der Zielsprache erfolgt [5, S. 402f.].

Bei der Behandlung von Mechanismen lexikalischer Interferenz unterscheidet U. Weinreich zwei Hauptarten zwischensprachlicher Beeinflussung nach dem Kriterium der Ein- und Mehrgliedrigkeit (aus der Sicht des entlehrenden Sprachteilhabers): Einerseits sind es (1) 'einfache Wörter' und die in unanalysierter Form transferrierten Zusammensetzungen (simple words), andererseits (2) 'zusammengesetzte Wörter und Redewendungen' (compounds and phrases). Im nächsten Schritt differenziert er nach dem Kriterium „entlehnt vs. lehnübersetzt“, so dass die Gruppe (1) simple words in (1.1) Worttransfer (word transfer), (1.2) semantische Erweiterung (semantic extension) als Folge des Sprachkontakts und (1.3) Formveränderung nach dem Vorbild eines damit verwandten Ausdrucks der Quellsprache allerdings ohne Auswirkungen auf den Inhalt eingeteilt wird. Je nach dem Charakter semantischer Erweiterung liegt (1.2a) Homonymie oder (1.2b) Polysemie vor. Komplexe lexika-

liche Einheiten (2) compounds and phrases bilden drei andere Untergruppen: (2.1) Transfer von allen Elementen in analysierter Form (transfer in analyzed form), (2.2) Lehnübersetzungen. Zieht man nur das äußere Lehngut in Betracht, kann das ganze Material in nur zwei Gruppen aufgliedert werden: Nullsubstitution und Teilsubstitution. In der gängigen Terminologie heißt diese Untergruppe „Lehnprägungen“. (reproduction loan translation) und (2.3) hybride Zusammensetzungen (hybrid compound). (2.2) Lehnübersetzungen (reproduction loan translation) werden in (2.2a) eigentliche Lehnübersetzungen (loan translation proper), (2.2b) Lehnübertagungen (loan rendition) und (2.2c) Lehnerschöpfungen (loan creation) unterteilt. (2.2) Eigentliche Lehnübersetzung kann (2.2aa) mit oder (2.2ab) ohne Bedeutungserweiterung erfolgen. Unter den (2.3) hybriden Zusammensetzungen sind folgende Formen möglich: (2.3a) mit dem übernommenen Stamm und wiedergegebenen (indigenen äquivalenten) Ableitungsaffix, (2.3b) mit exogenen Stamm und transferierten Affix und (2.3c) mit einer sowohl übernommenen als auch substituierten Konstituente, woraus sich Wortbildungen mit gleichbedeutenden (tautologischen) Konstituenten aus Quell- und Zielsprache ergeben. Anders als viele Autoren behandelt Weinreichs Klassifikation die Formveränderung eines Lexems nach dem Vorbild eines damit verwandten Ausdrucks der Quellsprache ohne Auswirkungen auf die Inhaltsseite. Das Letzte ist heutzutage, wie man feststellen kann, eine gut belegbare Erscheinung, besonders in der Werbung, z. B. Kosmetik *f* Cosmetic, Zigaretten *f* Cigaretten. Unter Zusammensetzungen führt U. Weinreich nicht nur Komposita, sondern auch Produkte der Derivation an, die in die Gruppe compounds (2) eingegliedert ist. Das bedeutet, dass er alle Hybridbildungen (oder Lehnwortbildungen) zu den Zusammensetzungen zählt. Diese Vorgehensweise ist auch in vielen modernen Klassifikationen vertreten, da Unterscheidung die Komposition – Derivation wegen der unscharfen Grenzen einiger Kategorien problematisch ist [8, S. 69-76].

Die bekannteste, aber auch verständlichere und relativ moderne Klassifikation wurde 2001 von U. Busse vorgeschlagen. Diese Klassifizierung wird unserer Forschung zugrunde gelegt:

1. (Direkte) Übernahmen (aus dem Englischen)

Diese Kategorie beinhaltet Wörter, die aufgrund ihrer Aussprache oder Schreibweise leicht als Anglizismen identifiziert werden können. Beispiele hierfür sind *Test, Teenager, Meeting, Boot, Bowling usw.*

2. Ersetzungen (nach dem Englischen)

Diese Gruppe umfasst sogenannte latente Anglizismen, die nicht nach englischem, sondern nach deutschem Regelwerk geschrieben und gelesen werden. Sie sind schwieriger von deutschen Wörtern zu unterscheiden, wie zum Beispiel Wolkenkratzer (*skyscraper*), Erste Dame (*First Lady*), Gehirnwäsche (*brainwashing*).

3. Teilersetzung (*Hybrid- bzw. Mischbildungen*)

In diese Kategorie fallen Komposita, bei denen ein Teil aus dem Englischen und ein Teil aus dem Deutschen stammt. Beispiele hierfür sind Heimcomputer (*home computer*), Computerspiel (*computer game*), Live-Sendung (*live broadcast*).

4. Sonderfälle

- 4.1. "Scheinentlehnungen" bzw. Pseudo-Anglizismen

Diese Gruppe umfasst Wörter, die Englisch klingen, aber im Englischen nicht existieren, wie zum Beispiel Handy (*mobile phone*), Dressman (*male model*), Pulli (*pullover*).

4.2. Rückentlehnung

Dieser Prozess beinhaltet die Übertragung eines Wortes von einer Sprache in eine andere, wobei Bedeutung, Schreibweise und Aussprache verändert werden. Später wird das Wort mit einer neuen Bedeutung in die Ursprungssprache zurückgeführt. Ein Beispiel hierfür ist das englische "popular song" -> deutsches "Populärlied", Volkslied (Herder) -> englisches "folk-song" -> deutscher "Folksong"; englisches "pop(ular) song" -> deutscher "Popsong".

4.3. Internationalismen - Eurolatein

Diese Wörter haben in vielen Sprachen die gleiche oder ähnliche Bedeutung, Schreibweise und Aussprache. Oft haben sie einen (griechisch)-lateinischen Ursprung. Beispiele hierfür sind Administration, global, Telegramm, urban [1, S. 131-155].

Unser nächstes Ziel ist es, alle registrierten Beispiele von Anglizismen nach thematischen Bereichen zu klassifizieren und deren Vorkommensfrequenz zu bestimmen. Die Korpora wurden an Hand von 18 Presseartikeln verschiedenen Umfangs aus der Zeitschrift „Fluter“ der Bundeszentrale für politische Bildung zusammengestellt [10]. Die Gesamtzahl der Belege beträgt 241 Anglizismen, die nach 6 thematischen Bereichen wie folgt kategorisiert wurden:

Tabelle 2. Thematische Bereiche im registrierten Korpus

| Thematische Bereiche | Gesamtzahl der Wörter | Gesamtzahl der Anglizismen | Prozent der Anglizismen | Beispiele |
|----------------------|-----------------------|----------------------------|-------------------------|--|
| Technik | 2117 | 60 | 2,8% | Action-games, die Digital-kamera, die CD, die DVD, iPod, das Handygame, die SMS, die Playstation, der Laptop, der MP3-Player |
| Wissen | 2201 | 26 | 1,1% | Biochip, Pixel, Zoom, Aerospace, Bluetooth, Breakout-Cable, Fuser, Jetlag, Shareware, AI (artificial Intelligence) |
| Musik | 2644 | 49 | 1,8% | die After-Show-Party, die Band, das Casting, der Fan, der Hit, die Pop-Ikone, der Videoclip, der Hip-Hop-Style |
| Sport | 2065 | 15 | 0,7% | der Fitness, das Fitness-studio, joggen, das Roller-skaten, die Topform, der Fitnessanzug, das Snow-boarden, Autoscooter, Fris-bee |

| | | | | |
|--------------|-------|-----|------|--|
| Essen | 2092 | 32 | 1,5% | Fastfood, Beefsteak, Bar-keeper, Hotdog, Roastbeef |
| Mode | 2501 | 59 | 2,3% | der Alltags-Look, die Bag, die Fashion, die High Heels, der Lady-Look, sich umstylen, der Trend, der Style, der Styling-Expert, Haarspray, T-shirt |
| Gesamtzahl | 14892 | 241 | 1,7% | |

Aus den während der Forschung gewonnenen Ergebnissen lässt sich schließen, dass Anglizismen in der deutschen Sprache tatsächlich eine geringere Rolle spielen als erwartet. Der Anteil an Anglizismen in den Texten ist nicht so hoch. Beispielsweise wurden in den untersuchten 18 Artikeln aus sechs verschiedenen thematischen Bereichen lediglich 241 Anglizismen identifiziert, die 1,7% der Gesamtkorpus ausmachten. Anglizismen selbst wirken zu einem großen Teil als Ergänzung zu nicht deutschsprachigen Wörtern. Dieses Phänomen ist darauf zurückzuführen, dass einige der Begriffe, beispielsweise aus dem Bereich *Technik*, im englischsprachigen Raum auftauchen und es für diesen Begriff noch keinen Ersatz gibt.

Die Untersuchung von Anglizismen in Zeitschriften kann auch helfen, den Einfluss von Englisch auf die deutsche Sprache zu verstehen und die Veränderungen im deutschen Sprachgebrauch im Laufe der Zeit zu verfolgen. Zeitschriften bieten eine umfassende Sammlung von Texten aus verschiedenen Bereichen und können somit als ein gutes Instrument zur Untersuchung von Sprachveränderungen dienen. Eine solche Analyse kann auch dazu beitragen, die Auswirkungen von Anglizismen auf die deutsche Kultur und Gesellschaft zu verstehen und die Debatte darüber, ob diese Entwicklungen positiv oder negativ sind, weiterzuführen.

Bibliographie:

1. BUSSE, U. Typen von Anglizismen: von der heilago geist bis Extremsparing – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen. In: Stickel, G.(Hrsg.) *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: Aktueller lexikalischer Wandel*, 2001, Berlin: Ed. De Gruyter, p. 131-155. ISBN 3-11-017102-3
2. BURMASOVA, S. *Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen am Material der Zeitung Die WELT (Jahrgänge 1994 und 2004)*. Bamberg: Ed. University of Bamberg Press. 2010. 293 p. ISBN 978-3-923507-71-9
3. CARSTENSEN, B. *Amerikanismen der deutschen Gegenwartssprache*. Heidelberg: Ed. Carl Winter Universitätsverlag. 1963. 80 p. ISBN 978-3-533024-07-1
4. EISENBERG, P. *Anglizismen im Deutschen. Reichtum und Armut der deutschen Sprache: Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: Ed. De Gruyter. 2014. 234 p. ISBN 978-3-110334-73-9
5. HAUGEN, E. *The Norwegian Language in America: a Study in bilingual behavior*. London: Ed. Indiana University Press. 1969. 699 p. ISBN 978-025-3-341150
6. SCHOBINSKI, P, et ali. *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen: Ed. Westdeutscher Verlag. 1993. 241 p. ISBN 978-3-322-94144-2

7. SCHÜTTE, D. *Das schöne Fremde: anglo-amerikanische Einflüsse auf die Sprache der deutschen Zeitschriftenwerbung*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 1996. 383 p. ISBN 3-531-12826-4
8. WEINREICH, U. *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Ed. C.H. Beck Verlag. 1991. ISBN 978-3-406-06462-3
9. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. d. Berlin-Brandenburgischen: Akademie der Wissenschaften. [online] [citat 27.01.2024]. Disponibil: <https://www.dwds.de/wb/Anglizismus>.
10. Fluter – Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung, 2001-2024. [online] [citat 12.03.2024]. Disponibil: <https://www.fluter.de/>

CZU 811.112.2*373.4

NOMINALE KOMPOSITA IN DEN TEXTEN AUF DEM ONLINEPORTAL „DEUTSCHLAND.DE“

Evghenia MATCOVSCAIA, *Studentin an der Philologischen Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Bălți*
Wissenschaftliche Betreuerin: **Elvira GURANDA**, *Dozentin, Doktor*

Abstract: *This paper discusses compounding, the most productive method of word formation in German. The paper analyzes compound words according to morphological and semantic-syntactic principles and aims to determine the proportion and frequency of compound words in the 25 articles in the field "Studieren" published on the German online portal "deutschland.de".*

Keywords: *compound words, noun, adjective morphological principle, semantic-syntactic principle, German online press.*

In der deutschen Sprache kann man ganz einfach Wörter aneinanderreihen und auf diese Weise neue Wörter bilden. Wenn das neue Wort aus zwei oder mehreren Wörtern gebildet wird, nennt man diesen Prozess Komposition oder Zusammensetzung. Heutzutage gilt die Komposition als eine der produktivsten und oft verwendeten Wortbildungsmodelle in der deutschen Sprache [1, S. 32]. Komposition bzw. Zusammensetzung ist ein Phänomen, das bei der Bildung neuer Wörter keine Grenzen zu haben scheint. Durch die Komposition können nicht nur neue Begriffe gebildet, sondern auch neue Bedeutungen geschaffen werden. Dafür braucht man keine neuen Wörter zu erfinden, es ist genug schon bekannte Lexeme zusammen zu setzen.

Nach Fleischer/Barz ist die Wortbildung „die Produktion von Wörtern (Wortstämmen) auf der Grundlage und mit Hilfe vorhandenen Sprachmaterials, wobei auch besondere – frei beweglich im Satz nicht vorkommende - Bildungselemente verwendet werden“ [4, S. 5]. Ulrike Haß behauptet, dass „die Wortbildung nicht nur eine Möglichkeit der Wortschatzerweiterung ist, sondern sie stellt ein besonderes Beziehungsgeflecht zwischen Wörtern her, das in lexiko dargestellt werden soll. So können fast alle Wörter selbst Basis für die Ableitung eines neuen Wortes werden“ [5, S. 143].

Theoretisch ist es ziemlich einfach, ein zusammengesetztes Wort zu schaffen, das fachsprachlich Kompositum oder Zusammensetzung genannt wird. Zum Beispiel, nimmt man ein Substantiv wie „Zucker“ und hängt weitere Substantive dran, wie z. B. „Watte“ und als Resultat hat man die Wörter „Zuckerwatte“, „Zuckerwattemachine“ usw. Es muss erwähnt werden, dass zwischen den beiden Teilen Bindeelemente auftreten können, hauptsächlich -(e)s-, -e-, -(e)n- und -er- wie z. B: in *Liebeslied*, *nötigenfalls*, *Wartezimmer* oder *Fächervielfalt*. Die Bindeelemente entstanden ursprünglich aus Flexionsendungen, wurden aber später in Analogie dazu gebildet [2, S. 20]. Obwohl dieser Prozess besondere Vorteile zählt, gibt es auch einen maßgebenden Nachteil – die Länge des zusammengesetzten Wortes. In diesem Sinne ist es möglich, Bindestrich zu verwenden, um seine Lesbarkeit zu verbessern (z. B. „Zuckerwatte-Maschine“).

Allgemein bekannt ist, dass die zusammengesetzten Wörter von mehreren Standpunkten aus klassifiziert werden können. Die Prinzipien, nach denen die Komposita in der deutschen Sprache eingeteilt werden können, legen die Autorinnen E. Guranda und I. Bulgacova in ihrem Kursbuch „Lexikologie der deutschen Sprache“ dar, und nämlich das morphologische und das semantisch-syntaktische Prinzip. Nach dem ersten Prinzip kann das zusammengesetzte Nomen folgende morphologische Struktur haben: Substantiv + Substantiv (*Silbermünze*, *Fingerkuppe*); Adjektiv + Substantiv (*Schwarzbrot*, *Blaustrumpf*); Verbstamm + Substantiv (*Schreibtisch*, *Lesebuch*); Zahlwort + Substantiv (*Dreieck*, *Fünfkampf*); Pronomen + Substantiv (*Selbstgespräch*, *Werfall*); Adverb + Substantiv (*Voraussage*, *Abwärtstrend*); Präposition + Substantiv (*Umwelt*, *Fürwort*).

Das zusammengesetzte Adjektiv kann bestehen aus: Substantiv + Adjektiv (*kirschenrot*, *stockdunkel*); Adjektiv + Adjektiv (*hellbraun*, *sauerstöß*); Verbstamm + Adjektiv (*merkwürdig*, *sprechfaul*); Zahlwort + Adjektiv (*zweitrangig*, *einbeinig*); Pronomen + Adjektiv (*selbstgefällig*, *diesbezüglich*); Präposition + Adjektiv (*überglücklich*, *unterirdisch*).

Nach dem semantisch-syntaktischen Prinzip werden folgende Subklassen unterschieden: determinative (*Tageslicht*, *hellblau*), kopulative Komposita (*Strichpunkt*, *taubstumm*), Zusammenrückungen (*Habenicht*s, *heutzutage*) und Zusammenbildungen (*Frühaufsteher*, *einäugig*) [3, S. 38-39].

Das Verfahren zur Bildung eines neuen Wortes durch die Verbindung bereits vorhandener Wörter oder eigentlich Wortstämme wird in verschiedenen Bereichen der deutschen Sprache häufig verwendet, insbesondere in der Presse, um komplexe Begriffe prägnant und verständlich zu formulieren, die Aufmerksamkeit der Leser auf sich zu ziehen und wichtige Informationen auf den Punkt zu bringen. Die Komposition bietet die Möglichkeit, die Gedanken kreativ und einmalig zu formulieren. Das ist besonders populär und wird häufig von den Schriftstellern und Journalisten gebraucht, um Interesse, Motivation und Verständnis der Leser aufrechtzuerhalten. Dies entspricht der wichtigsten Funktion der Preetexte, den Zugang zu aktuellen Entwicklungen, neuen Ideen und Forschungsergebnissen in einem bestimmten Fachgebiet zu bieten.

Um die aktuelle Verwendung der Komposita in der deutschen Sprache zu beobachten, können wir beispielsweise Zeitungen und Online-Nachrichtenportale

lesen, da diese regelmäßig aktuelle Themen und Trends widerspiegeln. Unser Augenmerk richten wir auf die Onlineseite „deutschland.de“, die als eine Plattform dient, Informationen über Deutschland, seine Kultur, Wirtschaft, Bildung, Wissenschaft und viele andere Themenbereiche einem internationalen Publikum zugänglich zu machen. Das Portal wird in mehreren Sprachen angeboten, um möglichst viele Menschen weltweit anzusprechen und ihnen ein umfassendes Bild von Deutschland zu vermitteln.

Des Weiteren untersuchen wir die Verwendung von Komposita auf Basis von 25 Artikeln im Bereich „Studieren“, aus denen insgesamt 456 Belege exzerpiert wurden. Im ersten Schritt haben wir die zusammengesetzten Substantive nach dem morphologischen Prinzip einer ausführlichen Analyse unterzogen. Es ist wichtig zu betonen, dass 79,6% der herausgefundenen zusammengesetzten Wörter die morphologische Struktur ‚Substantiv + Substantiv‘ haben und damit die größte Gruppe bilden, z. B. *Forschungsstärke, Lebenshaltungskost, Praxiserfahrung, Exzellenzstrategie, Spitzenforschung, Berufsakademie, Wirtschaftswissenschaft, Deutschkenntnisse, Datenbank, Bachelorstudiengang, Studieneignungstest, Textverständnis, Stipendienggeber, Austauschdienst, Informationszentrum* usw.

Zu der zweiten Gruppe gehören in unserem Korpus nur 6,4% der zusammengesetzten Substantive, die nach dem Modell ‚Adjektiv + Substantiv‘ gebildet werden, z. B.: *Zentralstelle, Schwerpunkt, Reallabor, Hochschule, Sozialwissenschaft, Fernstudiengang, Neuseeland, Großteil, Instrumentalmusik, Instrumentalkunde, Privatschule, Neubau*.

Die nächste Gruppe mit lediglich 4,2% umfasst zusammengesetzte Substantive mit der Struktur ‚Verbstamm + Substantiv‘, z. B.: *Ansprechpartner, Bauhaus, Bauphysik, Wohnform, Wohnraum, Bauingenieur, Lehrplan, Lehrveranstaltung, Werdegang, Leuchtturm, Fördergeld, Sprecherziehung*.

Infolge der Analyse wurde festgestellt, dass zusammengesetzte Substantive des Typs ‚Zahlwort + Substantiv‘ (*Millionenhöhe* und *Millionenmetropole*) und des Typs ‚Präposition + Substantiv‘ (*Ausland, Hintergrund*) je 1% aller Belege ausmachen. Weniger als 1% beträgt die Vorkommensfrequenz der Strukturen ‚Proponen + Substantiv‘ (*Selbstvertrauen, Selbstgespräch*) und ‚Adverb + Substantiv‘ (*Zusammenschluss, Außenstelle*).

Es lässt sich mit Sicherheit feststellen, dass die in Onlinepresstexten meist verwendeten zusammengesetzten Wörter nach dem Modell ‚Substantiv + Substantiv‘ gebildet sind. Dieses morphologische Modell ist äußerst produktiv, da es ständig neue Kombinationen hervorbringt, um sich an neue Entwicklungen und Konzepte anzupassen.

Im zweiten Schritt unserer Untersuchung wird die Klassifikation der exzerpierten Komposita nach dem semantisch-syntaktischen Prinzip unter die Lupe genommen. Wie oben erwähnt wurde, gehören dazu determinative, kopulative Komposita, Zusammenrückungen und Zusammenbildungen. Wie erwartet, kommen die substantivischen Determinativkomposita in 398 (94%) Fällen vor, was die Mehrheit der Komposita darstellt, z. B.: *Berufsakademie, Deutschkenntnisse, Studienbeginn, Hochschule, Forschungsstark, Praxiserfahrung, Fachhochschule*,

Kunsthochschule, Musikhochschule, Wirtschaftswissenschaft, Sozialwissenschaft, Studiengebühr, Lebenshaltungskosten, Gastland, Exzellenzstrategie, Spitzenforschung, Studiengang. Kopulative Komposita erscheinen in dem analysierten Korpus nur mit 3%, z. B.: *Strichpunkt, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg.* Zusammenrückungen (*Begabtenfördernetzwerk*) und Zusammenbildungen (*Wohnheimfinder*) treten in den untersuchten Texten nur vereinzelt auf.

Die dargestellten Ergebnisse verdeutlichen, dass Determinativkomposita in der Tat eines der produktivsten Wortbildungsverfahren zur Bildung neuer Wörter in der deutschen Sprache sind. Durch die Kombination von zwei oder mehr Substantiven entstehen neue, spezifische Begriffe, die oft genauere Bedeutungen haben als die einzelnen Bestandteile.

Nachdem nun die substantivischen zusammengesetzten Wörter untersucht worden sind, sollen wir auch auf die Analyse der adjektivischen Komposita eingehen. Die Zahl der analysierten zusammengesetzten Adjektive ist 32, was 7% der Gesamtzahl aller analysierten Wörter ausmacht. Die meisten von ihnen (56,3%) sind nach dem Modell ‚Substantiv + Adjektiv‘ gebildet, z. B.: *zahlreich, umweltfreundlich, stressresistent, weltweit, umfangreich, parteinah, lebenswert, bundesweit, hilfreich, deutschlandweit, musikpädagogisch, klimaneutral, energieeffizient, praxisnah, osteuropäisch, kostenpflichtig.* An der zweiten Stelle mit 21,9%, stehen die zusammengesetzten Adjektive nach dem Modell ‚Adjektiv + Adjektiv‘, z. B.: *englischsprachig, gleichzeitig, schnelllebig, eigenständig, vielschichtig, mittelgroß.* Die Struktur der adjektivischen Komposita ‚Zahlwort + Adjektiv‘ kommt in dieser Untersuchung selten vor. Ihr Prozentsatz liegt bei 9,4%. Zu dieser Gruppe gehören *fünfstellig, einseitig, zwanzigjährig* u.a. Weitere zwei Modelle ‚Verbstamm + Adjektiv‘ (*passgenau*) und ‚Präposition + Adjektiv‘ (*außeruniversitär*) erscheinen vereinzelt. So zeichnet sich die Tendenz nach dem Gebrauch der adjektivischen Komposita ab, die die Struktur ‚Substantiv + Adjektiv‘ aufweisen. Folglich kann man daraus schließen, dass dieses Wortbildungsverfahren das produktivste ist.

Die Analyse der zusammengesetzten Adjektive nach dem semantisch-syntaktischen Prinzip hat ergeben, dass die meisten dokumentierten Belege zu determinativen adjektivischen Komposita zählen. Bei den rund 62,5% der adjektivischen Komposita bestimmt oder konkretisiert die erste Komponente die zweite, z. B.: *deutschlandweit, praxisnah, osteuropäisch, anwendungsorientiert, weltweit, passgenau, zahlreich, umfangreich, parteinah, lebenswert, bundesweit, hilfreich, selbstverständlich.* Zusammenbildungen als eine Abart der Komposita stehen auf dem zweiten Platz nach dem Gebrauch der zusammengesetzten Adjektive mit 28,2%, z. B. *fünfstellig, englischsprachig, eigenständig, einseitig, vielschichtig, schnelllebig.* Kopulative Komposita machen in unserem Korpus lediglich nur 9,4% aus, z. B.: *deutsch-arabisch, deutsch-griechisch, psycho-soziologisch, deutsch-französisch.* Die Zusammenrückungen wurden in unserem Korpus nicht registriert.

Betrachtet man die oben dargestellten Fakten, dann liegt es klar auf der Hand, dass der Anteil der determinativen adjektivischen Komposita im Vergleich mit anderen Gruppen der Komposita überwiegt.

Aufgrund der oben analysierten Strukturen der deutschen Nominalkomposita in Onlinetexten lässt sich Folgendes zusammenfassen: Das Wortbildungsmodell Kom-

position gehört zu den bedeutendsten und produktivsten Modellen der deutschen Gegenwartssprache. Aus der statistischen Auswertung unserer Belege geht hervor, dass in den untersuchten Presstexten auf dem Onlineportal „deutschland.de“ die substantivischen Wortbildungsmodelle überwiegend vorkommen. Was die adjektivischen Wortbildungsmodelle betrifft, so bilden die größte Anzahl die Komposita, die die Struktur ‚Substantiv + Adjektiv‘ aufweisen. Es wurde auch festgestellt, dass in der Pressesprache sowohl bei den substantivischen als auch bei den adjektivischen Komposita das Vorkommen von zahlreichen Determinativkomposita bemerkenswert ist.

Abschließend kann festgehalten werden, dass eine häufige Verwendung der substantivischen und adjektivischen Wortbildungsmodelle vor allem zu einer sprachökonomischen Ausdrucksweise der heutigen Pressesprache beiträgt.

Literaturverzeichnis:

1. ARAKELJAN, Susanna. *Lexikologie des Deutschen*. Jerewan: Verlag der Universität Jerewan, 2017. 144 S. ISBN 978-5-8084-2242-1
2. BLAJIEVSCHI, Raisa. *Zusammensetzungen im Deutschunterricht* [online] [citat 03.04.2024]. Disponibil: https://bn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/19-26.pdf
3. GURANDA, E., BULGACOVA, I. *Lexikologie der deutschen Sprache*. Bălți: S. n. (Tipografia din Bălți), 2021. 150 S. ISBN 978-9975-50-261-0
4. FLEISCHER, W. / BARZ, I.: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995. 399 S. ISBN 978-3484-106826
5. HAß, Ulrike. *Grundfragen der elektronischen Lexikographie*. E - lexiko – das Online-Informationssystem zum deutschen Wortschatz. Berlin: Verlag Walter de Gruyter, 2005. 334 S. ISBN 978-3-11-018494-5
6. UCHUROVA, Svetlana. *Lexikologie der deutschen Sprache. Vorlesungsskripten*. Jekaterinburg: Verlag der Uraler-Universität, 2014. 52 S. ISBN 978-5-7996-1153-8
7. <https://www.deutschland.de/de>

CZU 811.112.2'271

SPRACHLICHE HÖFLICHKEIT IN INTERKULTURELLER KOMMUNIKATION UND IM DAF-UNTERRICHT

Irina LUNGU, Studentin an der Philologischen Fakultät,
Staatliche Alecu-Russo-Universität Bălți
Wissenschaftliche Betreuerin: **Oxana CHIRA**, Dozentin, Doktor

Abstract: *This article deals with the category of politeness in communication based on the works of linguists. Politeness as an element of everyday communication provides a stable and conflict-free process, as it is a regulator of human behaviour. The aim of the article is to analyse the most used everyday means of expression, both linguistic and grammatical, used by representatives of different cultures to implement the category of politeness in the process of communication, as well as to prove the necessity of using polite forms at the lesson of German as a foreign language.*

Keywords: *politeness, international communication, German as a foreign language, conflict-free, different cultures, linguistic and grammatical expressions.*

Im Kommunikationsprozess drücken die Menschen immer ihre Einstellung zueinander aus und tauschen nicht nur unterschiedliche Informationen aus, sondern auch respektvolle oder freundliche Haltung gegenüber dem Gesprächspartner. Dieses Verfahren ist das Konzept der „Höflichkeit“. Die Kategorie der Höflichkeit ist ein untrennbares Attribut der alltäglichen Kommunikation. Der vorliegende Artikel konzentriert sich auf die Analyse der Gebrauch von Höflichkeit in der interkulturellen Kommunikation.

Bei der Höflichkeit in der öffentlichen Diskussion geht es „*eher um Fragen der Etikette und des ‚guten Benehmens‘*“ (vgl. Ehrhardt, Neuland & Yamashita 2011:S. 10), die nicht unbedingt der sprachwissenschaftlichen Definition der Höflichkeit entsprechen.

Nach Claus Ehrhardt und Eva Neuland „*Höflichkeit ist ein soziales Konzept zur Steuerung von Interaktionen, das im Kern auf Variationen von Respekt oder Distanz zwischen den Beteiligten beruht*“.(vgl. Claus Ehrhardt/Eva Neuland 2010: S. 6).

Heutzutage spielt die Höflichkeit eine der wichtigsten Rollen im Kommunikationsprozess. Mit der Globalisierung der Welt, der Verbreitung der interkulturellen Kommunikation und des Erfahrungsaustauschs ist die Höflichkeit zur Brücke zu diesem Ziel geworden. Natürlich können die Kategorien der Höflichkeit nicht isoliert untersucht werden, daher ist es wichtig, die Verbindungen zwischen Höflichkeit und anderen Disziplinen aufzuzeigen.

Das Thema der sprachlichen Höflichkeit in der Didaktik bietet sich als mögliches Bindeglied zwischen Spracharbeit im engeren Sinne und der Vermittlung von kulturellem Wissen an.

Obwohl Höflichkeit in der Regel als respektvoller Abstand in der sozialen Interaktion zwischen Menschen verstanden wird, nimmt sie in verschiedenen Kulturen sehr unterschiedliche Formen an. Was in einer Kultur als höflich gilt, kann in einer anderen das genaue Gegenteil bedeuten. Zum absoluten Verständnis ist es daher notwendig, dass im Fremdsprachenunterricht soziale Normen und Umgangsformen vermittelt werden, die das höfliche Verhalten bestimmen.

Das Bild des Lehrers spielt im Deutschunterricht als Fremdsprache die wichtigste Rolle, da der Lehrer die primäre Quelle der Fremdsprache für die Schüler darstellt. Es ist unbestreitbar, dass die Hälfte der Ausdrücke einer Fremdsprache eines Schülers vom Lehrer entlehnt ist. Daher legt der Lehrer mit nur höflichen und korrekten Ausdrücken die Grundlage für die erfolgreiche Umsetzung der vom Schüler selbst verwendeten sprachlichen Höflichkeit.

In der Kommunikation mit den Schülern setzt der Lehrer auch nonverbale Höflichkeitsformen ein: Begrüßung, Achten auf die Intonation der Stimme, Aufrechterhaltung des Blickkontakts bei der Kommunikation, Lächeln, Danksagung für die Unterrichtsstunde, um eine angenehme Atmosphäre zu schaffen.

Linguistische Höflichkeit und interkulturelle Kommunikation haben viele Berührungs- und Überschneidungspunkte: Ihre Umsetzung ist Teil der alltäglichen kommunikativen Praxis und zugleich Gegenstand interdisziplinärer Forschung. Höflichkeit ist ebenso wie Kultur das Ergebnis einer evolutionären Entwicklung, die häufig miteinander verknüpft ist. Interkulturelle Kompetenz, verstanden als

„das erfolgreiche ganzheitliche Zusammenspiel von individuellem, sozialem, professionellem und strategischem Handeln in interkulturellen Kontexten“ (vgl. *Bolten 2007: S. 114*), besteht daher auch zu einem großen Teil in der Fähigkeit, das, was in der intrakulturellen Kommunikation als Management von Höflichkeitsbeziehungen verstanden wird, auf interkulturelle Kontexte zu übertragen

Es gibt viele kritische Vorfälle in der interkulturellen Kommunikation, die immer wieder zitiert werden, nämlich Situationen, in denen ein/e Sprecher/in in der Interaktion mit Partnern aus anderen Kulturen Tabuthemen anspricht oder non-verbale Handlungen ausführt, die in der jeweiligen Situation als unangemessen oder beleidigend gelten, Aussagen zu direkt oder zu indirekt formuliert oder Fehler bei der Ausführung von Sprechakten macht; in vielen Fällen handelt es sich um die Nichteinhaltung der Höflichkeitsregeln einer anderen Kultur.

Basierend auf wissenschaftlichen Arbeiten, die der Kategorie der Höflichkeit in Materialien verschiedenen Sprachen gewidmet sind, besteht die Möglichkeit, interkulturelle Vergleiche und Parallelen in diesem Bereich zu entdecken. Als Beispiel wurden die Normen und Tabus der italienischen, deutschen und britischen Kultur in diesem Artikel vorgestellt

In vielen Ländern gibt man sich zur Begrüßung die Hand, aber nur wenige wissen, wie es sich gehört. Im Vergleich zu Deutschen und Italienern geben sich die Briten nur bei der ersten Begegnung die Hand und wiederholen dies nicht. Italiener küssen sich sogar auf die Wangen, wenn sie Menschen begrüßen, die ihnen näherstehen.

In allen drei Kulturen „...*ist es korrekt, den Gesprächspartner mit Herr Dr. und Nachname, bzw. Herr Professor und Nachname anzusprechen*“, da die Mitglieder dieser Kulturen es vorziehen, ihre Titel zu nennen, was eine wichtige Rolle in der sozialen Hierarchie spielt. (Kauch 2020: S. 82).

Es gilt als äußerst unhöflich, einen Deutschen ohne Einladung zu besuchen, weil „...*Deutsche Zeit benötigen, um sich auf den Besuch vorzubereiten*“ (Kauch 2020: S. 84). Ganz anders ist es bei Italienern, die spontan und kurzfristig einladen. Gleichzeitig dauern ihre Treffen sehr lange, was sie von den Briten unterscheidet, deren Treffen höchstens 1-1,5 Stunden dauern. Bei Einladungen ist es wichtig, dass man weiß, worüber man sprechen kann. In allen drei Kulturen ist es nicht erlaubt, nach dem Verdienst zu fragen, da dies ein Tabuthema ist. Während Fragen zum Privatleben bei den Briten als äußerst unhöflich gelten, sind Gespräche über die Familie bei den Italienern gern gesehen, denn die Familie ist der Mittelpunkt ihres Lebens.

Die Briten haben die Angewohnheit *Small talk* durchzuführen, was von den Deutschen als Aufforderung zu einem längeren Dialog aufgefasst wird, aber die Mitglieder beider Kulturen sind sich in ihrer Zurückhaltung einig. Im Gegensatz zu Deutschen und Briten „...*sprechen Italiener laut und temperamentvoll. Oftmals sprechen mehrere Italiener gleichzeitig, Gesprächspause gibt es nicht.*“ (Kauch 2020: S. 166)

| Formen | Deutsche | Italiener | Briten |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Begrüßung | Händeschütteln | Händeschütteln Küsse | Händeschütteln nur beim 1. Treffen |
| Einladungen | Im Voraus, da die Zeit benötigen | Spontan und kurzfristig | Dauert maximal 1-1,5 Stunde |

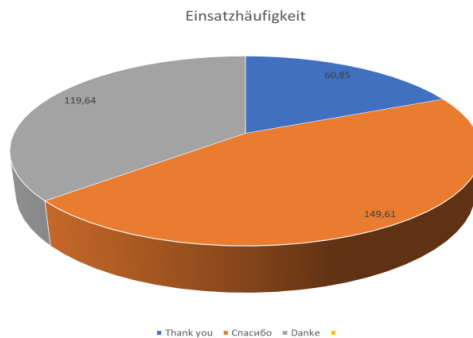
| | | | |
|---------------------|-----------------------------------|---|--|
| Konversation | Ohne das Gespräch zu unterbrechen | Laut, temperamentvoll und gleichzeitig. | Reserviertheit und Distanz |
| Respekt | Helfen den Frauen in den Mantel | | |
| Tabuthemen | Verdienst | Bürokratie, Korruption, Aussage über die Gesundheit | Privatleben Kritik an der Monarchie |
| Verbote | Keine Mülltrennung | Offene und direkte Kritik äußern | Damen nach Alter fragen |
| Tipps | Augenkontakt | Sich nicht zu introvertieren | Konservative Haltung |

Quelle: Eigene Darstellung

Um diese Normen einzuhalten, ist es wichtig, die sprachlichen und grammatikalischen Möglichkeiten zu kennen, Höflichkeit auszudrücken. In diesem Artikel werden wir den Ausdruck linguistischer Höflichkeit mit dem Wort "Danke" und grammatischer Höflichkeit anhand von Verbformen und modalen Verben genauer betrachten.

Die Grundbegriffe der Höflichkeit sind in allen Kulturen gleich. Es ist eine unbestreitbare Tatsache, dass "Danke" und "Bitte" in allen Kulturen die wichtigsten Wörter der Höflichkeit sind.

Nachschlagend der Verwendungshäufigkeit des Wortes "Danke" in den 3 Sprachen Deutsch, Russisch und Englisch in der Korpus-Datenbank kamen wir zu dem Schluss, dass der Ausdruck der Höflichkeit im Russischen und Deutschen am häufigsten verwendet wird. Ihre Verwendung beträgt mehr als 10% von einer Million. Im Anhang finden wir Anwendungsbeispiele, die auf realen Daten beruhen.



Die Verben sind sicherlich eine der größten Klassen von Verben in der deutschen Sprache, die der Sprache eine stilistische Färbung geben. Die Modalverben und der Konjunktiv II dienen der Formulierung höflicher Aufforderungen und Bitten. Höflichkeit wird im Englischen, wie auch im Deutschen, meist durch die grammatikalische Form des Konjunktivs sowie durch Modalverben realisiert.

Aufforderungssituationen werden im Deutschen oft in Form einer Frage formuliert. Im Prinzip sind Fragen immer eine Art Bitte, um eine Antwort zu bekommen. Ein Beispiel dafür wäre: „Könnten Sie mir das Kleid reichen“ - «Не могли бы вы подать мне (пожалуйста) чашку?» - Im Russischen wie im Deutschen wird diese Formulierung der Bitte in Alltagsdialogen als sehr höflich empfunden.

Die Form der höflichen Bitte „Не могли бы Вы...“ im Russischen enthält der Satz eine Negation, während der gleiche Satz im Deutschen keine Negation beinhaltet. Dieses Phänomen erklärt sich dadurch, dass der Konjunktiv der russischen Sprache den Sinn impliziert, dass der Adressat wahrscheinlich nicht in der Lage sein wird, die Bitte zu erfüllen, und das Recht hat, sie abzulehnen.

Bei der höflichen Bitte benutzt man entweder die Modalverben „können“ und „dürfen“. Das Modalverb „wollen“ wird am wenigsten in Fragesätzen verwendet und ist in meisten Fällen durch das Verb „mögen“ ersetzt. Zum Beispiel werden für eine höfliche, informelle Bitte im Englischen „may“ und „can“ verwendet, für eine formellere und höfliche Bitte „could“ und „would“.

| Neutral | | Höflich | |
|---------------------------|---|---------------------------|-------------------------------------|
| DE | | En | |
| Können Sie mir helfen? | Könnten Sie mir helfen? | I want you to visit me. | I wish you would visit me |
| Ich will einen Kaffee | Ich möchte gerne einen Kaffee. | Can I take this book? | May I take this book? |
| Haben Sie Feuer? | Hätten Sie vielleicht Feuer? | Can I speak to Mr. Brown? | Could I speak to Mr. Brown, please? |
| Ich will ein Glas Wasser. | Ich würde gerne ein Glas Wasser trinken | Can I smoke? | Do you mind if I smoke? |
| Darf ich hier rauchen? | Dürfte man hier rauchen? | Come with me! | It would be nice if you go with me! |

Quelle: Eigene Darstellung

Im Allgemeinen ist die Höflichkeit ein äußerst dynamisches soziales Konstrukt. Was Sprachen und Zuhörer als erhöhte Handhabe, Geste oder Ausdrucksweise ansehen, unterliegt einem permanenten soziokulturellen Wandel. Unsere Vorschläge sind für die Aktivitäten im DaF-Unterricht folgenden:

- a. Interaktives Quiz über Höflichkeitsnormen in verschiedenen Kulturen;
- b. Kreatives Plakat oder Präsentation über die Bedeutung von Höflichkeitsnormen im globalen Kontext;
- c. Rollenspiel zur Demonstration von angemessenem Verhalten in interkulturellen Situationen.
- d. Erstellung eines Leitfadens für höfliches Verhalten in sozialen Medien (Netiquette, Respekt im Internet, Umgang mit Konflikten online) etc.

Daher ist es von Bedeutung, Interesse an anderen Kulturen zu bekunden und auf die folgenden Fragen zu antworten: Wie können wir als LehrerInnen Schülern beibringen, die Höflichkeitsnormen anderer Kulturen zu respektieren und zu verstehen? Könnten wir eine Simulation erstellen, in der die SchülerInnen verschiedene Höflichkeitsnormen in Alltagssituationen anwenden müssen?

Literaturverzeichnis:

1. Bolten, J. *Interkulturelle Kompetenz*. Thüringen: Landeszentrale, 2007. ISBN-10: 3937967079
2. Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood: NJ: Ablex Publishing Corporation, 1989. ISBN 9780893915131

3. Claus, Ehrhardt. Eva, Neuland. Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Wuppertal: Peter Lang, 2010. ISBN (PDF) 9783653010688
4. Erzinkian, E. *Linguistisch Kategorie Der Höflichkeit: Semantik und Pragmatik*. Yerevan: EGU, 2018. ISBN 978-5-8084-2289-6
5. Kauch, B. *Interkulturelle Kompetenz. Auslandsknigge 71 Länder von A-Z*. Norderstedt: BoD Verlag, 2020. ISBN 978-3-75198-967-1

Weblinks:

<https://skell.sketchengine.eu/#result?f=concordance&lang=de&query=danke%20>

Anhang

спасибо 149.61 hits per million

1. Всем **спасибо** большое от Александра за поздравления!
2. Заранее **спасибо** за ответ или не ответ!
3. Подскажите в каком направлении искать причины Заранее **спасибо** !
4. Добро пожаловать и **спасибо** за ключевой комментарий в дискуссии!
5. **Спасибо** за ссылки и очень интересный пост!
6. Большое **спасибо** за отдых с второго июля по двадцать первое июля.
7. Всем большое **спасибо** за поддержку и участие.

danke 119.64 hits per million

1. Hier sei allen nochmals herzlich **danke** dafür gesagt
2. Und **danke** dass man sich nicht erst registrieren mu:
3. Ich **danke** dir auch noch für deine nette mail.
4. **Danke** das es mal einer ausgesprochen hat.
5. **Danke** nochmals – was darf ich ausgeben?
6. **Danke** schön erstmal für das willkommen heißen.
7. **Danke** dass du mich daran erinnert hast!

thank you 60.85 hits per million

1. **Thank you** each alternate helpful internet site.
2. The words " **thank you** " were never uttered.
3. This site was very helpful – **thank you** .
4. This **thank you** poem recalls pleasant memories.
5. Their last words before death are usually " **thank you** .
6. The startled presenter uttered " **thank you** " repeatedly.
7. A wonderful blog post – **thank you** .

ROMANIAN AND YIDDISH IN INTERWAR ROMANIA: MUTUAL INFLUENCES

Roman JAFAROV, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Ana MUNTEAN**, univ. assist.

Abstract: *The interaction between the Romanian and Yiddish languages during the interwar period in Romania was marked by mutual influences, reflecting the historical and cultural contacts between the Jewish and Romanian communities. This study reveals the nuances of linguistic borrowing and cultural assimilation through an examination of historical documents, literary works and socio-cultural contexts. It explores the impact of Yiddish-speaking intellectuals on Romanian literature, music and culture, highlighting the cross-cultural fertilization that enriched artistic expression and intellectual discourse in interwar Romania.*

Keywords: *loanwords, linguistic borrowing, interbellum culture, Yiddish, Romanian.*

Introduction

The complex relationship between Yiddish-speaking Jews and Romanians in Greater Romania throughout history, and especially under the reign of King Carol II, remains a subject worthy of further study. Despite coexisting in the same geographical region for over eight centuries, the dynamics between these two communities have often been overlooked in scholarly discourse. Yet their daily interactions, shared experiences and linguistic diversity offer a rich tapestry for study.

Yiddish, as a West Germanic language, served as a vital means of communication among Ashkenazi Jews who arrived in Central Europe in the 9th century. Its development combined High German with elements of Hebrew and Aramaic, along with influences from Slavic and Romance languages. In particular, Romanian vocabulary has left its mark on Yiddish, a testament to the historical exchanges between these linguistic and cultural spheres.

On the other hand, Romanian stands out as the predominant Romance language in Eastern Europe, belonging to the Eastern Romance group, which evolved from Vulgar Latin dialects. This linguistic evolution, marked by interactions with Slavic languages, parallels the development of Yiddish. Both languages underwent processes of vernacularization, divergence from their original standards, and extensive borrowing from diverse linguistic sources, culminating in the formation of distinct linguistic standards.

Exploring these parallels and mutual influences between Yiddish and Romanian sheds light on the intertwined history of Jews and Romanians in Greater Romania. Through this article, we delve into the intricate linguistic, cultural and historical interplay that shaped the identities and interactions of these communities, especially during the reign of King Carol II.

Methods and Materials

The current study aims to reveal the social, cultural or historical events that contributed to Yiddish-Romanian mutual borrowings. It uses mainly data from „*Istoria filologiei române, studii critice*” by Lazăr Șăineanu, “*English-Yiddish encyclopedic dictionary*” compiled by Paul Abelson, “*Comprehensive English-Yiddish Dictionary*” edited by Gitl Schaechter-Viswanath and Paul Glasser, „*Dicționarul etimologic al limbii române*” by Alexandru Ciorănescu and *the Royal Romanian Census of 1930*.

All the mutually borrowed words listed in this study are indexed in one of the mentioned works. The study covers the conditions of borrowing and the cases of use in the respective languages. For cultural references, quotations from songs and writings from the period between 1910 and 1960 are used. The census data (studied via Wiesel’s “*Final Report*”) is used to provide a general overview of the financial and social situation of the Romanian and Yiddish-speaking communities in the Kingdom of Romania, and of the interaction between the Romanian and Jewish populations before the Second World War.

The main research methods used are empirical observations, comparisons and analyses of the conditions of the Romanian and Jewish populations in the interwar period and after the end of the Second World War. All Yiddish words are given in standard YIVO¹ transliteration to exclude the usage of Hebraic script.

Findings and Discussion

(I) The Romanian-Jewish interference between 1919 and 1940.

After the First World War, Romania acquired territories previously occupied by the Russian and Austro-Hungarian empires: Bessarabia, Bucovina, Banat and Transylvania. These territories were the home of several Hasidic communities and of about 2 million Romanians, 700,000 Germans and 400,000 Jews.

Since at least the 12th century, when the Saxons from the HRE moved to these regions in several waves at the invitation of King Geza of Hungary, these peoples have lived in close proximity in Banat and Transylvania. The Jewish population of the regions lived mostly alongside the Germans, in Saxon towns, and was introduced by Hungarian Jewish dynasties, therefore speakers of Central European varieties of Yiddish. In Bessarabia and Banat, the Jewish population arrived with the expansion of Polish-Lithuania and later Russia into the region [5, pp. 59-61]. They came from Podolia and southern Poland and spoke a southern Ukrainian dialect of Yiddish. Later, during the reign of Carol II, Romania received Jewish refugees from the USSR, mainly Ukrainian Jews from Podolia and Odesa.

The Jews of Romania, tracing their origins back to various medieval Jewish groups, spoke different but mutually intelligible forms of Yiddish. The linguistic situation among Romanian Jews was therefore mixed. The main difference between the Yiddish dialects lies in the vowel transition from [u] in the northern dialects to

¹ YIVO stands for *Yidisher Visnshaftlekher Institut* (Yiddish Scientific Institute). It is an institution that has developed a system of transliteration of Yiddish words into Latin script.

[i] in the southern dialects (e.g. [gut] - [git]) and in numerous lexical borrowings from the neighboring populations. There is some evidence of migration of the Jewish population across the country. In 1938, following the royal decree, all Jews who had obtained citizenship in 1918-1919 lost it - and had to apply for it again. According to the Wiesel Commission, some 225,000 reapplied for citizenship in the region of Moldavia, but in 1930 there were only 162,268 Jewish inhabitants in the region [9, pp. 20-21].

The Jewish population in all regions was predominantly urban, but in Bessarabia and Bucovina the proportion of rural Jews was relatively high. In addition, some of the Bessarabian Jews spoke Russian and didn't use Yiddish, or used both languages simultaneously in everyday life. According to the census, 13.6% of the total urban population of the kingdom and 1.6% of the total rural population were Jewish. Thus, more Jews lived in cities and small towns, called "shtetel" in Yiddish, than in rural areas. Approximately 4% of the total population was Jewish [9, p. 19-20].

In Romania, the Yiddish-speaking Jewish community played a significant role in various aspects of society. Urban Jews were actively involved in commerce, trade, jewelry making, banking and artistic activities such as music and drama. Many Jewish individuals were also involved in usury, acting as moneylenders and landlords. This economic activity not only shaped their livelihoods, but also contributed to the vibrant cultural landscape of Romania's urban areas. In contrast, the daily lives of rural Jews mirrored those of their Romanian counterparts, focusing on agricultural practices such as farming, viticulture and cattle raising. These rural communities were an integral part of Romania's agricultural backbone, with Jews participating in the labor-intensive tasks associated with rural life. While urban Romanians pursued diverse employment opportunities across the economy, including in manufacturing and services, financial disparities were more pronounced among this population group than among their rural counterparts. This disparity underlines the complex socio-economic dynamics within Romanian society, where urban centers offered diverse employment prospects but also harbored greater economic disparities.

(II) Yiddish borrowings in Romanian.

Because of the specific occupation of the urban Jewish population, the Romanians living with them often saw them as somehow involved with money. The public perception of a Jew was that of a miserly moneylender, a card shark and/or a foreigner, especially in the newly acquired lands. The view of a Jew as a foreigner was linked to the fact that in some cases, especially in Bessarabia, Jews didn't even speak Romanian and had lived under foreign rule (Austrian or Russian) for hundreds of years.

Nevertheless, the Jews were highly integrated into everyday social life, as some of them were street vendors, farmers and traders. The daily intercultural communication between the Romanians and the Jews led to the borrowing of several words from Yiddish into Romanian. Mostly, these words cover the aspects of money transactions, card games, obscene and expressive lexis. Yiddish borrowings in Romanian can be divided into two broad groups: financial and fraud-related, and cultural.

The first group is the largest and includes words such as: "*gheșeft*" (shady deal), "*șpil*" (illegal activity), "*șmecher*" (slick), "*fraier*" (a naïve person), etc. To

this group also belong words like “*şpil*” (an illegal scheme) and “*blat*” (use of public transport without paying).

The second group includes words such as: “*haloimas*” (chaos, utopic nonsense), “*belfer*” (a teacher, e.g. a teacher in a Jewish school) and “*balabustă*” (a Jewish wife, or a wife in general) [3]. It also includes religious terms of various origins, mostly Aramaic and Hebrew (e.g. “*Şabat*” (Shabbos), “*rabin*” (rabi), “*havrá*” (synagogue), “*cuşer*” (kosher)).² It can be assumed that the Romanian language mainly borrowed words related to the street-smart lifestyle, because the criminal scene in the USSR at that time was flooded with Jewish criminals, some of whom ended up in Bessarabia or fled the country to Romania. The terms borrowed from Yiddish are also often associated with a criminal lifestyle and continue to be used as slang or argot in the 20th century.

Some Yiddish loanwords in Romanian could have been borrowed from Yiddish (e.g. “*blat*”, “*ciolent*”). However, the etymology could ultimately be traced to either German or French/Occitan, thus, in these cases Yiddish remains merely an intermediary language in the borrowing process.

Although borrowings mainly occurred through the general process of road-talk, words became part of the standard vocabulary through the writings. Due to the intense social and political life in Bucharest, many people bought Jewish and Jewish-related newspapers. The most prominent Jewish reporters of the time were Abraham Zissu (1888-1956) and his pupil Isac Ludo (1894-1972). They became the leading proponents of “Jewish literature” in Romanian, with Jewish themes. Their audience was mainly Jewish. From 1929 Ludo edited the socio-cultural review *Adam*, a major publication devoted to Judaism, the works of Jewish writers worldwide, and the social and political issues of Jewish life in Romania.

The influence of Yiddish on Romanian is significant, with many Yiddish loanwords being seamlessly integrated into everyday Romanian language and culture. For example, words such as “*şmecher*” or “*şpil*” are commonly used in the Romanian vernacular, highlighting the continuing influence of Yiddish on the Romanian linguistic heritage. Despite the dwindling number of Yiddish speakers, these linguistic borrowings serve as an enduring reminder of the historical ties and shared experiences between the Jewish and Romanian communities in interwar Romania.

(III) Romanian Borrowings in Yiddish.

The Romanian element in Yiddish is considerable, and the Romanian influence can be seen in many aspects of Jewish culture (music, theatre, everyday lexicon, cuisine, etc.). Romania was the cradle of the Yiddish Theatre, founded in Iasi in 1876 and later “exported” to several places in Eastern Europe with its founder, Abraham Goldfaden. The theatre worked throughout the Russian Empire (Odesa, Zhytomyr), the Habsburg Empire (Lemberg), and in other Romanian cities (Boto-

² Note that the *DER* gives uncertain etymologies for some of the listed words or indexes them as direct German borrowings. However, in German, *Spiel* means ‘game’ and *Geschäft* means ‘business’, while the Yiddish semantic counterparts are identical to those in Romanian. Their etymology is disputable.

șani, Galați, Brăila, Bucharest). People attended its performances with great interest, because some plays were written in both Yiddish and Romanian, and Yiddish became a well-known language even among non-Jews in Moldavia and Transylvania. The fact that one of the first to write about Yiddish theatre was Romania's national poet Mihai Eminescu proves that interest in Yiddish theatre went beyond the Jewish community³. However, the theatre ended its activities in 1896, when Goldfaden left Romania. In the two decades of its existence, the Yiddish Theatre modulated the intellectual scene of pre-war Romania and, thanks to its bilingual plays, accelerated the process of borrowing words from Romanian into Yiddish.

Lazăr Șăineanu, in his "*Studiu dialectologic asupra graiului evreo-german*", lists numerous Romanian loanwords in Yiddish. These words are dated as loanwords from the 1800s to the 1870s, and by the interbellum period these words were firmly established in the lexical structure of Yiddish [6, pp. 283-284; 7, pp. 75-78]. The list includes:

1. Names of animals: "*aricits*" (hedgehog), "*berbec*" (ram), "*chiora*" (crow), "*maimuts*" (monkey), "*magar*" (donkey), "*brosca/broske*" (frog) etc;
2. Crops and foods: "*papushoiu*" (corn), "*kaisa*" and "*zarzara*" (apricot), "*pepene*" (cucumber), "*strugur*" (grapes), "*cozhe*" and "*semyntse*" (sunflower seeds), "*mamalige*" (mamaliga), "*kashkaval*" (cheese), "*karnatsl*" (sausage), "*pastrami* (*pastrami* – *pastramen/pastramale*)", "*myente*" (mint) etc;
3. General goods and house objects: "*bordei*" (household), "*kyntar*" (scales), "*dulap*" (cupboard), "*labe*" (paw), "*magazine*" (shop), "*moshie*" (heritage), "*oka*" (a measurement of weight), "*perdea/parde*" (curtain), "*talpe*" (soles), "*tava*" (tray), "*vatre*" (hearth) etc.

Șăineanu also writes about Romanian verbs with Yiddish endings. Often these verbs have original Germanic counterparts, but Romanian Jewry adopted these verbs (e.g. *skap-en* "a scăpa", *kyntar(e)n* - "a cântari") [6, p. 283]. Note that some of the words came from other languages (especially Turkish), via Romanian as a mediator. Other later (after the First World War) loanwords include "*traf*" (from *taraf*) - meaning "a link" [1], "a syllable" and "*kokoshes*" (from *cocoșei*) meaning popcorn [8].

In music, the dominant Jewish genre was *klezmer*. It incorporates Romanian musical elements and rhythms, and some of its repertoires include Hora or Zhok (from the Romanian Joc), Syrba and the Doyne from the Romanian shepherd's *doina*. The doyne became a very popular genre in interbellum Romania [2, pp. 420-438]. The Romanian state and culture during the interbellum period is largely described in Yiddish songs and literature of the period and later. For example, Aaron Lebedeff's song "*Rumania, Rumania*" [4] contains the following lyrics:

³ Mihai Eminescu wrote a review in in the Romanian newspaper „*Curierul de Iași*” in 1876, in which he described the Theatre and its actors.

| YIVO transliteration | English translation |
|--|--|
| Ay, in Rumania iz dokh <u>git</u> Fun <u>keyn</u> dayges veyst men nit Vayn trinkt men iberal – M'farbayst mit <i>kashताल</i> . Hay, digadi dam... Ay, in Rumania iz dokh git Fun keyn zornn veyst men nit. Vayn trinkt men, s'meg zayn shpet Men farbayst a <i>kastrovet</i> . Hay digadi dam ... Oy, gevald, ikh ver meshige! Ikh lib nor <i>brinze, mamalige</i> ; Ikh tants un frey zikh biz der stelye Ven ikh es a <i>patlazhele</i> Dzing ma, tay yidldi tam ... Ay, s'iz a mekhaye, beser ken nit zayn! Ay, a fargenign iz nor Rumeynish vayn. | Ay, life is so good in Romania; No one knows sorrow; Everywhere they drink wine - And have a bite of <i>kashताल</i> . Hay, digadi dam... Ay, in Romania life is so good; No one knows sorrow. They drink wine even though it's late; And take a bite of <i>kastrovet</i> . Hey, digadi dam... Oh my, help me, I'm going mad! I only care about <i>brinze</i> and <i>mamalige</i> I dance and jump to the ceiling When I eat a <i>patlazhele</i> . Dzing ma, tay yidldi tam... What a pleasure, what could be better! Oh, the only pleasure is Romanian wine. |

We can see the Romanian words, included to depict the delights of Romanian cuisine and relaxed lifestyle, but the words are given in their Yiddish forms. Note that some verbs are written in their Southern Yiddish phonetic form, specific to Romanian Jews (e.g. "git-gut", "keyn-kain", etc.). Note how original Romanian words are modified according to Yiddish grammatical rules. The words are given appropriate endings and describe objects that already have Yiddish names (e.g. "kishke" for "karnatzl" (sausage) [1]). However, the author deliberately used these words in order to make a reference to the everyday language of Romanian Jews. The song itself creates a hybrid of standard Yiddish with Romanian loanwords and southern dialect forms incorporated into the lyrics.

The close interaction between the two linguistic communities is reflected in the infusion of Romanian loanwords into Yiddish. Today, many Romanian loanwords remain in everyday use among those who know Yiddish, despite the decline in the number of Yiddish speakers. For example, terms such as "kokoshes" for popcorn or "myente" for mint used from Israel to New York show how Romanian loanwords have become embedded in Yiddish colloquial speech, especially in family or informal settings.

Conclusion

To conclude, studying Yiddish and its interactions with Romanian is not just an academic pursuit, but a way to unravel complex historical narratives, promote intercultural dialogue, and preserve cultural heritage. Scholars can contribute to a more nuanced understanding of the interconnectedness of human societies and the enduring legacies of linguistic and cultural exchange by acknowledging the importance of Yiddish in contextualizing historical dynamics and promoting cultural appreciation.

References:

1. ABELSON, Paul. *English-Yiddish Encyclopedic Dictionary; a Complete Lexicon and Work of Reference in All Departments of Knowledge*. Alpha Edition, 2020. 724 p. ISBN 9789354048982
2. BEREGOVSKI, Moisei. *Yidishe klezmer; zeyer shafn un shteyger*. In: Literarisher Alamanakh "Sovetish", 1941, nr. 12, pp. 412-450.
3. CIORĂNESCU, Alexandru. *Dicționarul etimologic al limbii române*. București: Ed. Saeculum, 2002. 1055 p. ISBN 973939986X
4. LEBEDEFF, Aaron. *Rumania, Rumania*. New York: Columbia Broadcasting, 1941. (Vinyl record)
5. REZACHEVICI, Constantin. *Evreii din țările române în evul mediu*, In: Magazin Istoric: 16th century, September 1995, pp. 59-62.
6. ȘAINEANU, Lazăr. *Istoria filologiei române: studii critice*. București: Ed. librăriei Socecu, 1892. 455 p.
7. ȘAINEANU, Lazăr. *Studiu dialectologic asupra graiului evreo-german*. București: tip. E. Wiegand, 1880. 78 p.
8. SCHAECHTER-VISWANATH, Gitl, GLASSER, Paul. *Comprehensive English-Yiddish Dictionary: Revised and Expanded*. Indianapolis: Indiana University Press, 2021. 864 p. ISBN 9780253058843
9. WIESEL, Elie et al. *Final Report of the International Commission on the Holocaust in Romania vol. 1*. București: Ed. Polirom, 2005. 415 p. ISBN 9789736819896

CZU 82.09-312.9:791.43-252-056.2

THE USE OF MAGIC AS A METAPHOR TO REPRESENT DISABILITY IN THE FANTASY “FROZEN”

Diana BALTAG, student, Faculty of Philology,
Alecu Russo Bălți State University
Scientific adviser: **Ana MUNTEAN**, univ. assist.

Abstract: *The article examines instances of disability representation in the fantasy genre, focusing particularly on the 2013 American animated fantasy film “Frozen”. It provides evidence, through a thorough analysis of details, such as the protagonist’s attire and hairstyle, that her magic is a metaphor created to hint at her disability as well as her struggle to cope with it and accept it. The research underscores the importance of diverse and nuanced representation in popular culture.*

Keywords: *disability, fantasy genre, metaphor, symbol, acceptance.*

Introduction

The issue of disability and its representation in literature and movies has become widely discussed nowadays and receives sustained academic attention. According to Ria Cheyne, “Disability studies have long sought to achieve recognition of the fact that disability is not a niche or minority interest, but a topic of vital importance to all people, whatever their disability status” [3, p.12]. It is important to think of and understand the metaphorical use of magic for disability because it can change our stereotyped perception of the concept and provide us with a new

perspective that we would have never considered otherwise. In this case, it would be the perspective of the person living with the disability. Many people think of magic as an advantage, a tool to enable us to reach our goals. However, analyzing magic as a metaphor to express disability brings a new perspective on the problem and highlights the worries and anxieties of people with different needs.

I have found it fascinating how different forms of media may express a deeper and much more complex message through a simple metaphor, and they managed to do so even concerning the topic of disability. Fantasy author, blogger, and book reviewer Teresa Coffey (2023) claims that authors use magic as a metaphor to represent abstract concepts, such as power, transformation, or the human condition and that their symbolic meanings can convey messages and provoke thought on various topics. Therefore, in this research, my objective is to explore how fantasy filmmakers use the metaphor of magic, or more precisely, possession of magic power, to express a personage's disability. More specifically, I focused on the movie "Frozen", a 2013 American animated musical fantasy film, directed by Chris Buck and Jennifer Lee, and produced by Walt Disney Animation Studios and released by Walt Disney Pictures. To achieve the goal of this research, I first conducted a questionnaire to understand what some students from the Faculty of Letters know about the representation of disability in the fantasy genre. The questionnaire asked about the young people's attitudes towards the fantasy genre and to what degree they questioned the meaning of the symbols and fantastical elements in the fantasy genre. The main part of my research, however, contains an analysis of the metaphorical framework of magic and the symbols used in the movie to represent disability as well as the way personages struggle to deal with it up to the point of suppressing it.

Defining the key terms of the research

The fantasy genre is a type of fiction that features elements of magic, mythology, or the supernatural that are not based on the known laws of nature or science. Fantasy stories often take place in imaginary worlds that differ from our own in various ways. Fantasy literature is one of the oldest and most popular forms of fiction, dating back to ancient myths and legends. According to Kim Wickham, it is difficult to define fantasy and he argues that its definition should be dynamic and flexible, able to reflect the cultural and national diversity of the genre and accommodate different theoretical approaches [8]. Fantasy, however, can be distinguished from other genres such as science fiction and horror by the degree of realism and rationality in the narrative. Science fiction usually relies on some aspect of science or technology to explain the fantastic elements, while horror usually aims to evoke fear or disgust in the audience. Fantasy, on the other hand, does not require a logical or scientific explanation for the existence of the fantastic elements, and can focus more on the aesthetic, emotional, or moral aspects of the story. Fantasy can also be divided into subgenres based on the themes, settings, or styles of the stories, such as high fantasy, low fantasy, urban fantasy, dark fantasy, fairy tale, and science fantasy. Fantasy films, games, and comics have become very popular in the modern era, especially with the success of franchises such as *The Lord of the Rings*, *Harry Potter*,

Game of Thrones, and *Marvel*. Fantasy is a genre that appeals to many people because it allows them to explore their imagination, creativity, and sense of wonder.

We likewise need to define ‘disability’ for the purpose of this research to narrow the concept. According to the World Health Organization [9], disability is part of being human and each of us may experience it temporarily at some point in our lives. Disability is also explained as the interaction between individuals with certain health conditions and environmental factors such as negative attitudes, inaccessible transportation and public buildings, and limited social support. Ria Cheyne understands ‘disability’ as “a complex attribute arising from the intersection of bodyminds with the natural or built environment, social expectations, systemic barriers, and cultural norms” [3, p.9]. The author points out that we live in a “system of compulsory able-bodiedness” and, in such a system, the prevailing assumption is “that we all agree: able-bodied identities, able-bodied perspectives are preferable” [3, p. 9]. It is the priority of the field of disability studies to challenge such assumptions.

Disability as represented in the fantasy genre

The representation of disability in the fantasy genre should be viewed in two ways. On the one hand, they create characters like monsters to highlight the stereotyped perception of disability. People do not know how to deal with disability, they are scared and confused. On the other hand, disability in fantasy media is often used as a metaphor for social marginalization, personal struggle, or moral ambiguity. However, some fantasy works also challenge the stereotypes and prejudices that disabled people face in the real world, and present them as complex, empowered, and heroic characters. For example, in *Avatar: The Last Airbender*, Toph Beifong, part of the main cast character and also a blind girl, uses her special ability to manipulate the earth to feel the vibrations around her. This allows her not only to understand her surroundings but also to become a formidable opponent in a fight. Another way that fantasy media can challenge the dominant representations of disability is by exploring the ethical and social implications of technological interventions that aim to cure or enhance disabled bodies. In his book *Disability and the Media: Prescriptions for Change*, Charles A. Riley II argues that the media often promotes a medical model of disability that views it as a problem to be fixed by science and technology [6]. However, some fantasy works question this assumption and present the potential risks and drawbacks of such interventions.

Plot of the Disney movie “Frozen”

Frozen is a 2013 American animated musical fantasy film produced by Walt Disney Animation Studios and released by Walt Disney Pictures. The film producers were inspired by Hans Christian Andersen's 1844 fairy tale "The Snow Queen", however, their story takes an absolutely new perspective. In the beginning, Elsa was meant to be the villain of “Frozen” and was a character much closer to Andersen's *Snow Queen*. She was originally going to be stood up at the altar on her wedding day and freeze her heart so she would not be able to love again. However, by the end of the movie, there was someone else who would have a metaphorical ‘frozen heart’. That character was going to be Hans, who remains the villain in the movie's final version.

While the story changed greatly, in some ways this theme carried on to the final version of the movie, becoming much more nuanced in the process and turning Elsa into a character with deeper meaning. The beginning of “Frozen” sets the stage for the story by showing a young Elsa accidentally injuring her sister Anna with her ice powers during playtime. Their parents, the king and queen, seek help from the mystical trolls who heal Anna and remove her memories of Elsa’s magic. The incident leads to Elsa’s isolation, as she becomes fearful of her powers and the potential harm they can cause. This event is pivotal as it shapes Elsa’s personality and the sisters’ relationship, leading to the unfolding of the main plot where Elsa’s powers are revealed to the world during her coronation. After her powers unintentionally cause an eternal winter in the kingdom, Elsa isolates herself in an ice palace. Anna, the younger sister, embarks on a journey with a rugged mountain man named Kristoff, his loyal reindeer Sven, and a comical snowman named Olaf, to find Elsa and end the winter.

“Frozen” is the fourth highest-grossing animated film of all time with a worldwide gross of \$1.29 billion [2]. “Frozen 2”, the sequel, surpassed the original and became the second highest-grossing animated film, with a worldwide gross of \$1.45 billion [3]. Needless to say, these numbers are solid proof that the franchise has had an astronomical audience, most of which are children. Therefore, it is important to examine what is the actual message behind these beloved characters meant for the audience.

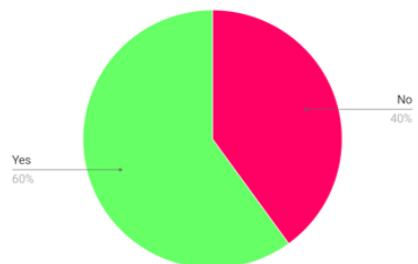
Discussion of Questionnaire answers

To achieve the goal of this research, I conducted a questionnaire to understand what some students from the Faculty of Letters know about the representation of disability in the fantasy genre. The questionnaire asked about the young people’s attitudes towards the fantasy genre and to what degree they questioned the meaning of the symbols and fantastical elements in the fantasy genre.

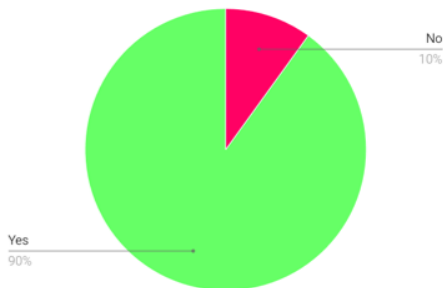
Fifty students from the Faculty of Letters of “Alecu Russo” Balti State University responded to the questionnaire, which included four questions.



Q1: Have you ever consumed any type of media in the fantasy genre?



Q2: Do you still consume any type of media in the fantasy genre?



Q3: As a child, did you reflect on what the fantastical elements in the fantasy genre movie mean?

Q4: Do you think now about what the fantastical elements in the fantasy genre movie mean?

I found the answers quite fascinating. It shows that 90% of the respondents consumed fantasy genre media and only 10% never read or watched anything of this genre. The second question rates 60% and 40% respectively, which proves that the number of those interested in the fantasy genre decreases. Interestingly, 40% of the respondents thought about the meaning of the symbols they saw in movies even when they were children. Finally, 90% of the participants admitted that they think about and try to understand the meaning of the symbols. We can thus conclude that most of us have consumed a piece of fantasy media at some point in our lives; also, there is a considerable chance that even at a young age, children may understand the message of a metaphor used in fantasy, even if not in its entirety.

Elsa's magic as a metaphor for disability

Several studies have explored the parallels between Elsa's magic and autism. Elsa's character arc and how her magic evolves throughout the film. The studies suggest that her magical abilities can be seen as a metaphor for autism. The analysis points out that Elsa's journey reflects the challenges and growth experienced by individuals with autism.

Initially, Elsa's powers are a source of fear and isolation, similar to how autism can make social interactions and self-expression difficult. However, as the story progresses, Elsa learns to understand and control her abilities, which symbolizes the journey of self-acceptance and mastery over the unique challenges faced by those on the autism spectrum.

these analysis emphasize the importance of character development and the intertwining of a character's personal growth with their abilities or 'magic'. This approach to Elsa's character arc provides a deeper understanding of her struggles and triumphs, making her a relatable and inspiring figure for many, especially those who see their own experiences reflected in her story

Like many autistic people, Elsa has a unique ability that sets her apart from others but also makes her feel misunderstood and isolated. She faces stigma and discrimination from people who fear and reject her differences. For example, when Elsa gets angry with her sister's impulsive decision to get married to someone she

hardly knows, her magic powers involuntarily transform everything around into ice. This scares Elsa as well as all the guests at the ball, Duke Weselton even calling her ‘monster’. Her sister Anna, on the other hand, seems to be rather surprised than scared as she rediscovers her sister’s powers.

Despite struggling with sensory overload, anxiety, and emotional regulation, which affect her magic and her interactions with others, Elsa also shows resilience, creativity, and self-acceptance, as she learns to embrace her powers and express herself through them. She finds support and acceptance from her sister, her friends, and her people, who recognize her value and celebrate her diversity.

Magic that is both a gift and a curse

Elsa, the protagonist of Disney’s “Frozen”, is a character who is endowed with magical power. She was born with the ability to create and manipulate ice and snow, but she also struggles to control it and fears hurting others with it. In this section, I will argue that Elsa’s magic is both a gift and a curse, as it reflects her emotions, personality, and creativity, but also causes her to isolate herself and fear her own power. I will support this claim by analyzing how Elsa’s magic changes according to her mood and situation, using examples from the film.

- Elsa’s fear manifests as a snowstorm, which symbolizes her inner chaos and her inability to control her emotions. The snowstorm also affects the people around her, showing how her fear has negative consequences for herself and others. The best example of this is during the reprise of “For the First Time in Forever” when Elsa is told she plunged her kingdom into an eternal winter and she is in a state of panic.
- When Elsa is happy or confident, her magic becomes something beautiful and harmonious. The best example is most probably the scene featuring the famous song “Let It Go”, where Elsa experiences freedom for the first time.
- Finally, Elsa’s anger and determination are represented by ice spikes. The best example is the scene of her fighting the soldiers who had come to capture her, although she is not just angry, but also scared, as she is being cornered, thus the spikes may also be interpreted as institutional self-defense by keeping people away from her.

Analysis of Symbols in “Frozen”

When analyzing the movie to identify symbols and metaphorical representations of disability, I mainly relied on my perception and ability to decode the visual information. However, I was happy to consolidate my observations with some evidence from research carried out by experts like Michele Resene [5]. One of the aspects that makes “Frozen” such a well-executed movie is the details. These range from the color of the clothes and the pieces of clothing themselves, to how tight Elsa’s hair is. Let us examine each of them more closely.

Gates and doors

The first thing Elsa’s parents decided to do when she lost control of her magic was to close the gates of their castle and confine Elsa to her room. Therefore, the gates and doors in Disney’s “Frozen” symbolize the emotional barriers that the characters create or face throughout the story. This act of isolation not only separates

Elsa from the outside world but also from her sister Anna, who desperately wants to reconnect with her. The closed gates and doors also may represent Elsa's fear of hurting others with her powers, as well as her lack of self-acceptance and freedom. They also may signify Anna's loneliness and longing for love, as she repeatedly asks Elsa to "build a snowman" with her.

The gloves

Elsa's parents make her wear gloves, which is a protective measure taken to keep her powers under control. Within the story's context, the gloves are meant to stop Elsa from being able to control her powers, but as a result, it is not only that a part of Elsa is being suppressed, but essentially, who she is as a person. Therefore, the gloves are a clear metaphor for hiding one's true self. This is also accompanied by a line that becomes a theme throughout the movie: "*Conceal it, don't feel it, don't let it show*". If we are to draw a parallel to real life, a study from 2017 suggests that only 3.2% of employees with a disability have disclosed it to their employer [7. p. 2]. Thus, we can observe a tendency of people to hide their disability, which is exactly what Elsa is taught to do with her magic by her father, which, may represent Elsa's disability.

Chromatic symbolism

While analyzing Elsa's attire, we should take a closer look at how it changes colors throughout the movie. If we are to create a timeline of Elsa's outfits, we notice they become lighter as her story progresses, from the dark blue of her clothes as a child and her coronation dress, to the white dress she wears at the end of "Frozen II". The color gets gradually lighter as Elsa's unique trait is accepted by everyone else and, also, as she learns to accept it herself. However, there is also another color present in Elsa's coronation outfit, purple. More precisely, the cape she wears during her coronation is purple. The color purple is often associated with royalty and a cape is often used for one's concealment. Thus, if we are to put these two details together, it is possible that while the dark blue of the dress signifies Elsa hiding her true self, the purple cape could hint at the fact that to everyone else, she gives off the impression of a highly royal and composed queen. However, by letting both her glove and cape fly away into the wind while singing "Let It Go", Elsa stops hiding her true self and gives up the facade she has been wearing for years.

Hairstyles

A similar principle can be observed in the way Elsa wears her hair. We see her wear a low bun style during her coronation, as she follows the rules imposed on her as a child. During the song "Let It Go", she lets the bun down into a braid. This shows she stepped on the right path to accepting herself but is not quite there yet. It isn't until the end of "Frozen II" that Elsa fully lets her hair down, as she comes to fully understand and accept her powers, which represent her disability.

Conclusion

In conclusion, this study has explored the intricate portrayal of disability in the fantasy genre, with a specific focus on the movie "Frozen". Through a thorough analysis of details, we have unearthed the underlying metaphor and symbols that may hint at the protagonist's disability and her struggle to cope with it and accept

it. Elsa's journey of struggle and self-acceptance is rendered through several strong persuasive symbols. Thus, "Frozen" offers a rich tapestry through which to examine the complexities of disability. Ultimately, this research underscores the significance of diverse and nuanced representation in popular culture, as it not only shapes perceptions but also fosters empathy, better understanding, and acceptance of individuals with various forms of impairment.

Bibliography:

1. Box Office Mojo. (n.d.). *Frozen*. [online] [citat 20.02.2024]. Disponibil: [https://www.boxofficemojo.com/release/r1357926401/]
2. Box Office Mojo. (n.d.). *Frozen II*. [online] [citat 20.02.2024]. Disponibil: [https://www.boxofficemojo.com/release/r12424210945/]
3. CHEYNE, Ria. *Disability, Literature, Genre. Representation and Affect in Contemporary Fiction*. Liverpool University Press, 2019, 216p. eISBN 978-1-78962-489-2
4. COFFEY, Teresa. Using Magic as a Metaphor: Exploring Symbolism and Allegory. [posted on May 21, 2023 online] [citat 23.03.2024]. Disponibil: <http://alchemicalwords.com/using-magic-and-metaphor-symbolism-and-allegory>
5. RESENE, Michelle. (2017). From Evil Queen to Disabled Teen: Frozen Introduces Disney's First Disabled Princess. *Disability Studies Quarterly*, 37(2). [online] [citat 25.03.2024]. Disponibil: [https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/5310/4648]
6. RILEY II, C. A. (2005). *Disability and the media: Prescriptions for change*. University Press of New England. [online] [citat 19.02.2024]. Disponibil: [https://www.upne.com/1584654738.html](#)
7. SHERBIN, Laura; TAYLOR KENEDDY, Julia; AIN-LINK, Pooja; KENEDDY, Ihezie. *Disabilities and Inclusion*, Center for Talent Innovation, 2017, 23 p. WEILAND, K. M. (2014). Frozen: A story of sisterhood, self-acceptance, and magic. [online] [citat 20.02.2024]. Disponibil: [https://www.helpingwritersbecomeauthors.com/book/frozen-story-sisterhood-self-acceptance-magic/](#)
8. WICKHAM, Kim. *Fantasy as Genre: On Defining the Field of Study* [online] [citat 20.02.2024]. Disponibil: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-26397-2_2]
9. World Health Organization. (n.d.). *Disability*. [online] [citat 29.03.2024]. Disponibil: [https://www.who.int/health-topics/disability]
10. ZOLLER SEITZ, M. (2022). Disney's Frozen was originally a much darker story. *Slashfilm*. [online] [citat 22.02.2024]. Disponibil: [https://www.slashfilm.com/765380/disneys-frozen-was-originally-a-much-darker-story/](#)

**СВОЕОБРАЗИЕ ОБРАЗА ЭДИПА В РОМАНЕ
А. БОШО «ЭДИП, ПУТНИК»**

Мария ГЕРАСИМОВА, студентка Института филологии
Московского педагогического государственного университета
Научный руководитель: **Марина НИКОЛА**, др., проф.

Abstract: *The article offers a study of the peculiarity of the image of Oedipus in the novel «Oedipus on the road» by the contemporary Belgian writer Henry Bauchau. The author's conception of the images of Oedipus and Antigone as moral compasses, as beacons of humanity, is expressed through ekphrasis, through conditional, semiotically saturated images, and through the actualisation of Sophocles' idea of hykesia.*

Keywords: *ancient tradition, Sophocles, Bauchau, Oedipus, Antigone, image transformation, activating the theme of the road.*

Одной из ведущих тенденций литературы и культуры XX столетия является интерес к античным сюжетам и образам, их переосмысление и новая художественная интерпретация. Кризисное состояние современного общества, ощущение неопределённости побуждает человека, ищущего своё место в мире и ответа на вечные вопросы, обратиться к мифологическим образам, имеющим глобальное, вневременное, общечеловеческое значение.

Фиванский мифологический сюжет об Эдипе не теряет своей актуальности на протяжении тысячелетий. Наибольшую популярность история Эдипа приобрела в обработке Софокла. Пьесы древнегреческого драматурга закрепили за Эдипом и Антигоной положение вечных образов. В последующие века к образу Эдипа обращались П. Корнель, Ф.М. Вольтер, А. Жид. Сюжет об Эдипе с особой силой актуализируется в культуре XX века. В этот период образ Эдипа становится предметом осмысления не только литературоведами, но и психоаналитиками, рассматривающими традиционный сюжет в новом ракурсе.

Одной из тенденций в современной зарубежной литературе выступает психологизация античных мифологических персонажей, отсутствующая в первоначальной повествовательной форме мифа. Этот приём позволяет писателю глубоко и детально изобразить мысли, чувства, эмоции мифологических героев, показать причины совершения ими тех или иных поступков. Ярчайшей иллюстрацией развития психологизации античных героев могут служить романы бельгийского писателя А. Бошо, посвящённые реконструкции античных сюжетов («Эдип, путник», «Диотима и левый», «Антигона»).

А. Бошо, известный как писатель, поэт, драматург, психоаналитик, родился 22 января 1913 года в бельгийском городе Мелехен, ушёл из жизни 21 сентября 2012 года, не дожив около четырёх месяцев до своего столетия. Большая часть жизни А. Бошо прошла во Франции, свои произведения он создавал на французском языке. Писатель оставил большое литературное наследие, проявил себя как поэт, драматург, прозаик.

На первой странице романа «Эдип, путник» А. Бошо размещает генеалогическое дерево рода Эдипа. Род предрешил судьбу мифологического Эдипа: над ним и его детьми тяготеет проклятие, которое навлек на себя и своих потомков Лай. Воссоздание родословной позволяет отделить Эдипа-героя мифа и Эдипа-человека от психоаналитического образа, с которым он стал ассоциироваться на рубеже XIX и XX веков, когда Зигмунд Фрейд присвоил его имя одному из основных комплексов человека.

Хотя А. Бошо берёт за основу драму Софокла «Эдип в Колоне», объектом особого внимания прозаика становится жизнь Эдипа, начиная с его ухода из Фив и до прибытия в Колон, которая не была описана Софоклом. А. Бошо важно показать тяжёлый путь героя-скитальца. М.И. Никола связывает актуализацию описанных в романе Бошо странствий Эдипа «с судьбой необозримой массы людей конца XX века, нашей эпохи “великого переселения народов”» [6, стр. 134].

Эдип и Антигона отправляются в долгий и тяжёлый путь по античной Греции. Дорога не только образует сюжет произведения, она имеет также символическое значение. Странничество героя сопутствует его пути к внутреннему преображению. Результатом всех страшных событий, обрушившихся на Эдипа, стало освобождение героя от обязанностей, которые сопровождали его прежнюю жизнь. Приключения в дороге, трудности и лишения странничества, пережитые эмоции, впечатления меняют мировоззрение героя, формируют у него новые цели и ценности. Путь Эдипа – это путь самопознания, поиска истины.

Известные эпизоды трагедии «Эдип в Колоне» А. Бошо рассказывает по-своему, несколько изменяя их, обогащая новыми деталями. Например, в романе Эдип, выслушав Полиника, предпринимает попытку уберечь сына, даёт ему наставления: «*Настоящему царю – а ты – царь настоящий, – не нужен трон, чтобы царствовать*» [2, стр. 334]; «*Прекрати оружием защищать свои права, и они сами вернутся к тебе*» [2, стр. 334]. Категорическое нежелание Полиника слушать советы отца повергает Эдипа в ярость. Стремление образумить сына в этой сцене отсутствует у Софокла: «*Нет, граждане, когда б не царь Фесей / Послал его, как видно, полагая, / Что он достоин выслушать меня, – / Он от меня ни звука б не услышал*» [7, стр. 148]. У А. Бошо гнев Эдипа вызывает не то, что сыновья позволили его изгнать и забыли отца, а непоколебимое упорство Полиника на пути зла.

А. Бошо также пересматривает эпизод смерти Эдипа. И в драме, и в романе Эдип предчувствует свою смерть, раскаты грома предвещают ему близость конца. Особенность смерти Эдипа в романе в том, что исчезает он и на фреске, нарисованной Клиосом, спутником Эдипа и Антигоны. Фреска рассказывает о годах, которые герои провели в пути, на ней изображена «глинистая и каменная дорога» [2, стр. 340], одна из тех многочисленных дорог, исхоженных путниками. После того, как Эдип исчезает, фреска загорается от удара молнии. Роман завершают слова Антигоны: «*Дорога, может быть, и исчезла, но Эдип на ней всегда путник*» [2, стр. 344]. Путь героя не заканчивается его смертью: «*Эдип умирает, уходя в картину, созданную Клиосом, его спутни-*

ком, которого он превратил из разбойника в художника, и продолжает тем самым начатый в жизни путь» [3, стр. 12].

Странничество предначертано Эдипу с самого рождения. Он был дважды изгнан из Фив, дважды лишился своего дома, прежнего статуса. В романе Эдип вновь обретает неродную мать. Мерепа известна как приёмная мать Эдипа, которая помогла ему вырасти и окрепнуть. А. Бошо вводит в повествование ещё одну, собственную героиню, Каллиопу, которая играет роль матери взрослого героя до тех пор, пока он не придёт в себя: «*Эдип выздоровел, перестал быть тем ребёнком, которого она могла лелеять, холить, ласкать, сколько заблаговременно*» [2, стр. 225]. По мнению О.В. Мецлер, таким образом герой подвергается вторичной инициации: «*Главным на этом этапе для него представляется перестать быть тем, кем он был до сих пор – земным царём – и стать кем-то иным, найти своё предназначение на другом поприще*» [5, стр. 321].

Эдип вспоминает ещё об одной инициации, которой он подвергся в пятнадцать лет. Герой входил в Критский лабиринт, где ему предстояло сразиться с Минотавром. Юного Эдипа одолевает настойчивое желание отправиться в опасное путешествие. Не останавливает его ни запрет царя, ни предостережение наставника Нестиада: «*Ты не готов встретиться с этим чудовищем, Эдип, оно уже победило тебя*» [2, стр. 179]. Пройдя через испытание лабиринтом, Эдип взрослеет, обретает мужество: «*Ступил я на корабль в Коринфе мальчишкой, у которого ничего не было за душой, а возвращался капитаном двух судов, один из которых мне и принадлежал*» [2, стр. 190]. Этот эпизод иллюстрирует софокловскую парадигму сюжета, выражающуюся ложной уверенностью героя в том, что он обманул судьбу: «*Я гордился своими знаниями и успехом и решил, что всё постиг. Хуже для мудреца и быть не может. Вот так и начались мои несчастья*» [2, стр. 190].

В романе также повторяется идея противопоставления физической слепоты и духовного зрения: «*Но тут обрывок её собственных размышлений всплыл в её памяти – только ли глазами можно видеть? Эти каменные чело-вечки, они же всё равно видят, их внутренний взор настигает вас. Значит, есть орган тоньше глаза*» [2, стр. 159]; «*Глаз нет, но есть эта повязка, и будет понятно, что именно внутренним зрением направляет слепой гигант эту лодку, он видит всё, ничего не видя*» [2, стр. 159-160]. С особой силой концепция слепоты как обретения внутреннего зрения проявляется в эпизоде, в котором Эдип сотворил маску Афины: «*Эдип встал: он надел маску Афины и выглядит просто огромным. Маска страшна, потому что вместо глаз через отверстия смотрит на Антигону пустота. – Афина, как и я, может теперь смотреть только внутрь себя*» [2, стр. 307].

Победа над Минотавром делает Эдипа и Тесея двойниками: «*Оба они в юности входили в Лабиринт. Эдип прошёл его с помощью силы, боролся с Минотавром, но не убил его. Тезей же Минотавра убил и с помощью хитрости и прельщения смог вернуться назад. Он стал царём и основал большой город, Эдип же – нищеводом и слепым аэдом*» [2, стр. 341]. Особую связь этих героев в романе усиливает эпизод их встречи в период скитаний Эдипа. Вместе с

афинским флотом Тесей следует мимо побережья, на котором путники нашли пристанище. Царь приветствует Эдипа, возвышающегося на скале, «священной для священного» [2, стр. 116], – как называет её Тесей. Вскоре после этой встречи скала становится основой для создания скульптурной группы над морем.

Эдип также рассказывает о своей победе над Сфинкс. А. Бошо придерживается классической тождественности Сфинкс и Иокасты: *«роль обеих состоит в том, чтобы в свой черёд возникнуть перед Эдипом, неся некую загадку, страшишься разгадки, а затем, когда разгадка будет выговорена, без слов уйти через самоубийство»* [1]. *«Проникновение в интеллектуальную тайну загадки»* [1] приравнивается к *«проникновению в запретную плотскую тайну»* [1]: *«Под платьем вздымалась прекрасная грудь, / Яростно влекло к себе великолепное тело львицы. / Я жаждал её, я хотел сорвать с неё платье, / Из дерзкого желания рождалась решимость / Раздрать львиную шкуру, отгадать загадку»* [2, стр. 194]. Эдип воспринимает Иокасту в качестве трофея, который достанется победителю: *«Породистая кобылица, белый единорог с сияющим рогом»* [2, стр. 194]. Примечательно, что в романе Сфинкс готова дать ответ на загадку самостоятельно, демонстрируя, что исход противостояния предрешён: *«Молчи, – мне голос говорил, – не отвечай, / Скажи лишь имя: тебя зовут Эдип»* [2, стр. 192].

А. Бошо дополняет историю Эдипа, рассказанную Софоклом, новыми сюжетными элементами за счёт значительного расширения состава действующих лиц. Второстепенные персонажи в романе часто выступают в качестве помощников, дающих Эдипу кров и еду, ухаживающих за ним. В драме «Эдип в Колоне» Софокл отводит важное место идее гикесии, помощи молящему о прощении и приюте чужестранцу. А. Бошо развивает, усиливает гикесию в романе. Людям нелегко проникнуться сочувствием к герою, принять его, но страх и презрение постепенно сменяются чувством душевного единения, понимания общности судеб.

Ч.Х. Лин выявляет особенности темы попрошайничества в романе. Став нищим, Эдип *«живёт среди других, с другими и благодаря другим»* [4, стр. 183], что было невозможно для него до изгнания. Царь Эдип был кумиром для людей, которых он не знал, нищий Эдип *«находит прямую и дружественную связь с другими»* [4, стр. 183]. Просить милостыню для А. Бошо значит сблизиться с окружающими: *«Отказавшись от своего прежнего Я, он может, наконец, смотреть другим людям в лицо, что позволяет ему постичь Другого»* [4, стр. 183]. Поэтому для героя очень важно прийти в Афины *«пешком, как нищий путник, просящий на дороге подаяние»* [2, стр. 239].

В повествование вводится разбойник Клиос, который, сопровождая Эдипа и Антигону в пути, сыграл огромную роль в их становлении, как и они в его преображении. Первоначально Клиос преследует преступные намерения по отношению к путникам, но всё меняет поединок с Эдипом, в котором разбойник терпит поражение. Внутренний свет Эдипа покорил сердце Клиоса, он решает отправиться в путь бок о бок с героями. Как и у Эдипа, у Клиоса непростая судьба, он перенёс потерю всех своих близких. Разбойник

чувствует общность своей беды с бедой Эдипа: *«Свободен красть, насилловать, убивать? Разве ты не был свободен, когда убил своего отца и женился на собственной матери?»* [2, стр. 31]. Встреча с Эдипом побуждает героя начать путь к достижению гармонии с собой и окружающим миром.

А. Бошо позволяет читателям увидеть Эдипа таким, каким его видят Антигона и Клийос, всюду следующие за ним. События после того, как герой достигает Колона, рассказаны от лица сына Диотимии и Клийоса. Рассказ о смерти Эдипа и событиях, предшествующих ей, из уст второстепенных персонажей подчёркивает легендарность, сакральность образа старца. Рассказ Клийоса о мистической смерти героя напоминает апофеоз: *«Он уже был около фрески и сделал первый шаг по изображённой на ней дороге. Он не спотыкался о камни, он двигался под самыми кронами деревьев. Вот он сорвал ягоду ежевики, склонился над маками. Он не оборачивался, он уходил на наших глазах, и непонятно – погружался ли он в ту гамму цветов, что я для него приготовил, или в глубину наших сердец, где горе смешивалось с неожиданным счастьем. Вот он в той точке, где сияние небес сходится с солнечным светом... Небеса раскололись раскатами грома, страх охватил нас и холод, и мы взяли за руки, как сиротевшие дети»* [2, стр. 343].

Антигона восхищается тем, как по-особому красив, статен её отец. Внушительности его облику добавляет высокий рост. Долгие годы странничества не лишили Эдипа физической силы, силы духа. В то же время А. Бошо не утаивает от читателей моменты физического бессилия Эдипа, душевного кризиса. Отчаяние Эдипа, однако, всегда сменяется восстановлением сил, внутренним преображением.

Писатель не лишает Эдипа присущих человеку недостатков, изъянов. Автор знакомит читателей с мнением граждан об Эдипе как о царе Фив, что открывает спорные эпизоды его правления в Фивах. Софокл изображает Эдипа как идеального правителя, который искренне переживает за положение народа, прислушивается к мнению граждан. В романе Бошо крестьяне, с которыми встречаются герои на пути, говорят об Эдипе как о тиране Фив. Из их рассказов мы узнаём, что царь надстроил стены Фив за счёт денег бедняков, что сам Эдип не отрицает и укоряет себя: *«Я думал о Фивах. Не о бедняках»* [2, стр. 37]. А. Бошо приводит рассуждения мошенника и злодея Менэса, что позволяет взглянуть на историю Эдипа, характер его правления и с совершенно иной стороны: *«Его славили за одержанные победы, но армия Фив и до него уже была лучшей в Греции, а Эдип не извлёк из своих успехов той выгоды, которую мог, как человек, который взирает на проходящее издали и сверху, – так не рассмотреть себе глаза и дать своему шурина, который и пальцем для этого не пошевелил, лишиться себя трона и стать царём»* [2, стр. 45].

Важно, однако, что лишение статуса царя открывает для героя возможность взглянуть на положение дел в городе по-иному. Сближение со своим народом позволяет Эдипу проявить себя, совершая благодеяния во имя общей пользы. Так, Эдип со своими спутниками помогает пастухам положить конец

преступлениям Менэса. Понять, как остановить злодея, помогла смекалка Эдипа, он разрабатывает безукоризненный план действий, в осуществлении которого участвуют Антигона и Клиос.

В главе «Каллиопа и чумные» жители деревни просят Эдипа помочь им избавиться от чумы, потому что слышали, что тот в прошлом *«избавил от чумы Фивы, принеся в жертву свою жену, корону и свои глаза»* [2, стр. 201]. В лице людей, нуждающихся в его помощи, низложенный царь вновь обретает свой народ, которому искренне служит.

Эдип одновременно является нищим путником, живущим за счёт подаяний людей, и царём, сохранившим *«свою корону в неприкосновенности, потому что корона эта в нём самом»* [2, стр. 333]. А Бошо акцентирует внимание на этом единстве нищеты и величия в образе Эдипа: *«Высоченный, с длинными седьми волосами и чёрной повязкой на глазах, он походил на нищее божество, которое туманы тем не менее увенчали своей короной»* [2, стр. 325].

Антигона видит общность судьбы своего отца с судьбой Геракла. Когда Эдип поёт о подвигах героя Геракла, Антигона понимает внутренний смысл этих песен: *«Прежде чем одержать победу и выйти победителем из испытаний, Геракл должен победить собственные страхи. Эдип не говорил “как я”, но именно об этом он думал ежедневно и каждый день переживал те же чувства»* [2, стр. 310]. А. Бошо ведёт Эдипа по пути от презренного убийцы до героя, столь же славного в Греции, как Геракл.

Сближает Эдипа с легендарными героями и его необыкновенная сила. Она достигает апогея в эпизоде, когда Эдип с Антигоной направляются к Высоким Холмам. Антигона повредила ногу, и отец, голодный, ослабевший, практически лишённый сил, несёт её на руках. В это время Эдип обретает сверхъестественные силы, становится настоящим великаном: *«Это уже не Эдип, а какой-то великан, для которого Антигона – пушинка. Великан этот раздвигает плечами верхушки деревьев, чтобы проложить себе дорогу, вырывает с корнем стволы деревьев»* [2, стр. 243]. Тела Эдипа и Антигоны сливаются в одно существо, поражающее своей мощью. Эту сцену в романе сопровождает сильнейшая буря, град и туман. Образ великана ассоциируется с первобытным началом, единением с природными стихиями.

Герои в романе так или иначе обнаруживают в себе древнее, исконно животное чувство, отмеченное активизацией органов осязания. Наиболее ярко это проявляется во время занятий искусством: *«Он (Эдип) оцупывал камень, слушал его, припадал к нему губами, пробовал на вкус, сливался с ним в одно целое, вплотную прижимался к его поверхности»* [2, стр. 120]. Тема творчества в романе связана со знаменитой антизой «аполлонического» и «дионисийского» начала: *«Ещё мгновение – и Клиос исчезнет в кружении танца. Стоит только ему сделать шаг – и за ним кружатся люди тьмы, почитатели ночного Аполлона, и тогда танец этот переполнит чашу терпения тех, кто через почитание львов стали людьми только благодаря культу солнечного бога»* [2, стр. 174].

Как психоаналитику, А. Бошо было важно показать обращение героев к своему бессознательному, к интуиции. Направление пути Эдипа не поддается

рациональному объяснению: *«Иногда он говорит, что ему всё равно, иногда, – что он идёт в никуда, но продолжает идти, он идёт с утра до вечера. Никуда не сворачивая»* [2, стр. 59]. Ведёт его *«невидимая на земле дорога – в конце дня выясняется, что шёл он просто по прямой»* [2, стр. 55]. Тело, а не разум обеспечили Эдипу победу в схватке с Минотавром: *«Спас не я, а твоё тело, которое своим чутьём вывело нас из губительного наваждения, куда завёл нас твой разум»* [2, стр. 342].

Неосознанно Эдип притягивает сердца людей. Антигона и Клийос указывают на то, что непрестанно слышали зов Эдипа, чем удивляют героя, который это отрицает. Антигона приходит к выводу, что Эдип звал их *«в глубине своего сердца, но не понимает этого, потому что не понимает своего сердца»* [2, стр. 31-32].

Ещё одна уникальная способность героя, которая поражает окружающих, – возможность действовать так, как, казалось бы, слепому человеку не по силам. Это ярко проявляется в его поединке с Клиосом, когда точные, уверенные движения Эдипа заставляют разбойника сомневаться в его слепоте: *«Да ты всё видишь, – заявляет он Эдипу, – просто прикидываешься!»* [2, стр. 27]. Эдип обладает глубокой проницательностью, его способность чувствовать психологическое состояние, настроение и намерения собеседника изумляет окружающих.

Интерес А. Бошо к бессознательному отражается и в трактовке мотива безумия. Эдип часто характеризуется как *«безумный»*, *«безумие»* ведёт Эдипа, и он следует за ним, сотворение скульптуры из скалы характеризуется как *«безумное осуществление невозможного»* [2, стр. 119]. То *«безумное»*, *«бессознательное»*, что ведёт Эдипа, присуще и его дочери. Антигона также характеризуется как *«сумасшедшая»*, *«дикарка»*. Путь Эдипа *«неизвестно куда»* [2, стр. 18] пугает, но одновременно притягивает её. Героиня *«действует, подчиняясь голосу своего сердца и своей души, проникнутых божественной любовью. Она руководствуется этим могучим порывом, который превосходит разум»* [4, стр. 120]. Мотив безумия в романе развивается также в мифе о Молодой Царице, которую жители Высоких Холмов почитают как героиню. Лишённая рассудка, она, однако, находится в прямой связи с божественным, что позволяет ей принимать верные решения, которые спасают её народ.

Психоаналитический аспект обнаруживается также во снах героев. Сны часто упоминаются в романе, они выполняют пророческую функцию, подсказывают героям, как поступить. Так, незадолго до прихода в Колон Эдип увидел во сне Софокла: *«Эдипу снилось, что он с трудом, на ощупь, продвигается вперёд, в подземелье. Коридор сужается, резко сворачивает. В испуге он останавливается. Сияние – потому что во сне он, кажется, вовсе и не слеп – подсказывает ему, что кто-то, кто пришёл издали, идёт ему навстречу и властно призывает к себе»* [2, стр. 315]. Эдип осознаёт, что его жизненный путь подходит к концу, но одновременно с этим предчувствует свою новую вечную жизнь. Имя Эдипа, увековеченное Софоклом, продолжает жить в творческой интерпретации его многочисленных последователей.

Своеобразие образа Эдипа в романе в том, что А. Бошо позволяет герою проявить себя в различных видах искусства – музыке, поэзии, ваянии.

Особое место в романе занимает создание путниками скульптурной группы, которая представляет собой ковчег с гребцами и рулевым во время шторма. Капитан устремил своё судно навстречу гигантской Волне, он уверен, что преодолет её. Изображение гребцов при этом принимали обличие Эдипа, Антигоны, Полиника и Клиоса. В их сопротивлении натиску волны угадывается стойкость героев перед превратностями судьбы.

Сила водной стихии сравнивается с силой судьбы в эпизоде, когда на Эдипа находит морок и он бросается в реку. Находясь в водовороте, он ощущает, *«как его переполняет жажда действия, безумие стихии и радость»* [2, стр. 107], чувствует, что *«уже не водоворот это, а сама судьба увлекла его за собой в пропасть»* [2, стр. 107]. Эдип рискует разбиться о скалы, но ему удаётся выстоять перед стихией и выбраться из бурлящего потока невредимым.

В процессе работы над скульптурной группой Эдип преображается, открывает в себе новые, неведомые прежде силы: *«Как он красив – слепой, сияющий, кажется, куда-то рвущийся. Он просто расцветает от счастья, когда, широко размахнувшись, отправляет со скалы в море огромный молоток и ваяло»* [2, стр. 132]. А когда Антигона видит отца, завершившего работу, она практически впадает в молитвенный экстаз – ей кажется, что он *«станет ещё величественнее, уйдёт в море или исчезнет в небе, уносимый сияющей колесницей, запряжённой огненными конями»* [2, стр. 145], или и вовсе прямо сейчас подпирает головой небо.

Образ воды, моря выступает лейтмотивом романа. Антигона вспоминает слова своей матери, что Эдип *«прежде всего моряк»* [2, стр. 30]. Коринф, где герой провёл детство, является приморским городом. Морская стихия отражается и в использовании цвета (синий плащ Антигоны). Помимо морской стихии в романе присутствует также и противоположная ей стихия огня. Эти стихии часто объединены: разведение героями костра после взаимодействия с силой моря, образ горящего корабля в мифе о Молодой Царице. Сочетание стихий характеризует природу героев (Эдип, Антигона, Молодая Царица), объединяющих в себе *«внутреннее море»* [2, стр. 268] и внутреннее пламя. Дорогу, изображённую на фреске, где Эдипу суждено исчезнуть, Клиос называет *«дорогой солнца»* [2, стр. 340].

Слияние морской и огненной стихии отражено и в том, что построенная путниками скульптурная группа на скале служит для жителей побережья маяком, спасительным Светом. Маяк является воплощением создавших его героев и, становясь символом стойкости перед самыми трудными жизненными обстоятельствами и надежды во времена эмоциональных потрясений, олицетворяет символику образов Эдипа и Антигоны в веках. Создание путниками маяка также выражает античную идею гикесии: люди, благодаря поддержке которых путники пережили все невзгоды, были щедро вознаграждены их свершениями.

Повествование в последних главах романа ведётся от лица Нарсэса, Клиоса. Сын Диотимии рассказывает о том, что по всей Аттике распространился слух о *«великом слепце»*, все спешат дать ему и его дочери приют. Огромная сила внутреннего света Эдипа и Антигоны делает героев похожими на

«странствующих богов» [2, стр. 321]. В одном из лирических отступлений Эдип и Антигона видятся автору некими «светочами человечества»: *«Чем стали бы Афины в людских сердцах, не будь этих трагических фигур странников, которые сейчас входят в их историю? Люди и города рождаются под знаком темных и неотвратимых страстей, и разум, над которым они берут верх, не в силах совладать с ними. Но разум терпелив, ему не страшны ни опасности дороги, ни усталость. Отвага его в том, чтобы идти, не зная даже, куда приведет дорога, и бесконечно возвращаться к своей ноше»* [2, стр. 326].

Библиография:

1. Аверинцев С.С. К истолкованию символики мифа об Эдипе // Античность и современность / Под ред. М.Е. Грабарь-Пассек. М.: Наука, 1972. [Электронный ресурс]. URL: http://ec-dejavu.ru/m/Mif_o_Edipe.html (дата обращения: 24.10.2023).
2. Бошо А. Эдип, путник / Пер. О. Кустовой. Спб.: Амфора, 2003. 348 с.
3. Киричук Е.В. «Арка» или «ковчег» в переводе лирических эскизов Анри Бошо на русский язык // Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2019. № 4 (38). С. 10-14.
4. Лин Ч.Х. Анри Бошо и философия Лао-цзы // Хлебников Г.В. Соц. и гум. Науки, 2017. № 1. С. 178-184.
5. Мецлер О.В. Аллюзивно-семиотический ряд романа А. Бошо «Эдип, путник» // Зарубежная литература: контекстуальные и интертекстуальные связи: сб. науч. тр. С. 321-327.
6. Никола М.И. Символика топоса Колона в прозе XX века: Э.М. Форстер и А. Бошо // Античная традиция в русской и зарубежной литературе: Монография / М.И. Никола. М: Прометей, 2022. С. 124-137. ISBN: 978-5-00172-315-8
7. Софокл. Эдип в Колоне / Эдип-царь: трагедии. Пер. С.В. Шервинского. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2022. С. 77-168.

CZU 821.161.1.09-14”18”(092)Гоголь Н.

ОБРАЗ АВТОРА В ЛИРИЧЕСКИХ ОТСТУПЛЕНИЯХ ПОЭМЫ Н. ГОГОЛЯ «МЁРТВЫЕ ДУШИ»

Екатерина ПЕТРУХИНА, студентка филологического факультета,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Татьяна СУЗАНСКАЯ**, др., конф.

Abstract: *The study focuses on how the author uses lyrical digressions to introduce his vision of the world and his own thoughts that often differ from the narrative tone. The purpose of the work is to reveal how the author’s “I” is embedded in the text, reflected in its lyrical moments, and how this affects the reader’s perception of the text as a whole. Stylistic devices, vocabulary, rhythm and metaphors used by the author to express his thoughts and emotions are analyzed.*

Keywords: *lyrical digressions, author’s image.*

Терминологическое словосочетание «лирическое отступление» трактуется по-разному в научных трудах и литературоведческих словарях и энци-

клопедиях. К примеру, лирическое отступление в «Литературном энциклопедическом словаре» под ред. В. Кожевникова отмечено), что «лирическое отступление, форма авторской речи; слово автора-повествователя, отвлекающееся от сюжетного описания событий для их комментирования и оценки или по иным поводам, прямо не связанным с действием произведения. Условность и эмоциональность стихотворной речи делают характерным лирическое отступление прежде всего для романа и повести в стихах («Евгений Онегин» А. С. Пушкина), но возможно его наличие и в экспрессивной прозаической речи (в «Мертвых душах» Н. В. Гоголя). Лирические отступления непосредственно вводят в мир авторского идеала и помогают строить образ автора как живого собеседника читателя. Автор статьи – М. Эпштейн [5, стр. 329].

В «Краткой литературной энциклопедии» литературовед И. Роднянская указывает, что лирическое отступление – это «авторская речь в эпическом или лиро-эпическом произведении, в непосредственной форме выражающая отношение автора к изображаемому. Оно возникает обычно как эмоциональная беседа автора с читателем. ...Лирические отступления отличаются от литературно-полюемических, философских, публицистических отступлений»⁴.

В лирических отступлениях поэмы «Мертвые души» Гоголь создает глубокий и многогранный авторский образ, открыто выражающий идею произведения и эмоциональную составляющую текста. Кроме того, Гоголь воплощает свое отношение к изображаемому через обрисовку различных персонажей и их поступки. Автор, как невидимый рассказчик, становится повествователем и наблюдателем за событиями, которые разворачиваются в мире «Мертвых душ». Его непосредственное присутствие можно ощутить в многочисленных описаниях, комментариях и заметках, которые он вносит в текст. Один из ключевых аспектов рассмотрения образа автора – это его особый комический дар. Гоголь также использует сарказм и иронию, чтобы подчеркнуть противоречия и недостатки своих героев и общественной жизни в целом. Его язвительные комментарии вызывают смех и снимают напряжение в тексте.

Итак, автор поэмы выступает как глубокий мыслитель, который задается философскими вопросами и обращается к универсальным темам, таким, как *родина, человек, природа, смысл жизни, душа жизнь и смерть*. Еще одна важная черта его облика – это забота о форме и стиле поэмы. Гоголь вводит в поэму множество деталей, ярких описаний, использует образные сравнения, создавая тем самым неповторимые и запоминающиеся художественные образы.

Лирические отступления в поэме можно разделить на два основных типа:

1. Развернутые лирико-философские размышления о России и личных переживаниях, объемом от половины страницы до полутора-двух страниц. В этих отступлениях Гоголь обращается к вопросам российской истории, культуры и будущего родины. Он выражает свои личные мысли и эмоции о Рос-

⁴ И. Роднянская, "Краткая литературная энциклопедия".

сии и её жизни в настоящем, о её судьбе и перспективах будущего. Такие отступления пропитаны ностальгией, грустью и тревогой за будущее страны.

2. Краткие характеристики отдельных особенностей русской жизни и народа: «меткое русское слово», «русский язык», рассуждения «о толстых и тонких», о русских именах, о быстрой езде и др. В них Гоголь описывает различные аспекты русской жизни, выделяя её особенности, традиции и обычаи. Он обращается к различным социальным слоям населения, представляет поведение, мысли и чувства людей разных сословий. Через эти характеристики Гоголь стремится передать своё видение русской действительности.

Лирические отступления в «Мёртвых душах» Гоголя играют важную роль в формировании образа автора и его мировоззрения. Они помогают читателю понять внутренний мир Гоголя, его отношение к России и русскому народу, а также вносят глубину и эмоциональную насыщенность в произведение.

Динамика презентации лирических отступлений – особый вопрос анализа поэмы. Они не используются автором в 1-х – 5-х главах (в этих главах Гоголь сосредоточен на образах помещиков-крепостников), а с 6-й главы проявляются все активнее, нарастают. Их темы разнообразны: о юности, о двух типах писателей, о русском языке, о дороге, о Руси, о добродетели, о душе и др. В них полно и мощно раскрывается облик автора-патриота с тонкой поэтической душой, мастера художественного слова, глубокого философа. Наиболее концентрированно они представлены в финальной 11 главе.

Рассмотрим их поэтику и образную структуру, в частности, образ автора.

1. О дороге. Это лирическое отступление отличается повышенной эмоциональностью, филигранной *поэтикой*, в нем много *риторических восклицаний* («Какое странное...!»; «А ночь...!»; «А воздух, а небо...!» «Какой славный холод!» «какой чудный, вновь обнимающий тебя сон!» «Боже! как ты хороша подчас, далекая, далекая дорога!» [1, стр. 356-357.]). Кроме того, Гоголь использует множество *эпитетов*: хороша, чудесное, манищее, небесные силы, поэтические грезы, звучно, свежо; метафоры: верста летит, пять станций убежало; олицетворения: обнимающий сон; сравнения: будто белые полотняные платки.

Смысловое поле образа дороги чрезвычайно многогранно. В него входят понятия – *чудо, сон, красота природы, движение, спасение, место творчества, дивные впечатления* и т.д. В этом лирическом отступлении автор предстает выдающимся художником, тонким наблюдателем и ценителем окружающего мира, человеком чутким и эмоциональным.

2. О Руси. Данное лирическое отступление представлено в форме *диалога* автора с Русью: «Но какая непостижимая тайная сила влечёт к тебе... Русь! чего же ты хочешь от меня? Какая непостижимая связь таится между нами? Что глядишь ты так, и зачем всё что ни есть в тебе, обратило на меня полное ожидание очи?» [1, стр. 383]. Так Гоголь использует *персонификацию*.

Диалогу способствует также создание особой авторской *«точки зрения»* (См. работу Ю. Лотмана «В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь» [2, стр. 251-292]): «из чудного, прекрасного далека», тем самым

подчеркивается бесконечность русского пространственного мира («без конца»). В данном лирическом отступлении много *отрицаний* (неприятно, не блеснут, неприметно, невысокие, не очаруют взора, недоумение, неподвижно и др.). Кроме того, лирический фрагмент отличается *антитезой*: бедность, неприятность, пустыньность, тоскливость, болезненность, с одной стороны, противостоят силе, душевности, непостижимости, богатырству, песенности и чуду, – с другой. Большую роль в нём играют *повторы* (*синтаксические*: «Что в ней...»; «Что глядишь...»; «Что пророчит...»; «Здесь ли в тебе...», «Здесь ли не быть богатырю...»; *лексические*: Русь, и зовёт, и рыдает; вижу; как точки, как значки). Отмеченные повторы передают тексту особый музыкальный ритм, что также способствует лирическому настроению и отвечает структуре лирического отступления как такового.

Смысловое поле образа Руси: открытость, пустыньность, невысокие города, тайная сила, тоскливая от моря до моря песня, ожидание, непостижимая связь между автором и Русью, необъятный простор, могучее пространство, беспредельная мысль, богатырь, страшная сила, неестественная власть. В ядро данного семантического поля, конечно, войдут понятия: *богатырь, необъятный простор, непостижимая связь между автором и Русью*.

3. О Руси-тройке. Данное лирическое отступление завершает и главу, и поэму. Оно также венчает образ автора-патриота, мыслителя и великого художника. Как и предыдущие лирические отступления, это отступление отличается обилием риторических восклицаний, вопросов, эпитетов, повторов, персонификаций, метафор. Приведём примеры. *Эпитеты*: неведомая сила, лёгкие тучи, бойко необгонимая тройка. *Метафоры*: дымом дымится под тобой дорога, гремят мосты, ухо горит, Русь тройка, вихри ли сидят в ваших гривах, превратились в одни вытянутые линии [1, стр. 383].

Смысловое поле образа. Божье чудо, вдохновенная Богом, чудо, песня, необгонимая тройка, птица, наводящее ужас движение, сила.

Тройка здесь выступает как символ Руси и её быстрого развития, впечатляющего окружающих своей мощью и скоростью. Гоголь выражает образ стремительно летящей тройки сравнением натренированных коней с линиями. В данном лирическом фрагменте образ тройки является не только физическим объектом, но и символическим выражением силы и динамики русского народа, его величием и влиянием.

Финальное лирическое отступление о Руси-тройке можно рассматривать как кульминацию поэмы, авторские размышления о родине и её будущем достигают необыкновенной высоты и эмоционального пика.

«Мёртвые души» Николая Гоголя – это произведение, в котором автор выражает свои патриотические чувства и взгляды на русское общество. Поэма пронизана сочувствием к народу, желанием увидеть его процветание и справедливость. Она выражает критику социальных недостатков и пороков, показывает истинное лицо России и пути её обновления и развития.

Гоголь не только описывает различные слои общества, но и подчеркивает их взаимосвязь и влияние друг на друга. Через образы помещиков, купцов, чи-

новников и духовенства он создает картину русской действительности своего времени, показывая её многообразие и противоречия. Однако, хотя «Мёртвые души» включают в себя элементы патриотизма и критики общественной действительности, их главная тема связана с моральным и духовным разложением общества. Главный герой, Чичиков, является символом порока и корыстной жадности, а его стремление совершить мошенничество, покупая «мертвые души», становится аллегорией того, каким образом «омертвевает» общество.

Таким образом, «Мёртвые души» – это не только описание противоречивой русской действительности и выражение патриотических чувств автора, но и критика социальных и моральных проблем, в которых он видел угрозу для будущего своей страны.

Из представленного анализа лирических отступлений можно сделать следующие выводы:

- Каждое лирическое отступление характеризуется высокой эмоциональной насыщенностью, богатством поэтической палитры и использованием разнообразных художественных и риторических приемов, таких, как эпитеты, метафоры, олицетворения, сравнения, повторы риторические вопросы и риторические восклицания. Они помогают в яркой обрисовке образов, проникнутых глубоким лирическим настроением и эмоциональной напряженностью.
- В каждом отступлении автор обращается к конкретному образу: дороге, Руси и тройке, и каждый из них обладает своим собственным смысловым полем, включающим различные коннотации и ассоциации. Образный строй выражает различные аспекты русской жизни, культуры, природы и истории, а также отражают внутренний мир и переживания автора.
- Все лирические отступления способствуют развитию главной темы произведения и обогащению его содержания. Они расширяют эмоциональный диапазон текста, позволяя читателю глубже погрузиться в мир произведения.

Таким образом, лирические отступления в данном произведении играют важную роль в формировании идеи произведения, обрисовке образа автора, выражении его отношения к предмету изображения. Они отличаются эмоциональной глубиной, поэтической красотой и философским подтекстом.

Библиография:

1. ГОГОЛЬ, Н.В. *Мертвые души*: В 14 Т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937 – 1952. Т. 6.
2. ЛОТМАН, Ю.М. *В школе поэтического слова: Пушкин. Лермонтов. Гоголь*. М.: Просвещение, 1988. – С. 251-292.
3. ЭПШТЕЙН, М. (1987). *Лирическое отступление* / В Кожевников, В.Н. (Ред.), Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: «Советская энциклопедия», стр. 329.
4. РОДНЯНСКАЯ, И.Б. Лирическое отступление. // Краткая литературная энциклопедия. Т. 9. Москва: «Советская энциклопедия», 1978.

ОБРАЗ-СИМВОЛ ГОЛУБЯ В ЛИРИКЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ

Мария НИКИТИНА, студентка филологического факультета,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Вячеслав ДОЛГОВ**, др., конф.

Abstract: *This article attempts to identify the sources of traditional interpretations of the image of a pigeon based on the poems by M. I. Tsvetaeva. It also analyzes the author's added layers of meaning and variations of the blending of different interpretations to create a more complex and comprehensive image.*

Keywords: *M. I. Tsvetaeva, image, dove, symbolism, tradition, innovation.*

В поэтическом мире М.И. Цветаевой, наделявшей крылатостью не только слова, но и поэтическую душу, много различных образов, взмывающих ввысь или влекомых небом. В их числе особую роль играет образ птицы. Символика поэтической орнитологии М. И. Цветаевой в последние десятилетия находится в центре внимания литературоведов и критиков, однако до сих пор недостаточно изученным, на наш взгляд, остается значимый для поэта образ голубя.

Цель настоящей работы – выявить комплекс символических значений образа голубя, как зафиксированных мифологической, библейской и пр. традициями, так и отражающих индивидуально-авторскую интерпретацию.

Образ голубя относится к числу древнейших в европейской культурной традиции. В древнегреческой мифологии и воспринявшей ее образы античной литературе голубь выступал прежде всего символом любвеобилия. Объясняется это тем, что голубь (голубка) был священной птицей Афины и Афродиты (Венеры). В позднейшей европейской культуре, как и в славянском фольклоре и средневековой письменной культуре, пара голубков – эмблема супружеской любви [2, с. 144].

В языческой картине мира древних славян голубь связан с представлениями о чистом, святом, божьем, а также мыслится как воплощение добра и кротости. По мнению А. В. Гура, «представление о голубе как о святой птице восходит к христианской традиции: в виде голубя Святой Дух сошел с небес во время крещения на Иисуса» [1, с. 515]. Также образ голубя с оливковой ветвью в клюве выступает эмблемой мира и освобождения (Быт. 8:8-12).

В средневековой Европе, как отмечает исследователь Х. Э. Кэрлот, алхимики использовали символ белого голубя для выражения идеи о том, что материя есть вместилище духа [2, с. 145].

Предпринятый нами краткий экскурс позволяет, полагаем, проиллюстрировать тезис о культурно обусловленных смыслах, которые обогащают и усложняют символику и семантику исследуемого образа с течением времени.

Отношение Марины Цветаевой, как к достижениям античности, так и христианской религии было неизменно высоким. Так, например, в дневниковых записях 1920 г. мы находим следующий примечательный фрагмент беседы поэта с Вячеславом Ивановым:

« – Вы христианка?

– Думаю, что да. Во всяком случае, у меня бессонная совесть... И кроме того – я больше всего на свете люблю человека, живого человека, человеческую душу, – больше природы, искусства, больше всего...» [4, с. 14]. Поэтому неслучайно, что, продолжая библейскую традицию, М. И. Цветаева часто в произведениях представляет символом духа святого: в стихотворениях «Во имя Отца и Сына и Святого Духа», «Мир окончится потопом...», «Чужому».

Образ голубки поэт связывает с родиной. Так, например, в 1917 году, вскоре после начала гражданской войны появилось стихотворение «Москве», построенное в виде диалога с Москвой, названной голубкой:

Что же делаешь, голубка? – Плачу.

Где же спесь твоя, Москва? – Далече [9, с. 380].

Исследуемый образ приобретает новые коннотации: безутешная мать, оплакивающая убитых «голубочков»:

– Голубочки где твои? – Нет корму.

– Кто унес его? – Да ворон черный.

– Где кресты твои святые? – Сбиты.

– Где сыны твои, Москва? – Убиты [9, с. 380].

Следует отметить и факты наложения смыслов, когда исследуемый образ символизирует и жертвенную материнскую любовь, и смирение, и растерянность:

Голуби реют серебряные, растерянные, вечерние...

Материнское мое благословение

Выпустила я тебя в небо,

Лети себе, лети, болезный!

Смиранные, благословенные

Голуби реют серебряные,

Серебряные над тобой [9, с. 265].

Примечательно воспоминание поэта, которое обнаруживается в дневниковых записях, о том, что отец называл «голубкой» её мать: «Голубка» я слово знала, так отец всегда называл мою мать («А не думаешь ли, голубка? – А не полагаешь ли, голубка? – А бог с ними, голубка!»), кроме как голубка не называл никак» [8, с. 80]. Очевидно поэтому слово «голубка» М. Цветаева часто использует в качестве ласкового обращения к подруге или возлюбленной. Так, в стихотворении «Памяти Т. Ф. Скрябиной» читаем:

Не в высь,

А в глубь –

Веду...

Губами приголубь! Голубка! Друг!

Пригубь! [9, с. 286]

Интересно отметить, возникающую звуковую метафору, основанную на сближении сходно звучащих слов: «Губами приголубь – пригубь – голубка», что создает эффект эха, усиливая связь между образом голубки и нежным прикосновением губ.

В стихотворении «Марина», открывающем одноименный цикл, М. Цветаева называет себя «голубкой орлиной». Это словосочетание является оксюмороном: нежность и кротость голубя сочетается с величием, властью, господством, победой, отвагой, вдохновением, духовным подъемом, – всем тем, с чем ассоциируется орёл. Использование данного тропа объясняется, по утверждению, Майкла Мейкина, попыткой автора объединить двух реально существующих женщин с именем Марина – историческую героиню и саму себя [3, сс. 144-145].

М. И. Цветаева, как широко известно, еще в детстве увлекалась мифами и легендами Древней Греции, поэмами Гомера, трагедиями Софокла и Еврипида. В родительском доме ее окружали гипсовые и мраморные боги, – домашние знакомые с Олимпа [8, с. 153]. Поэтому нередки в её поэзии отсылы к мифологическим образам, как например, в стихотворении «Хвала Афродите»:
*Уже богов – не те уже щедроты
На берегах – не той уже реки.
В широкие закатные ворота
Венерины, летите, голубки!* [10, с. 62]

Голуби отсылают читателя к греческой мифологии, в которой они выступают священными птицами Венеры – богини любви и красоты. Закат символизирует «окончание светлого времени [суток], приход темного» [2, с. 145]. Голуби как символ влюбленности исчезают, как и молодость лирической героини.

Обратимся к смыслам, зафиксированным славянской традицией. Воркующие голубь с голубкой, как уже отмечалось, символизируют супружескую любовь. «Широко распространены они и в качестве поэтических образов жениха и невесты в свадебных песнях. Фигурки голубей часто украшают свадебные караваны, символизируя вечную любовь молодоженов» [1, с. 615], – отмечает исследователь А. Гура.

Так, например, в стихотворении «Вечеру выходят семьи» читаем:

*Господин клянется даме.
Голуби воркуют. Крендель
Правит триумфальный вход* [9, с. 374].

Воркующие голуби и традиционная выпечка, подчеркивает любовно-брачную символику образа птицы и отсылает читателя к народным традициям славян. Примечательная также тенденция сравнивать выражение чувств любви с мягким, нежным звуком голубиного воркования. В стихотворении «Мать из хаты за водой», к примеру, так выражены нежные, ласковые речи, адресованные возлюбленному:

*Мать из хаты за водой,
А в окно – дружочек:
Голубочек голубой,
Сизый голубочек.
Коли днем одной – тоска,
Что же в темь такую?
И нежнее голубка*

Я сама воркую [9, с. 374].

Образ усложняется за счет отрицательных коннотаций. Так, в этом же стихотворении замечаем тревогу по поводу обманчивости или пустоты красивых слов:

С кем дружился в ноябре

– Не забудь в июле.

Гули-гули-гули [9, с. 374].

Внутренний конфликт лирической героини основан на любви, с одной стороны, и на сомнении в искренности обещаний, опасениях, что возлюбленный позабудет о ней, с другой.

Особенно часто воркование упоминается в цикле «Ремесло», опубликованном в Берлине в 1923 году. Данный мотив представлен в различных вариациях: «над воркотом встреч», «воркоток-говорок», «голубиных тех стай Воркот, розовый рай», «наворковала», «воркотов приятство» [10, сс. 101-106]. Интересно, что воркование связывается поэтом с образом Бога: «Поверх державна Воркота Божья» [5, с. 56].

В стихотворении «Пригвождена...» любовь к куполу-голове уравнивается противоположными образами: голубь, символ Святого духа, и ворон – проклятая Ноем птица: «*Червонным куполом прельщаются \ И вороны, и голубки*» [9, с. 527]. Антитеза «тело – душа» («Ты, ласковый с малейшим волосом, / Неласковый с моей душой» [9, с. 527] напоминает высказывания Далиллы, обвинявшей Самсона в неверии, любви к своей силе и красоте, тем самым подчёркивая мотив одиночества: «Вникая в прядки золотистые, / Не слышишь жалобы смешной: / О, если б ты – вот так же истово / Клонился над моей душой!» [9, с. 528].

Согласно верованиям славян душа умершего превращается в голубя, поэтому неслучайно исследуемый образ возникает в произведениях, реализующих тему смерти, как например, в стихотворении «А как бабушке...»:

А как бабушке

Помирать, помирать,

– Стали голуби

Ворковать, ворковать. [9, с. 479]

Предпринятый нами анализ позволяет сделать ряд важных выводов. Во-первых, образ голубя в лирике М. И. Цветаевой сохраняет свою устойчивую семантику, обусловленную спецификой античной и славянской мифологий, фольклорной, религиозной и светской средневековой культур. В такой традиционной трактовке голубь – символ мира, чистоты, любви, безмятежности, надежды, воплощение Духа Святого.

Во-вторых, цветаевское поэтическое мировосприятие отличает стремление к созданию многогранных и емких образов за счет контаминации разных, порой прямо противоположных, смыслов. Так, например, в контексте любовной тематики голуби традиционно ассоциируются с миром, любовью, верностью и духовность. Однако в лирике Марины Цветаевой голуби могут выступать и символом печали, тревоги.

В-третьих, индивидуально-авторские смыслы расширяют символическую палитру образа. Так, например, у Марины Цветаевой голубь, в соответствии с традицией, является символом святого духа, но также может указывать на духовную близость с родиной (индивидуально-авторское приращение).

Важно отметить, что, несмотря на индивидуализацию смысла, основные значения, придаваемые образу голубя М. Цветаевой, остаются неизменными по отношению к фольклорным, религиозным и мифологическим традициям. Это говорит о том, что, привнося авторские интерпретации, поэт не отрывается от культурного наследия, а, напротив, опирается на него. Таким образом, символ-образ голубя остается прочным и в значительной степени связанным с традиционными коннотациями, обогащаясь авторскими интерпретациями. Следовательно, образ голубя в поэзии М. Цветаевой – это результат синтеза различных источников: славянской мифологии, фольклора, античности, европейской культуры и авторских интерпретаций. Это позволяет М. Цветаевой создавать глубокие и емкие образы, которые не только отражают ее личные переживания, но и резонируют с общечеловеческими ценностями.

Библиография:

1. ГУРА, А. *Символика животных в славянской народной традиции*. М.: Индрик, 1997. – 910 с. ISBN 5-85759-056-6
2. КЕРЛЮТ, Х. *Словарь символов*. М., 1994. – 608 с. ISBN: 5-87983-014-4
3. МЕЙКИН, М. *Марина Цветаева: поэтика усвоения*. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 1997. – 312 с. ISBN 5-7873-0004-
4. СААКЯНЦ, Анна. *Твой миг, твой день, твой век: Жизнь Марины Цветаевой*. Москва: Аграф, 2002. – 413 с. ISBN 5-7784-0223-6
5. СКРИПОВА, О. «Быть голубкой его орлиной»: образы птиц в книге стихов М. Цветаевой «Ремесло». В: Филологический класс. – 2019. – № 2 (56). – С. 207–212. ISSN: 2071-2405
6. ТОЛСТОЙ, Н. *Славянские древности. Этнолингвистический словарь*. – М., 1996. – 254 с. ISSN: 0350-7653
7. Уразова, М. *Две сестры / Марина Цветаева, Анастасия Цветаева*. Москва: АСТ, 2020. – 432 с. ISBN 978-5-17-119330-0
8. ЦВЕТАЕВА, М. *Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Кн. 1: Автобиографическая проза; Статьи; Эссе / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина*. Москва: ТЕРРА, 1997. – 336 с. ISBN 5-300-01534-2
9. ЦВЕТАЕВА, Марина. *Собрание сочинений в семи томах. Том 1. СТИХОТВОРЕНИЯ*. Москва: Эллис Лак, 1994. ISBN 5-7195-0013-8
10. ЦВЕТАЕВА, Марина. *Собрание сочинений в семи томах. Том 2. СТИХОТВОРЕНИЯ. ПЕРЕВОДЫ*. Москва: Эллис Лак, 1994. ISBN 5-7195-0019-7

CZU 821.161.1.09-3"19"(092)Булгаков М,

**РОЛЬ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В РОМАНЕ М. А. БУЛГАКОВА
«МАСТЕР И МАРГАРИТА» (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Наталья МАТЕЙШИНА, студентка филологического факультета,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Виктория БАРБУН**, др., препод.

Abstract: *This research is devoted to the study of the specifics of the functioning of insert structures in the novel by M.A. Bulgakov "The Master and Margarita". The paper reveals the differential features of parenthesis, defines their structural and semantic functions. As a result, a conclusion is made about the multifunctionality of insert structures in the work of M.A. Bulgakov, as well as their high significance for the translation of the ideological and thematic content of the text. The theoretical and practical aspect is complemented by the thesis about the didactic potential of insert structures in the school cycle of teaching the Russian language.*

Keywords: *insert constructions, "Master and Margarita", parenthesis, syntax.*

Одним из ведущих направлений в отечественном языкознании является изучение экспрессивного синтаксиса русского языка как частной лингвистической категории, т.е. системы синтаксических средств выразительности и эмоциональности. Исследователи выделяют различные экспрессивно-субъективные формы синтаксиса: порядок слов в предложении, параллельные синтаксические обороты (синтаксический параллелизм), синтаксическое расчленение (парцелляция, вставные конструкции) и др. Сохранение элемента экспрессивности обуславливает эмотивно-прагматический потенциал данных единиц в художественном тексте.

Цель настоящей работы – исследовать функционирование вставных конструкций в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и выявить их семантико-функциональные особенности, лингводидактический потенциал. Поставленная цель предполагает решение следующих **задач**: уточнить дефиницию термина «вставные конструкции», выявить дифференциальные признаки парентез, проанализировать учебники по русскому языку и литературе с 5-го по 12-ый классы, определить структурно-семантические функции вставок и раскрыть их художественную роль в произведении М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Актуальность исследования мотивирована высоким интересом к анализу художественного текста и исследованию синтаксического яруса русского языка в последние десятилетия.

Вставные конструкции представляют собой многоаспектное явление, обнаруживающее единство грамматического, семантического, пунктуационного, коммуникативного и интонационного элементов. В лингвистической литературе под вставными конструкциями понимают «*слова, словосочетания и предложения, содержащие различного рода добавочные замечания, попутные указания, уточнения, поправки, разъясняющие предложение в целом или от-*

дельное слово в нем, иногда резко выпадающие из синтаксической структуры целого» [7]. В настоящем исследовании мы рассматриваем такие понятия как «парентеза» и «вставка» в качестве синонимичных термину «вставные конструкции» для речевой экономии и с целью избежания тавтологии. Следует уточнить, что в научной литературе термины «парентеза» и «вставка» выступают гиперонимами, следовательно, обладают более широкой семантикой.

Несмотря на то, что изучение этого феномена началось ещё в XVIII веке, в научном сообществе не было единого мнения на природу вставок и их отличий от других синтаксических категорий – вводных конструкций, обособления, присоединения и др. Решение данной дилеммы было предложено лингвистом В.В. Бабайцевой. В своей статье исследователь указывает четыре критерия дифференциации парентез и других единиц синтаксиса: логический, структурный, семантический и коммуникативный. По мнению учёного, с позиции логики (связи языка и мышления), вставные конструкции появляются в сознании носителя языка в процессе оформления мысли. Данная идея находит отражение и в структурном плане: вставные конструкции носят интер- или постпозитивный характер, т.е. занимают место в середине или конце предложения [2, с. 457]. Семантико-коммуникативный аспект позволяет обратить внимание на другие признаки вставных конструкций. Вставки участвуют в процессе актуального членения предложения, т.е. служат раскрытию тематического содержания. Указанное положение объясняется тем, что вставные элементы часто выступают самостоятельными высказываниями и типично содержат в себе дополнительную информацию говорящего.

Следует раскрыть вопрос воспроизводимости и устойчивости вставных конструкций. Так, парентезы, подобно базовому сегменту предложения, образуются в процессе речи, т.е. у данных конструкций не является возможным выделить характеристику устойчивости [4, с. 37]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод и о количественной неограниченности вставных конструкций.

Перечисленные признаки вставных конструкций обуславливают их лексико-семантические особенности. Так, по мнению В.П. Казакова, парентезы «свободны в своём лексическом наполнении» [1, с. 29]. Соответственно, в их состав могут имплементироваться как слова с конкретно-предметным значением, так и с обобщённой, отвлечённой семантикой. К тому же, вставные конструкции разнообразны по своему объёму и могут являться словом, словосочетанием, предложением или единичным знаком препинания.

Нельзя не обратить внимание на то, что вставные конструкции обладают дидактическим потенциалом. Аспектный анализ учебников русского языка и литературы с 5-го по 9-ый классы в Республике Молдова (Ф.М. Горленко, Т.Н. Сузанская) свидетельствует о том, что изучение парентез как языкового явления реализуется в 8-ом классе в рамках главы «Синтаксис и пунктуация». Авторы предлагают дефиницию вставок и акцентируют их дифференциальные признаки: «*Вставные конструкции (словосочетания, предложения) передают дополнительную, необязательную информацию. Попутные пояснения, замеча-*

ния. В отличие от вводных слов и предложений они не выражают отношение говорящего или пишущего к высказанной мысли» [9, с. 105]. Кроме этого, указывается специфика интонационного и пунктуационного выделения парентез: «Вставные конструкции в письменной речи выделяются тире или скобками, а в устной речи произносятся с более отчётливой интонацией вводности – понижением голоса, быстрым темпом произнесения» [9, с. 105]. Освоение представленной лингвистической категории происходит благодаря заданиям рецептивного характера, основанных на наблюдении: определить в тексте вставные и вводные конструкции, обосновать их различие (упр. 248 с. 105). Авторы также рекомендуют репродуктивные задания, предполагающие списать текст, указав вставные конструкции и объяснив пунктограммы (упр. 249, 250 с. 105). Задания на закрепление и демонстрацию умения отбирать языковые средства в зависимости от цели обладают продуктивной, творческой природой. Например, учащимся предлагается написать текст о сверхъестественных возможностях, употребив в нём вводные и вставные конструкции, а также определить их стилистическую роль (упр. 250, пункт 10, с. 106). В национальном курсе по русскому языку и литературы для гимназического цикла изучение парентез коррелирует со следующими единицами компетенций: «2.4 Составление текстов различных функционально-смысловых типов, с мотивированным использованием синтаксических конструкций и языковых средств» [6, с. 54], «4.3. Применение разнообразия синтаксических конструкций для изображения предмета, явления и выражения собственной точки зрения» [6, с. 56].

Текстоцентрическое рассмотрение вставных конструкций может проводиться в лицейском цикле образования, а именно при изучении романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита». Прямое указание на парентезы в учебнике по русскому языку и литературе для 12-го класса отсутствует, однако внимание учащихся обращается на особенности повествовательной ткани романа. Так, авторы обосновывают изящность словесного оформления произведения: «При частых переносах действия, прерывистости событийной канвы нельзя было обойтись без резких характеристик. Убирая одних персонажей (и целые эпохи), необходимо было вводить новых, сразу обозначая их суть, давая оценку» [8, с. 69]. На наш взгляд, раскрывая вопрос о повествовательной специфике романа, уместно включить и изучение вставных конструкций, которые нацелены на лаконичность и информативность текста.

При выявлении специфики вставных конструкций в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» мы опирались на функциональную классификацию исследователя М.Н. Кулаковского. Так, в направлении от плана содержания к плану выражения, лингвист предлагает дифференцировать парантезы следующим образом: 1) вставки, выступающие в уточняюще-пояснительной функции; 2) вставки, передающие дополнительную информацию; 3) вставки, выполняющие эмоционально-экспрессивную и эмоционально-оценочную функции и выражающие субъективное отношение автора к сообщаемому [5, с. 89].

Итак, первую группу вставок в романе составили конструкции, представленные в рамках основного контекста и содержащие прямое уточнение или

пояснение информации. Например: «*Всякий, входящий в Грибоедова, прежде всего знакомился невольно с извещениями разных спортивных кружков и с групповыми, а также индивидуальными фотографиями членов МАССОЛИТа, коими (фотографиями) были увешаны стены лестницы, ведущей во второй этаж*» [3, с. 66]; «*Комиссия объявила Никанору Ивановичу, что рукописи покойного ею будут взяты для разборки, что жилплощадь покойного, то есть три комнаты (бывшие ювелиршины кабинет, гостиная и столовая), переходят в распоряжение жилтоварищества*» [3, с. 113]; Писатель использует парентезы для изображения пространственно-временного плана, т.е. уточнения времени и места описываемых событий: «*Машина заехала за Желдыбиным и, первым делом, вместе со следствием, отвезла его (около полуночи это было) на квартиру убитого, где было произведено опечатание его бумаг, а затем уж все поехали в морг*» [3, с. 72]; «*Через час пришел ответ (к вечеру пятницы)*» [3, с. 403], «*Ялта, Суук-Су, Боровое, Цихидзири, Махинджаури, Ленинград (Зимний дворец)*» [3, с. 67] и др.

Вторая группа вставных конструкций связана с реализацией функции передачи дополнительных сведений. В произведении Булгакова такие вставки представляют собой авторские ремарки, содержащие информацию о герое: «*Тут Иван Николаевич поднял свечу и вскричал: – Братья во литературе! (Осипий голос его окреп и стал горячей)*» [3, с. 76]; «*Вчера Степа (как сумасшедший), по выражению Римского) прибежал к финдиректору с написанным уже черновиком договора, тут же велел его переписать и выдать деньги*» [3, с. 125]. Встречаются вставки, передающие информацию о морально-психологическом состоянии персонажа: «*– Степа позвонил в Московскую областную зрелищную комиссию и вопрос этот согласовал (Степа побледнел и заморгал глазами), подписал с профессором Воландом контракт на семь выступлений (Степа открыл рот), условился, что Воланд придет к нему для уточнения деталей в десять часов утра...*» [3, с. 96]. Посредством вставных конструкций актуализируется информация о поведении, действиях других персонажей: «*Он смотрел вас? (Иван кивнул.)*» [3, с. 164]; «*Он поднялся с кресла (то же сделал и финдиректор) и отступил от стола на шаг, сжимая в руках портфель*» [3, с. 188] и т.д. В тексте также представлены парентезы с информацией об окружающем мире: «*Солдаты скользили и падали на размокшей глине, спеша на ровную дорогу, по которой – уже чуть видная в пелене воды – уходила в Ершалаим до нитки мокрая конница*» [3, с. 218], «*Он проходит мимо нефтелавки, поворачивает там, где висит покосившийся старый газовый фонарь, и подкрадывается к решетке, за которой он видит пышный, но еще не одетый сад, а в нем – окрашенный луною с того боку, где выступает фонарь с трехстворчатым окном, и темный с другого – готический особняк*» [3, с. 474].

Корпус вставных конструкций, выполняющих эмоционально-экспрессивные и эмоционально-оценочные функции составили примеры, которые обнаруживают манифестацию автора в предложении. Это реализуется за счёт авторских комментариев-обращений к герою, соотнесения описываемых

мых событий с контекстом произведения, таким образом актуализируя важную информацию: «*Ни в какую Ялту, конечно, Степа Лиходеев не улетал (такая штука не под силу даже Коровьеву) и телеграмм оттуда не посылал*» [3, с. 468]; «*То есть, конечно, в полном смысле слова разговор этот сомнительным назвать нельзя (не пошел бы Степа на такой разговор), но это был разговор на какую-то ненужную тему*» [3, с. 98]; «*Но если допустить первое, то несомненно, что, проваливаясь, он прихватил с собою всю головку администрации Варьете, а если второе, то не выходит ли, что сама администрация злосчастного театра, учинив предварительно какую-то пакость (вспомните только разбитое окно в кабинете и поведение Тузабу-бен!), бесследно скрылась из Москвы*» [3, с. 402].

Часть примеров фиксирует отношение автора или героя к элементу сюжета и выступает как средство оформления модуса (личного отношения) высказывания: «*Через день в другой газете за подписью Мстислава Лавровича обнаружилась другая статья, где автор ее предлагал ударить, и крепко ударить, по пилатчине и тому богомазу, который вздумал протащить (опять это проклятое слово!) ее в печать*» [3, с. 173]; «*- Я извиняюсь, - уже негодуя, заговорил Никанор Иванович, - какие тут закуски! (Нужно признаться, хоть это и неприятно, что Никанор Иванович был по натуре несколько грубоват.)*» [3, с. 115]; «*Сопоставление же показаний Аркадия Аполлоновича с показаниями других, в числе которых были некоторые дамы, пострадавшие после сеанса (та, в фиолетовом белье, поразившая Римского, и, увы, многие другие), и курьер Карпов, который был посылаем в квартиру № 50 на Садовую улицу, – собственно, сразу установило то место, где надлежит искать виновника всех этих приключений*» [3, с. 401].

Таким образом, проанализировав функционирование вставных конструкций в романе Булгакова, мы отметили частотную апелляцию автора к парентезам с целью внесения в текст добавочной информации о портрете и внутреннем состоянии персонажей, о пейзажной зарисовке, а также выявили вставки с уточняюще-пояснительной и эмоционально-оценочной семантикой. Следует указать, что в большинстве случаев вставка фиксирует выразительное описание реалий в произведении, представленное через призму сатиры, что непосредственным образом коррелирует с идейно-тематическим содержанием романа. Так, проведённый анализ позволяет сделать вывод о полифункциональной природе вставных конструкций, определяющей их значительную роль в структурно-семантической организации художественного текста. Данное положение обосновывает необходимость изучения вставных конструкций при анализе повествовательной ткани романа «Мастер и Маргарита».

Библиография:

1. АКИМОВА Г. Н., ВЯТКИНА С. В., КАЗАКОВ В. П. *Синтаксис современного русского языка: учебник для высших учебных заведений Российской Федерации* / под ред. С. В. Вяткиной. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2013. – 432 с. ISBN: 978-5-903549-09-2.

2. БАБАЙЦЕВА В.В. *Структурно-семантическое направление в современной русистике* // Вера Васильевна Бабайцева. Избранное. 1955-2005. – Москва; Ставрополь: СГУ, 2005. ISBN: 978-5-88648-728-2.
3. БУЛГАКОВ М.А. *Мастер и Маргарита*: роман / СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус (Мировая классика), 2018. 480 с. ISBN: 978-5-389-01686-6.
4. КОНОНОВА И.Ю. *Специфика вводных и вставных конструкций в русском языке / Иностранные языки в Узбекистане*. 2020. №3. С. 28-41.
5. КУЛАКОВСКИЙ М.Н. *Функции вставных конструкций в художественном тексте* // Ярославский педагогический вестник. 2014 – № 1 – Том I (Гуманитарные науки). С. 88-92.
6. *Национальный Куррикулум по русскому языку и литературе для гимназий с русским языком обучения*. Кишинев, 2019.
7. РОЗЕНТАЛЬ, Д., ТЕЛЕНКОВА, М.А. *Словарь-справочник лингвистических терминов*. – М.: Просвещение, 1985. – 400 с. ISBN: 978-5-94666-459-2.
8. *Русская литература. Русский язык: 12 кл.: Учеб. для шк. с обуч. на русск. яз.* / Т.Г. Черных, Р.Ф. Горшкова, Л.И. Демченко Chişinău: Lumina, 2015. 272 с. ISBN: 978-9975-65-385-5.
9. *Русский язык и литература: 8 кл.: Учеб. для шк. с обуч. на русск. яз./ Ф. М. Горленко, Т. Н. Сузанская – Кишинэу: Vector, 2013. 256 с. ISBN: 978-9975-4123-5-3.*

CZU 82.09-1:004

СПЕЦИФИКА СЛОВОТВОРЧЕСТВА В СЕТЕВОЙ ПОЭЗИИ

Анна ФЕДОТОВА, студентка, *Институт филологии и журналистики Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Российская Федерация, г. Нижний Новгород*
 Научный руководитель: **Лариса РАЦИБУРСКАЯ**, *др., проф.*

Abstract: *The article is devoted to the specificity of word creation in network poetry. The purpose of the study is to identify the distinctive features of the creation and use of various author's neologisms in the texts of network poets. The author's neologisms are considered primarily in the functional aspect. As a result of the analysis of a number of poems, the conclusion is made as to how the personality of the author manifests itself in the word creation in network poetry.*

Keywords: *word creation, network poetry, network author, neologism, idiosyncrasy.*

Семантика всему присуща:
 Морфемам – флексиям, приставкам,
 Но больше в корневых морфемах
 Так превалирует она,
 Что всем становится понятно:
 Лишь только в авторском контексте
 И лишь в художественном тексте
 Идея зрима и ясна.

(Немировская Дина «Окказиональный индивидуализм»)

Появление сети Интернет, несомненно, повлияло на жизнь человека. Он расширил возможности человеческой коммуникации, что повлияло в том числе и на литературу. Стало намного проще публиковать произведения, из-за чего появился термин «сетевая литература».

Сетевая литература (или сетература) – это литература, созданная, читаемая и рецензируемая в сети Интернет. Она включает в себя сетевую поэзию. Главное её отличие от классической поэзии заключается, прежде всего, в способе публикации стихотворений. Для того, чтобы поделиться своим творчеством, автору нужно лишь опубликовать его на определённых сайтах, которые в основном не имеют никакой цензуры. В интернете ослаблен контроль над литературой, что влияет как положительно, так и отрицательно: свобода способствует самовыражению, появляются новые литературные кумиры, но в то же время распространяется графомания. Ещё одной характерной особенностью сетературы является упрощенная коммуникация с читателем. Он обладает возможностью прокомментировать произведение писателя или поэта, стать соавтором. В сетевой поэзии акцент важности смещён с результата творчества на сам процесс и, помимо этого, авторы сетевой поэзии намного свободнее обращаются со словами. Словотворчество – неотъемлемая часть сетературы.

В любом виде творчества автор выражает себя и своё видение мира, создаёт свой языковой портрет. В любом виде поэзии важен креативный, индивидуально-авторский подход к определённой ситуации, который в сетевой поэзии часто прослеживается на уровне языковой игры, словотворчества. Например, в стихотворении Сажева есть следующие строчки: «Рванодымные ветви сплетаются -/ В кровотьме растворяются». Благодаря авторским неологизмам «рванодымные» и «кровотьме» создаётся мрачный, безрадостный образ. Лексема «тьма» звучит менее выразительно, чем авторский неологизм «кровотьма». С присоединением корня -кровь- увеличивается семантический объём номинации, что отображает индивидуально-авторское видение цвета тьмы.

В сетевой поэзии нередко встречаются прецедентные тексты. В стихотворении «Смерти нет, просто тело земное» Алексея Шмелёва можно увидеть библейские мотивы или же обращение автора к роману М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «Нас пилатит, каифит, иудит». Обращаясь к трём образам, номинированным исходными словами, поэт олицетворяет земную жизнь с бесконечным принятием решений. Понтий Пилат ассоциируется с муками выбора и сожалением, Каифа – с выбором во благо народа, Иуда – с предательством. Так как от имён героев образованы глаголы и размещены подряд в одной строчке, читателем ощущается динамика, которая символизирует быстротечность жизни. Образ ещё одного булгаковского героя, Иешуа Га-Ноцири, представлен через ассоциативный ряд с Богом: «Всё, что было распято зимою/ непременно воскреснет весной», «Но не будет у Бога забытых, ... непринятых Им». Так, благодаря прецедентности поэт подчеркивает идею о жизни и смерти, поднимает вопрос о вере. Культурологические знания читателя благодаря интертексту создают широкий фон, позволяющий глубже погрузиться в тему, затрагиваемую поэтом.

В основном в сетевой поэзии авторские неологизмы образуются при помощи сложения основ, зачастую с присоединением суффикса или префикса. Сложные слова выступают как синтез разных лексических значений. Увеличение семантического объёма номинации позволяет экономно и в то же время ёмко в рамках одного слова выразить авторскую позицию и креативную мысль. Например, в стихотворении «Игрушка-Зима» поэта под псевдонимом ЕП есть следующий неологизм – «снеготыча». Автор объединяет лексические значения слов «снег» и «тыкать» и создаёт деепричастие: «В ночь застойную вляпалась./ Кряхтя, снеготыча, что мир тесноват». У поэта, в сети называющего себя Дан Кешон, в одном из стихотворений можно найти следующий неологизм: «белоклавишно-нечисто». В нем необычно не только соединение лексем «белоклавишный» и «нечистый», но и употребление в сочетании с грамматической основой «рояль улыбался»: «Мы заблудились и в кустах нашли рояль./ Он улыбался белоклавишно-нечисто...» В стихотворении вышеуказанного сетевого поэта можно найти еще много примеров неологизмов, образованных сложением основ. Например, в стихотворении «Всё нормально» есть такие новообразования: «пресно-диетической», «вечерне-телевизорно-диванное», «граненно-многогранное». Все они образованы по одной модели, и за счёт обилия таких созвучных слов создаётся особый темп стихотворения, усиливающий ощущение обыденности. Во всех вышеперечисленных примерах происходит уплотнение смысла. Это необходимо для сетевой поэзии, так как в ней ценится краткость. Идеальный объем стихотворения – чтобы он помещался в экран смартфона или компьютера. Соответственно, авторы стремятся в небольшом количестве слов передать большой объём мыслей.

Однако не всегда корни слов соединяются, порой поэты наоборот, играя словами, разделяют их: «Радио все активны» («Эти грибы» Дан Кешон). В некоторых случаях автор меняет флексии двух слов или их части местами: «колбасод с ... бутерброй» (Дан Кешон). По определению В.П. Григорьева, советского и российского филолога, занимающегося языком художественной литературы, такой способ образования слов называется «скорнение». В его основе лежит «двуслыние как начало двупротяжения слова», «нелинейное словосложение», позволяющее получить «двумерные неологизмы».

Одной из черт идиостиля автора является не только словотворчество, но еще и другой вид языковой игры: «ВЕЛИКОдушие» (от слова «велосипед/велик» в стихотворении Дан Кешона «Великодушие»), «За(за)мужество» (также из стихотворения поэта под псевдонимом Дан Кешон). Данный вид языковой игры основан на использовании графических средств двух слов. Автор «играет» со смыслами и омонимией. Например, в слове «За(за)мужество» соединились значения – «замужество» и «медаль за мужество». В слове «ВЕЛИКОдушие» выделяется часть слова заглавными буквами для актуализации внутренней формы слова и тем самым для актуализации семантики известного слова. В то же время выделенная часть слова омонимически сталкивается с разговорным словом «велик», обозначающим денотат, по отношению к которому и проявляется великодушие. Благодаря такому каламбуру, усиленному словом

«телек» в ассоциативном ряду «велик-телек», стихотворение приобретает юмористический характер, заставляя читателя улыбнуться и посмеяться:

«Мамы с папой разговор в магазине слушая,
Наконец-то понял всё про ВЕЛИКОдушие.
На родительском лице, как в экране телека,
Проявляется ОНО при покупке велика».

Игра со смыслами на основе омонимии также есть в стихотворении «Ясли», где это слово представлено в двух значениях: ‘кормушка для скота, прикрепляемая наклонно к стене’ и ‘воспитательное учреждение для детей до трехлетнего возраста’ [4: 785]:

Съев с утра собачью чушь,
Что на постном масле,
Ходит лошадь в детский сад,
Но не ходит в ясли.

Раскрывая весь секрет,
Прошепчу на ушко,
Что по мнению лошадей,
Ясли – лишь кормушка.

Языковая личность автора представляет собой портрет современного человека, погруженного в информационное поле. Но, несмотря на это, философские темы и пейзажные зарисовки остаются актуальными всегда и у всех. Вместе с тем, в сетевой поэзии можно часто встретить мысли и образы человека XX века: «так много крупы и крупских» (аллюзия на Крупскую Н.К., супругу В.И. Ленина), «пионерЭры» (игра с произношением частоупотребимого в XX веке слова). Данные примеры взяты из стихотворения Дан Кешона «Ненужные, как пластинки, которые из винила». Такое внимание к культуре и жизни прошлого века можно объяснить тем, что многие сетевые авторы рождены в XX веке, их детство прошло в СССР, поэтому именно такими воспоминаниями поэты делятся в своих произведениях.

Таким образом, как показал анализ ряда стихотворений сетевых поэтов, языковая игра и словотворчество – характерные черты идиостиля автора. Они позволяют понять и проанализировать языковую личность автора, увидеть его уникальное видение мира. «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...» [3: 105].

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. ЕРМАКОВА Л. А., ПАВЛОВА А. Э. Языковая личность поэта в современной сетевой литературе (на материале поэтических текстов В. Полозковой) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 4 (91). – С. 40-49. DOI: 10.23859/1994-0637- 2019-4-91-4

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. ISBN 978-5-6041678-6-1
4. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999

CZU 82.02.09(072):004

ОНЛАЙН-СЕРВИСЫ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВЕБ-КВЕСТОВ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

Екатерина СТИРМАНОВА, магистрант, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, Россия
Научный руководитель: **Елена ВАЕНСКАЯ**, канд. н., доц.

Abstract: *The article provides an overview of online services for creating educational web quests, as well as a comparative analysis of the platforms considered, and the most suitable service for creating web quests in literature is selected.*

Keywords: *educational web quest, online service, review, comparative analysis, technology of teaching literature.*

Создание образовательных веб-квестов по литературе становится одним из популярных методов обучения, который позволяет ученикам взаимодействовать с текстом и проверять свои знания. Литературный веб-квест является одним из наиболее интересных, поскольку позволяет рассмотреть в интерактивной форме самые разные аспекты творчества того или иного писателя, специфику литературного направления или особенности конкретного произведения [1:7].

Эксперты относятся к вопросу о сути веб-квеста по-разному [2:24]. Например, Я. С. Быховский определяет его как образовательное задание с элементами ролевой игры, использующее информационные ресурсы интернета. А. В. Федоров и коллеги считают, что это образовательный сайт, направленный на самостоятельную исследовательскую работу учащихся по определенной теме с гиперссылками на различные веб-страницы. Так или иначе, веб-квест предполагает использование ресурсов Интернета.

Для удобства создания веб-квестов существует множество сервисов, которые предлагают различные инструменты и функции для учителей и учеников, к таким сервисам относятся: Interacty, Joyteka, Genially, LearningApps, Padlet, Zunal, Surprize.me, Seppo, Wizer, Blogger, Tilda, BookWidgets и др. Эти сервисы позволяют создавать интерактивные и увлекательные квесты, в которых можно использовать различные мультимедийные задания, загадки, вопросы и тесты. Создание веб-квестов с помощью таких сервисов становится легким и доступным для всех участников образовательного процесса. В данной статье рассмотрим некоторые из сервисов подробнее.

Interacty – сервис, который позволяет создавать интерактивные веб-квесты с помощью различных типов мультимедийного контента, таких как изображе-

ния, видео и аудио. В нем есть возможность создавать вопросы, загадки и задания для участников квеста. Для создания веб-квеста выбираем шаблон, после чего настраиваем квест (начальный экран, вопросы, результаты) (рисунок 1). В личном кабинете учитель видит статистику прохождения веб-квеста.

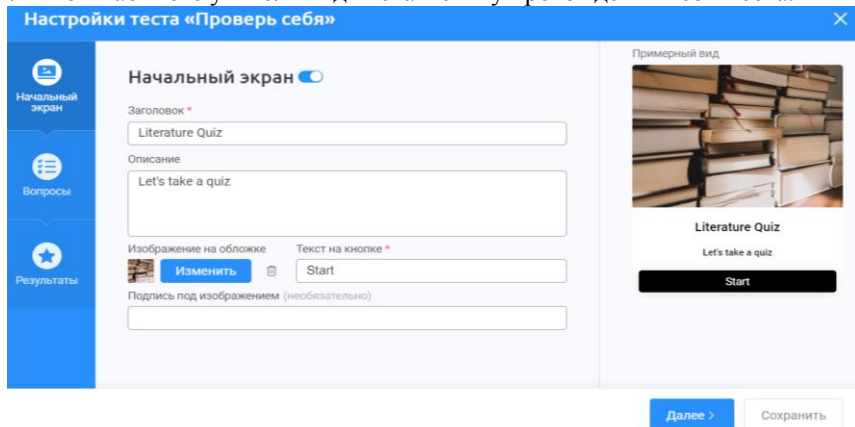


Рисунок 1. Интерфейс создания веб-квеста в Interactivity

JoYTEKA – это платформа для создания квестов, которая позволяет добавлять различные задания, загадки и головоломки для участников. Она также имеет функцию аналитики, которая позволяет отслеживать прогресс участников и оценивать их успех в решении квеста. Данный сервис имеет как бесплатный, так и платный доступ. Создание веб-квеста на данной платформе: сначала выбирается тип занятия, затем шаблон веб-комнаты. Уровень сложности веб-комнаты определяется цветом под названием веб-комнаты: зеленый цвет – легкий уровень, желтый – средний, красный – сложный. После выбора квест-комнаты загружаются задания в различных форматах в зависимости от имеющегося доступа (рисунок 2). Организатор также может просматривать результаты веб-квеста.

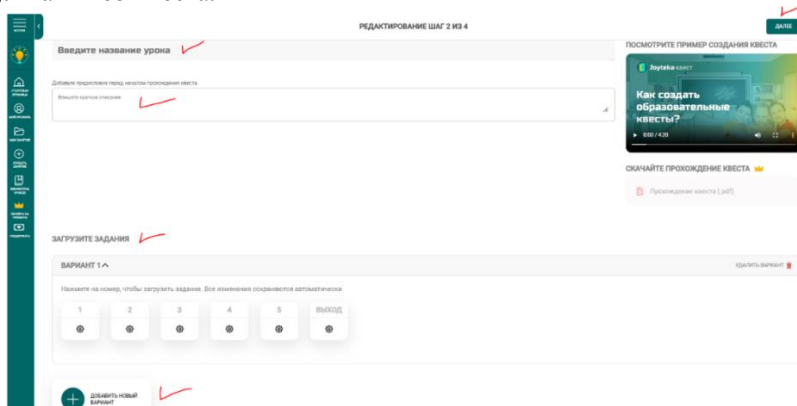


Рисунок 2. Интерфейс создания веб-квеста в JoYTEKA

LearningApps – это платформа, которая позволяет создавать различные образовательные игры и задания, включая квесты. Она также предлагает обширную библиотеку готовых учебных материалов, которые можно использовать в своих квестах. Простой сервис, который позволяет создавать разные интерактивные задания (например, ответить на вопросы викторины или решить кроссворд), по результатам прохождения которых выдаются ключевые слова. После прохождения заданий будет доступна форма обратной связи, куда можно отправить ключевые слова на проверку учителю.

После того как задания созданы, ключевые слова по каждому блоку заданы, создается новая коллекция (рисунок 3). Создание новой коллекции подразумевает под собой создание главной страницы веб-квеста, где указано его название, скомпонованы все задания, можно дополнительно добавить описание каждого этапа квеста. Заданий можно создавать неограниченное количество. Можно загрузить фоновую картинку, заполнить описание веб-квеста, указать обратную связь (электронную почту или ссылку на гугл-формы), на которую нужно отправить ключевые слова.

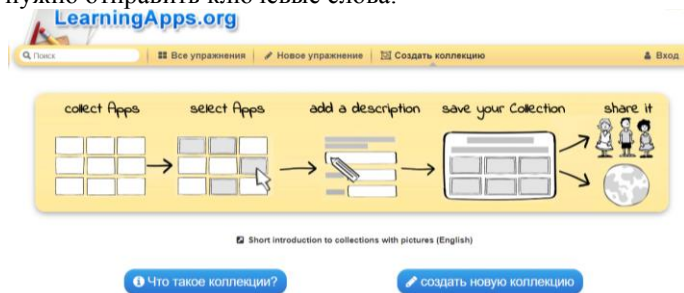


Рисунок 3. Интерфейс создания веб-квеста в *LearningApps*

В данном сервисе можно настроить прохождение веб-квеста без регистрации, но если учитель хочет отслеживать прохождение квеста учениками, то можно включить опцию с регистрацией участников по прохождению данного веб-квеста.

Padlet – это инструмент для создания виртуальных досок, на которых можно размещать различные задания, вопросы и загадки для участников веб-квеста. Он позволяет совместно работать над квестом и делиться им с другими пользователями. *Padlet* удобен, если задания создаются в разных сервисах. Иными словами, это доска со ссылками на задания. Есть как бесплатный, так и платный доступ. Создать можно обычную пользовательскую доску, а можно выбрать что-то более интересное, например, в виде хронологии событий.

Предположим, мы выбрали «Пользовательская доска», заполняем информацию, кто и что создает. Автоматически на основании указанной информации создается шаблон доски, который можем редактировать (менять фон, разделы, задания и т.д.). Справа в меню можно редактировать настройки, а также поделиться созданной доской (рисунок 4).

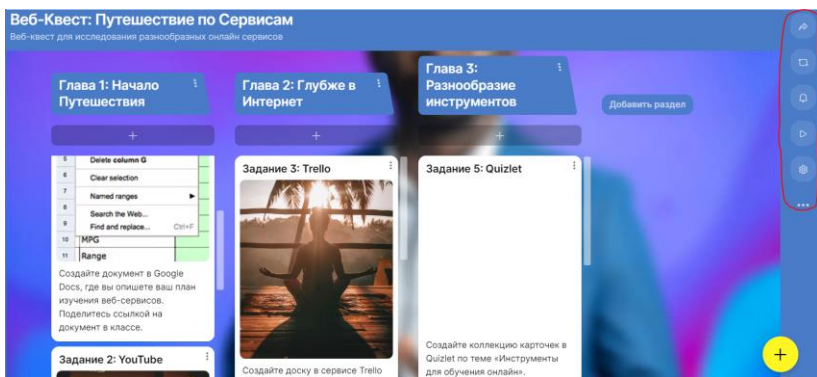


Рисунок 4. Интерфейс создания веб-квеста в Padlet

Genially – это сервис для создания интерактивных презентаций, которые могут быть использованы для создания веб-квестов. В нем есть много возможностей для добавления анимации, видео, аудио и других интерактивных элементов. Сервис на английском языке. Шаблоны для создания квестов можно найти, нажав на кнопку «Escape games». Выбрав шаблон, начинаем его редактировать. Само редактирование выглядит как презентация в PowerPoint (рисунок 5). В данном сервисе разработка квестов больше направлена на самопроверку, чем на проверку знаний учеников, так как нет возможности отслеживать статистику прохождения.

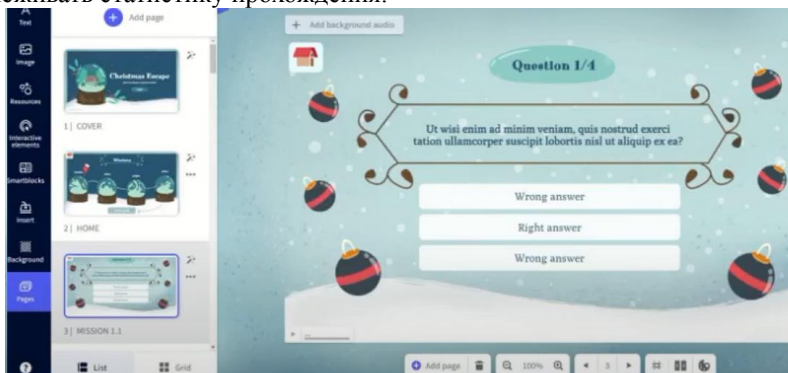


Рисунок 5. Интерфейс создания веб-квеста в Genially

Результаты сравнения сервисов для разработки образовательных веб-квестов, по нашей оценке, представлены в таблице 1. Шкала оценок принята от 1 до 2, где оценка 1 означает менее удобный сервис по рассматриваемому критерию, а 2 – более удобный.

На основании анализа таблицы 1 можно сделать вывод о том, что все рассмотренные в данной статье сервисы предоставляют широкие возможности для создания интересных и эффективных образовательных веб-квестов по литературе, однако, наиболее удобными платформами являются Joyteka и Integasty, так как имеют наибольшее количество баллов по сравнению с другими

сервисами для создания веб-квестов. Используя их инструменты и функции, учителя могут сделать обучение более увлекательным и интерактивным, а учащиеся – углубить свои знания и понимание литературных произведений.

Таблица 1. Сравнение онлайн сервисов для разработки веб-квеста

| | Joyteka | Interacty | Genially | LearningApps | Padlet |
|--|---------|-----------|----------|--------------|--------|
| Быстрота создания структурных элементов для веб-квеста | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Простота работы с конструктором веб-квеста | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| Разграничение прав доступа учителя и ученика | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Возможность включения интерактивных заданий | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Возможность использования версии для смартфонов | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Наличие подключения Интернет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Возможность командной работы | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Возможность индивидуальной работы | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Русифицированный интерфейс | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Стоимость использования сервиса | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Универсальность для каждой теме по литературе | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Итого: | 18 | 18 | 16 | 16 | 17 |

Библиография:

1. БАБИЧЕВА, Ю. Г. Веб-квест как форма организации проектной деятельности в рамках литературного образования / Ю. Г. Бабичева, Е. В. Мартемьянова // Амурский научный вестник. – 2019. – № 4. – С. 4-10. – EDN XZIAIC.
2. ВЕРХОЛЕТОВА, И. Н. Платформы для создания и реализации веб-квестов / И. Н. Верховлетова, А. В. Поначугин // Информатика и образование. – 2018. – № 2(291). – С. 24-27. – EDN YTBNGZ.
3. ЕРШОВ, Д. Л. Использование образовательных веб-квестов как средства обучения на уроках технологии: автореф. выпускной квалификационной работы: 44.03.01 – педагогическое образование. – Саратов, 2023. 16 с.

CZU 811.161.1'373

ЛЕКСИКА РУССКОГО ЯЗЫКА НОВЕЙШЕГО ПЕРИОДА (ПО МАТЕРИАЛАМ СЛОВАРЕЙ НОВЫХ СЛОВ)

Мария ЕГОРЫЧЕВА, студентка, Институт филологии и журналистики, Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, Россия
Научный руководитель: **Елена ЖДАНОВА**, канд. н., ст. препод.

Abstract: The article is devoted to the consideration of new formations that entered the Russian language during 2021. The author examines the ways in which neologisms

arise, recorded in the dictionary "NEW IN RUSSIAN VOCABULARY MATERIALS – 2021". The most productive way of the emergence of neologisms in 2021 has been revealed.

Keywords: *neologism, new formation, borrowing, semantic neologism, word formation model, word formation.*

Возникновение новых слов в языках – это естественный процесс, который происходит по мере того, как языки развиваются и адаптируются к изменениям в обществе, технологии и культуре.

Лексика – наиболее подвижная часть языка, она непрерывно совершенствуется, обновляется, вместе с тем реагирует на изменения в окружающей нас действительности, т. е. развивается вместе с жизнью. Поэтому разного рода языковые изменения, в частности появление новых слов, нуждаются в изучении и классификации, так как они способны отражать общественные реалии.

В нашей работе мы классифицировали новые слова, вошедшие в русский язык в 2021 году, по способу возникновения. Важно отметить, что словарный материал был отобран методом сплошной выборки из словаря «НОВОЕ В РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ СЛОВАРНЫЕ МАТЕРИАЛЫ – 2021». Анализ ограничен 627 лексемами, возникшими в русском языке посредством словообразования, заимствования, приобретения новых сем, калькирования. Задачей работы является выявление наиболее продуктивных способов возникновения неологизмов в русском языке в 2021 году.

При составлении любой классификации неологизмов учитываются особенности механизмов, с помощью которых происходит преобразование словарного запаса языка. Наиболее полную информацию о классификации неологизмов отражают теоретические разработки Т.В. Поповой, которая делит неологизмы по типу языковой единицы, степени новизны языковой единицы, виду обозначаемой реалии и способу образования [3, 30]. Ориентируясь на классификацию неологизмов Т. В. Поповой, в нашей работе мы выбрали приоритетным распределение неологизмов по способу образования, так как это позволяет наиболее наглядным образом осуществить эмпирическое исследование темы.

В дополнение к данной классификации, стоит добавить, что все языки создают новые слова или черпают их из других культур, когда это необходимо. Поэтому в зависимости от способа обогащения лексики, выделяют такие неологизмы как «эндогенные» (собственные, возникшие в рамках родного языка) и «экзогенные» (созданные с опорой на иностранные языки). Это не столько неизбежный, как необходимый факт, потому что благодаря этому язык может продолжать жить в постоянно меняющемся обществе.

В группу языковых единиц, появившихся в русском языке в 2021 году посредством заимствования, вошло 71 слово. В выборке нами были зафиксированы слова, пришедшие из английского, французского, норвежского, немецкого языков. При этом подавляющее количество языковых единиц пришло из английского – 65 слов (альтфуд-проект, вакцина-гейт, поп-ит и др.). Такой высокий процент англицизмов среди заимствований можно объяснить рядом факторов, в частности положением английского языка в мире и его влиянием на молодежный лексикон.

Стоит обратить внимание, что такое количество англицизмов в 2021 году объясняется также тем, что некоторые заимствования из английского, еще не пройдя этап орфографической и орфоэпической адаптации в языке, фиксируются в словаре в нескольких вариантах написания. Показательны в этом плане слова куар-код (от англ. QR (Quick Response)), который также фиксируется в написании кюар-код, кьюар-код; поп-ит (от англ. Pop It), для которого приводятся такие варианты написания, как поп-ыт, попыт, попит.

Также в группу заимствований вошло 3 слова, пришедших из немецкого языка (коронадемонстрация, мегалокдаун, суперлокдаун); 2 слова из французского (вакцинодром, пастилер), 1 из норвежского (рисгрот).

Отдельно можно выделить неширокую группу словообразовательных калек, включившую в себя 9 лексем. При этом все слова-кальки возникли в русском языке посредством прямого переноса структурной модели именно из английского языка: вакцинонеделя (от англ. World Immunization Week), воук-движение (от англ. woke movement), воук-повестка (от англ. woke agenda), воук-парламент (от англ. woke parallel government), воук-программа (от англ. woke agenda), ИИ-диетолог (от англ. AI dietician (dietitian)), коронаябеда (от англ. coronagrass), самопомилование (от англ. self-pardon, pardoning oneself), слеш-работа (от англ. slash career).

Новые слова, возникшие в русском языке посредством словообразования, мы разделили на две группы: простые производные и сложные слова. Слова-представители этой группы образованы разными способами: суффиксальным (94 слова), префиксальным (16 слов), постфиксальным (13 слов), префиксально-суффиксальным (30 слов), суффиксально-постфиксальным (8 слов), посредством усечения (3 слова). Таким образом, всего в группу простых производных слов вошли 164 языковые единицы, например: попитер, ксеногендерный (суффиксация), перевакцинированный, полупривитый (префиксация), обукариться (постфиксальный способ), соковидник (приставочно-суффиксальный способ), куаризироваться (суффиксально-постфиксальный способ), ревак, буст, вакс (усечение).

В группе сложных слов мы выделили подгруппы сложения и контаминации. В 2021 году в русском языке посредством сложения возникло 240 языковых единиц, такие как бенто-торт, ваксер-турист, вакцинопропаганда, хай-тек-винодельня и др. Группа контаминации также представлена довольно широко, в нее вошло 86 слов: барандемия (баран + пандемия), вакцилейбус (вакцина + троллейбус), зумагог (зум + педагог) и др.

Стоит отметить, что среди новых слов, возникших посредством словообразования, нередки слова, сочетающие в себе русскую основу и заимствованный аффикс, или, наоборот, заимствованную основу и русский аффикс. Для обозначения единиц такого деривационного типа Н. В. Козловская использует термин «гибрид» [2: 118]. Так, на 490 слов, образованных посредством словообразования, 112 являются гибридными, например: бескуарник, тиктокский, попытерка.

Группа семантических неологизмов представлена нешироко: в нее вошло 15 лексем. В основном это слова, приобретшие новые семы из-за пандемии

коронавирусной инфекции. Так, например, слово «бразильский» образовало словосочетание со словом «мутант» и стало использоваться по отношению к штамму коронавируса SARS-CoV-2, возникшем в Бразилии и впервые выявленном в Японии в начале 2021 г. Также произошло со словом индийский, которое стало использоваться по отношению к другому штамму коронавируса, описанному в Индии в декабре 2020 года.

Не вошли ни в одну из вышеперечисленных групп слова, пришедшие из функциональных языков (39 слов), а также слова, активировавшиеся в русском языке в связи с актуализацией обозначаемого ими понятия (7 слов). Группа слов, пришедших из функциональных языков, включила в себя лексемы, непосредственно относящиеся к пандемии коронавирусной инфекции: альфа-вариант, бета-штамм, гамма-ковид и др. Слова, относящиеся к группе активизировавшихся, также по большей части относятся к тематической группе коронавируса: вакцина, доза, ревакцинация, санитарный.

Таким образом, результаты классификации показали, что наиболее продуктивным в 2021 году стал такой способ возникновения неологизмов, как словообразование. При этом можно сделать вывод, что наиболее продуктивными способами словообразования неологизмов являются суффиксация, смешанная аффиксация, сложение и контаминация. Менее продуктивными показали себя такие способы словообразования, как префиксация, усечение. В синхронии наиболее продуктивными способами словообразования традиционно считаются аффиксация и сложение, поэтому можно говорить о том, что морфологические решения при создании неологизмов соответствуют моделям и тенденциям словообразования, актуальным на сегодняшний день. Менее продуктивным, но также актуальным можно назвать такой способ возникновения неологизмов, как заимствования, причем преимущественно из английского языка. Отдельно необходимо заметить, что неологизмы-кальки возникли тоже на базе английских структурных моделей. Нешироко представлена группа слов, расширивших семантическое значение – семантических неологизмов.

Так, словообразование, как наиболее актуальный способ возникновения неологизмов, более непосредственно, чем другие лингвистические системы, отражает все изменения, происходящие в окружающей нас действительности. Поэтому словарный состав языка и обслуживающий его механизм словообразования дают богатейший материал для наблюдений, размышлений и обобщений.

Библиография:

1. КОЗЛОВСКАЯ, Н. В. Неологизмы-прилагательные с иноязычными основами в современном русском языке [Электронный ресурс] / Н. В. Козловская, А. С. Павлова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2020. – № 6. – С. 117-129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neologizmy-prilagatelnye-s-inoyazychnymi-osnovami-v-sovremennom-russkom-yazyke> (дата обращения 23.05.2023).
2. «НОВОЕ В РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ СЛОВАРНЫЕ МАТЕРИАЛЫ – 2021» [Текст] // Е.С.Громенко, А. Ю. Кожевников, Н.В. Козловская, Н. А. Козулина, С. Д. Левина, А. С. Павлова, М. Н. Приемышева (отв. ред.), Ю.С. Ридецкая /

Институт лингвистических исследований РАН. – СПб.: ИЛИ РАН, 2022. с. 487 – ISBN 978-5-6044838-9-3.

3. ПОПОВА, Т. В. Русская неология и неография [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Попова, ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2005 – 96 с.; Библиогр.: с. 2. – URL: file:///C:/Users/User2022/Downloads/Popova.pdf

CZU 811.161.1'367

**СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО КОНТЕНТА В СОВЕТСКИХ
МУЛЬТФИЛЬМАХ (НА ПРИМЕРЕ МУЛЬТФИЛЬМА
«БОБИК В ГОСТЯХ У БАРБОСА» /СОЮЗМУЛЬТФИЛЬМ, 1977 Г./)**

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 peculiarities of the speech of the characters of Soviet animated films. The main goal is to reveal syntactic, lexical and phonetic peculiarities in the speech of the characters of the cartoon film «Bobik visiting Barbos», created in Soviet times, on the material of fragments relevant for achieving this goal.*

Keywords: *colloquial syntax, expressive syntax, lexicon, language game, precedence.*

Вопрос грамотности и правильности речи детей в настоящее время приобретает особую актуальность. Развитие технологий и все более частое взаимодействие с ними вносят изменения в процессы развития речи. Одними из первых начали оказывать влияние мультипликационные фильмы, герои которых служили и служат примером для подражания речевому поведению. Объектом данной статьи являются синтаксические, лексические и фонетические особенности речи персонажей советского мультипликационного фильма «Бобик в гостях у Барбоса», созданного во второй половине 70-х гг. XX века. Рассмотрение этих особенностей приведет к пониманию общей речевой картины, складывающейся у детей того времени, и позволит в дальнейшем сопоставить эту речевую картину с современной нам.

Советский мультипликационный фильм «Бобик в гостях у Барбоса» построен преимущественно в формате устного диалога животных, а именно собак: Бобика и Барбоса. Присутствующие в мультфильме две реплики человека – дедушки, хозяина Барбоса – можно определить как монологические высказывания. Однако эта монологичность отчасти формальна, поскольку устный диалог между человеком и животным невозможен. Диалог выстраивается иначе: модель общения между человеком и животным «реплика – неречевая реакция на реплику» заменяет привычную модель общения между несколькими людьми «реплика – реплика». Большее количество стандартных монологов встречается в тексте одноименного рассказа Н. Носова, послужившего основой для создания мультфильма. Качественно-количественные различия монологических высказываний в мультипликационном фильме и в художест-

венном тексте связаны с отсутствием (с недостаточным количеством) в рассказе визуальной составляющей восприятия информации читателем – иллюстраций внутри текста. Поэтому для передачи особенностей характера и поведения героев рассказа Н. Носова требуется более частое использование монологических высказываний.

Диалог как «разговор между двумя или несколькими лицами» [1: 257] в условиях повседневности отличается своей формальной простотой, легкостью и непринужденностью. Это особенно ярко демонстрируют синтаксические, лексические и фонетические особенности речи героев советского мультфильма.

В диалоге преобладают односоставные предложения, в которых наблюдается отсутствие одного из компонентов предикативной пары – подлежащего:

- *Эй, Бобик, куда бежишь?*

- *... Так, бегу себе просто.*

Разговорный синтаксис в речи героев представлен также неполными предложениями, использование которых придает разговору динамичность, предполагает неофициальность, простоту, дружеский характер общения: *Ну что, (ты) не нагулялся?* Такие примеры не менее частотны, чем в предыдущем случае, и встречаются не только в репликах человека, но и в репликах собак: *Эй, Бобик, (ты) куда бежишь?* или же *Побежали вместе (со мной)?*

Реже встречается пропуск обоих главных членов предложения:

- *А дедушка где спит?*

- *А (дедушка спит) там, в прихожей, на коврике.*

В данных примерах контекст позволяет без труда восстановить пропущенные части. Все это придает динамичность общению, способствует быстрому переключению внимания с одного героя на другого.

Вопросительные и побудительные предложения также следует рассматривать в контексте разговорного синтаксиса. Для удобства рассмотрения классифицируем вопросительные предложения, выделив несколько типов: собственно вопросительные (общее- и частновопросительные) и вопросительно-побудительные предложения.

Рассмотрим первый тип (собственно вопросительные предложения). В тексте встречаются общевопросительные предложения, предполагающие получение информации о ситуации в целом и требующие лишь утвердительного или отрицательного ответа:

- *Ты что, часов никогда не видел?*

- *Нет.*

Наряду с общевопросительными в тексте представлены частновопросительные предложения, предполагающие полный, развернутый ответ:

- *Чего это? Все «тик-так», да «тик-так», а внизу болтается.*

- *Ну, это ж часы!*

Часто в речи героев мультфильма общевопросительные предложения находятся в позиции частновопросительных. Так, вопрос *А никто не прогонит?* предполагает неосложненные объяснения отрицательный ответ, например *Нет, никто.* Однако в качестве ответа на данный вопрос звучат слова, в кото-

рых не только объясняется ситуация, но и дается команда: *Ну, что ты! Дедушка только вечером придет. Давай! Прыгай прямо в окно!* В данном случае риторическое восклицание *Ну, что ты!* заменяет слово *Нет*. Такая замена односложного положительного или отрицательного ответа полным, развернутым предложением, цели которой различны (объяснить, выразить одобрение или неодобрение и так далее) – яркая черта разговорной речи.

Примером вопросительно-побудительного типа предложений, особенность которого – наличие в вопросе побуждения к какому-либо действию, является реплика *Побежали вместе?*, в которой звучит призыв выйти на прогулку.

«Значение волеизъявления, побуждения к действию» [3: 264] также может проявляться в повествовательных предложениях: *Слушай, приходи ко мне в гости* (предложение зайти в дом).

Экспрессивный синтаксис в речи героев мультипликационного фильма представлен восклицательными предложениями. Для удобства дальнейшего рассмотрения классифицируем группу восклицательных предложений, выделив несколько типов: собственно-восклицательные, выражающие только эмоции, и несобственно-восклицательные (восклицательно-повествовательные, -вопросительные и -побудительные) предложения, сообщающие определенную информацию и одновременно передающие эмоциональное состояние говорящего.

К собственно-восклицательным предложениям относятся междометные восклицания: *О!, Ой!, Ха!*

Восклицательно-повествовательные предложения наиболее часто встречаются в песне «Человек собаке друг», звучащей в конце мультфильма: *Человек собаке друг!, Это знают все вокруг!, Вот это воспитание!*, реже – в репликах героев: *Ну, это ж часы!* Восклицательно-повествовательные предложения нередко являются оценочными. Отрицательная оценка происходящего содержится в реплике героя *Подумаешь, дедушка!*

В меньшей степени представлены восклицательно-побудительные предложения, призывающие к действию путем убеждения, приказа: *Давай! Прыгай прямо в окно!*

Вопросительно-повествовательные предложения (риторические вопросы) также относятся к экспрессивному синтаксису. С риторического вопроса *Ну что, не нагулялся?* начинается мультфильм.

Нередко риторические восклицания сочетаются с риторическими вопросами: *Ну, это ж часы! Ты что, часов никогда не видел?*

К экспрессивному синтаксису также относятся стилистические приемы, используемые персонажами. Некоторые реплики героев мультфильма построены по принципу анафоры (единоначатия): *Ну, это такая штука... Это такая штука, понимаешь...* Подобное построение предложений – признак спонтанной, неподготовленной, непродуманной речи, что свойственно разговорному стилю общения.

Незавершенность фразы – частое явление в непринужденном диалоге, объясняющееся спонтанностью речи героев. Для обозначения этой синтакси-

ческой особенности в тексте используется пунктуация (часто – многоточие): *Ну, это... Только так говорится, что они ходят.*

Высокой частотностью употребления обладает такое средство экспрессивного синтаксиса, как конструкция именительного представления – «специфическая разновидность номинативных предложений, называющая предмет речи (мысли) с целью вызвать представление о нем в сознании собеседника, читателя» [3: 118]: *Холодильник. Нужная, понимаешь, вещь. Положишь туда, например, сосиску, и она у тебя лежит, сколько угодно.* Целью ее использования является краткое обозначение темы разговора, дальнейших рассуждений, что свойственно разговорной речи.

Парцелляция – следующее средство экспрессивного синтаксиса, указывающее на разговорный стиль общения: *Хорошая конура. Большая. Не то, что у меня.* Подобное интонационное разделение предложения «на самостоятельные, очень короткие части, графически выделенные как самостоятельные предложения» [3: 256] способствует выделению оценочных суждений, содержащихся в предложении.

Разговорный характер диалога устанавливается и на лексическом уровне. Лексическая сторона речи героев советского мультипликационного фильма представлена фразеологизмами: *Положишь туда, например, сосиску, и она у тебя лежит, сколько угодно* («Разг. Экспрес. Очень много; в большом количестве» [5: 697]) или же *Понятно всем, как дважды два – нет добрее существа!* («Разг. Экспрес. 1. Совершенно ясно, понятно» [5: 172-173]).

Особое место на лексическом уровне занимают междометия – «специфические языковые средства выражения реакции в разговорно-непринужденной речи» [4: 222]. Использование междометий в речи героев мультфильма зачастую вызвано предшествующей репликой, междометия выступают как реакция на ранее произнесенные слова собеседника:

- *Побежали вместе?*
- *Хе-хе, мне нельзя, я тут остался за хозяина.*
- *А-а-а...*

Присутствуют также случаи использования междометий в качестве реакции на какое-либо неречевое событие: *О! Р-р-р* (Бобик при виде веника) или же *Ой! Чего это?* (Бобик, услышав бой часов). Следующий случай использования междометия – реакция на встречу со знакомым лицом: *Эй, Бобик, куда бежишь?* (Барбос при виде Бобика).

Следует заметить, что среди экспрессивной лексики в данном тексте не встречается сниженная лексика, лексика с отрицательной коннотацией либо со скрытой или явной агрессией. Лексика в большинстве своем нейтральная (несмотря на разговорные слова и выражения и элементы речи с экспрессией). Это свидетельствует о сугубо положительных целях авторов мультфильма.

Лексико-семантические средства языковой игры, как синтаксические и лексические средства, придают разговорный характер общению героев. Как лексико-семантическое средство языковой игры можно выделить лексический каламбур, основанный на полисемии слов *ходить* и *бить*:

- ... *Часы. Они ходят.*
- Как «*ходят*»? У них ведь лап нету, ни одной.
- Ну, как тебе объяснить? Ну, это... Только так говорится, что они *ходят*. А на самом деле, они стучат-стучат, а потом начинают бить.
- Ого, они ещё и дерутся?
- Да нет! Ну, **бить** это значит – звонить. Бом-бом! Сам ведь только что слышал.

Фоностилистические приемы в речи героев представлены таким явлением, как звукоподражание: *Бом-бом* – имитирование звука боя часов, *Р-р-р* – рычание, *Хе-хе* – имитирование звуков, издаваемых человеком, хозяином. Рычание собаки является реакцией на раздражитель – незнакомый, пугающий предмет (веник). Само действие указывает на образ жизни одного из героев – дворовый. Подражание второго героя человеческим звукам свидетельствует о его домашнем образе жизни. Так, звукоподражания в тексте устанавливают социальные разграничения.

Важно также отметить прецедентность данного текста, точнее говоря, его части: первой строки песни «Человек собаке друг». В данном случае можно проследить, как обыгрывается прецедентная модель. Строка песни *Человек собаке друг* – трансформированное прецедентное выражение, возникшее из-за перестановки слов в выражении «Собака человеку неизменный друг» [2: 399] или же «Собака – друг человека», использованной для создания комического эффекта. Шуточная строка песни сегодня является полноценным прецедентным феноменом, образующим новые выражения.

Общую тональность текста мультипликационного фильма можно определить как юмористическую, с оттенком доброй иронии. Этому во многом способствуют юмористические диалоги:

- *Сыра хочешь?*
- *Ха! Спрашиваешь!*
- *Или котлету?*
- *Или котлету!*
- *А чего больше?*
- *А всего побольше. Побольше сыра и котлет побольше.*

Созданию комического эффекта также способствует синтез речевых особенностей героев мультфильма: синтаксических, лексических, фонетических, обыгрывание прецедентного текста в песне, визуальные образы персонажей, их психологические особенности.

Лингвистический анализ различных уровней языка: синтаксического, лексического и фонетического и оценка общей тональности текста позволяет говорить о детском мультипликационном фильме «Бобик в гостях у Барбоса» как о поликодовом тексте, формирующем правильное, грамотное речевое сознание ребенка. Речь героев мультфильма во многом приближена к литературному образцу, поэтому подражание ей и ее воспроизведение формирует начальную грамотность ребенка, способствует развитию ответственного отношения к языку.

Библиография:

1. Большой толковый словарь русского языка: [БТС: А-Я] / Рос. акад. наук, Ин-т лингвист. исслед.; [гл. ред. С.А. Кузнецов]. – СПб.: Норинт, 2004 (ГПП Печ. Двор). – 1534, [1] с.; 26 см.; ISBN 5-7711-0015-3 (в пер.).
2. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. В 2-х т. Т. 2. / После сл. В. Аникина; Худож. Г. Клодт. – М.: Худож. лит., 1989. – 447 с., ил. ISBN 5-280-00898-2 (Т. 2) ISBN 5-280-00896-6.
3. Словарь лингвистических терминов / Жеребило Татьяна Васильевна. Изд. 5-е, испр. и доп. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010 – 486 с. ISBN 978-5-98993-133-0
4. Современный русский язык в 3 т. Том 3. Синтаксис: учебник и практикум для вузов / С. М. Колесникова [и др.]; под редакцией С. М. Колесниковой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 301 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12637-2. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/536891>.
5. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А.И. Фёдоров. – 3-е изд., испр. – М.: Астрель: АСТ, 2008. – 878, [2] с. ISBN 978-5-17-049014-1 (АСТ) (С.: BIBLIO). ISBN 978-5-271-19014-8 (Астрель). Дизайн серии А.А. Кудрявцева. Компьютерный дизайн А.Д. Попова. ISBN 978-5-17-048988-6 (АСТ) (С.: Красн. словари). ISBN 978-5-271-19013-1 (Астрель). Оформление дизайн-студии «Дикобраз».

CZU 81'41:621.3:004

АВАРИИ НА ЧАЭС КАК ИНФОПОВОД В СОВРЕМЕННОМ МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

Ангелина СТЕФАНОВИЧ, студентка, Факультет китайского языка и культуры,
Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь

Елизавета ДАВЫДОВА, студентка, Факультет китайского языка и культуры,
Минский государственный лингвистический университет, Республика Беларусь

Научный руководитель: **Ирина МЕТЛУШКО**, канд. н., доц.

Abstract: *The article is devoted to the study of verbalization of commemorative practices related to the Chernobyl accident on Instagram. Thematic dominants of publications connected with the events at the Chernobyl Nuclear Power Plant as an information feed have been identified. The influence of extralinguistic factors on commemorative practices in social networks has been shown.*

Keywords: *social network, commemorative practice, Chernobyl, Chernobyl nuclear power plant, thematic group.*

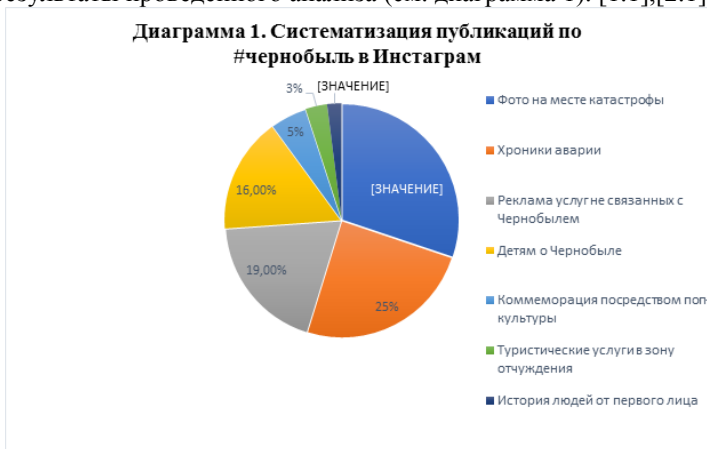
Авария на Чернобыльской АЭС 1986 года – техногенная катастрофа мирового масштаба. История аварии отражена в исторических хрониках, документальных фильмах, биографиях, мемориалах.

Цель настоящего исследования – выявить лингвокультурологические основы публикаций об аварии на ЧАЭС в социальных сетях, рассмотреть коммеморативные практики, связанные с данным событием в современном интернет-пространстве. Источником практического материала послужили пу-

бликации в социальной сети Instagram. Данная площадка выбрана не случайно. Instagram – это социальная сеть для обмена фотографиями и видео, для популяризации разнообразных взглядов, способ формирования общественного мнения и др. [11.1].

Отбор практического материала осуществлялся методом направленной выборки по хэштегам к публикациям: #ЧАЭС; #Чернобыль; #аварияЧернобыль. Хэштег – ключевое слово, тема или несколько слов сообщения, используемый в микроблогах и социальных сетях, облегчающий поиск сообщений по теме или содержанию, способствует тематизации публикаций, экономит время поисков нужной информации и др. Так, поиск по указанным хэштегам позволил отобрать наиболее популярные публикации о трагедии на ЧАЭС, такие публикации набирают по 113 тысяч или более тысяч лайков, посты содержат видео или фото заброшенного города с 1986 года. Полагаем, что это связано с тем, что пользователи сети с позиции обычного обывателя могут делиться впечатлениями от увиденных публикаций, сравнивая с фотографиями до и после, вызывает у пользователей некоторые ассоциации, чувство ностальгии, т.к. современные технологии позволяют детально увидеть город на момент аварии [10.1].

Изучением способов сохранения, трансляции и т.д. памяти об аварии на ЧАЭС занимались разные исследователи. Так, С.В. Романова, изучала онтологию и поэтику художественно-документальной прозы С. Алексиевич «Чернобыльская молитва. Хроника будущего», С.В. Банникова исследовала прецедентный феномен «Чернобыль с течением времени», М.Б. Ворошилова исследовала ассоциативный потенциал прецедентного онома Чернобыль в русской языковой картине мира и др. В последнее десятилетие с увеличением интереса к исторической, коллективной и культурной памяти, возрос интерес и к теме Чернобыля. Так, в 2019 г. вышел знаменитый мини-сериал «Чернобыль» (реж. К. Мейзинг), российский мистический телесериал «Чернобыль. Зона отчуждения» (реж. П. Костомаров, А. Банке). Данные кинопремьеры стали инфоповодом для многочисленных публикаций в сети Instagram, что подтверждают результаты проведенного анализа (см. диаграмма 1). [1.1],[2.1],[3.1].



Отобранный практический материал был сгруппирован в восемь групп по семантико-тематическому признаку.

Наиболее многочисленная **тематическая группа публикаций «Фото на месте катастрофы»** насчитывает 30% от общего количества исследованных постов, в социальной сети Instagram, по указанным ранее хэштегам, включает публикации фото на месте катастрофы. Общим для данных постов является фото разрушенного энергоблока, фото города Припять. Например, пользователь @whitesoldier86, выложил фотографию разрушенного города-призрака и оставил пояснения для подписчиков *«Припять 4 микрорайон»*, также публикация содержит многочисленные тематические хэштеги, такие как #припять, #чернобыль, #зонаотчуждения, #чзо, для того, чтобы привлечь большее количество пользователей сети к данной теме. Отметим, что текстовое сопровождение публикации включает в себя наличие топонимов, *«Припять 4 микрорайон»*, объектов *«Мебельный магазин»*, *«Колесо обозрения»* и др. Более развернутых текстовых фрагментов не выявлено [4.1].

Тематическая группа публикаций «Хроники аварии» составляет 24.5% от общего количества исследованных публикаций, включая фото и видео материалы с места аварии в 1986 г. Текст публикаций, содержащий исторические факты о трагедии: дата начала трагедии (26 апреля 1986 г.) и последствия. Для данной группы характерно содержание постов с хрониками официальных источников, хроники от лица обывателей. Пользователь @aomurmansk (см. рисунок 4) оставил поясняющий текст под своей публикацией *«ДАТА: 37 лет назад, 26 апреля 1986 года на Чернобыльской АЭС произошла крупнейшая катастрофа в истории атомной энергетики. В результате взрыва был полностью разрушен реактор четвертого энергоблока»*.

Тематическая группа публикаций «Реклама услуг, не связанных с Чернобылем» составляет 19% от общего количества исследованных публикаций. Полагаем, что многочисленность данной группы обуславливается тем, что 26 апреля 2016 г. было тридцатилетие катастрофы, что послужило поводом ре-актуализации хэштега #чернобыль. Пользователи сети Инстаграм намеренно ставили указанный хэштег на публикации, не содержащие никакой связи с аварией на Чернобыльской АЭС. Например, пользователь @zauka00095 (см. рисунок 2) выложил фотографию и оставил текст *«НАБИРАЮ сотрудников для компании ФАБЕРЛИК»*, текстовое сопровождение и фотография не имеет связи с темой аварии на чернобыльской АЭС, также пост содержит хэштеги #саратов, #сургут, #москва, #минск для привлечения большего числа пользователей [7.1].

Тематическая группа публикаций «Детям о Чернобыле» составляет 16% от общего количества исследованного практического материала, включая фото людей, возлагающих цветы к мемориалу; фото детей с тематическими рисунками; фото встреч с ликвидаторами аварии и т.п. Текст публикацией содержит яркую эмоциональную окраску. Так, пользователь @_sadik6krasnayaagoza_ выложил фотографию с тематическими рисунками и текстом *«Со дня страшной трагедии на Чернобыльской атомной электростанции прошло 35 лет 26*

апреля 1986 года в реакторе №4 прогремел взрыв. Несколько сотен работников и пожарных пытались потушить пожар, горевший 10 дней. Мир окутало облако радиации». Полагаем, что данный текст создан с целью информирования детей о значимом событии прошлого, о чем свидетельствует использование точных данных, даты, места происшествия и последствий данных событий. Публикация содержит хэштеги с ключевыми словами #чернобыльскаяаэс, #память [8.1]

Тематическая группа «Коммеморация посредством поп-культуры» насчитывает 5% от всего практического материала и содержит публикации фрагментов мини-сериала «Чернобыль», сериала «Чернобыль. Зона отчуждения», фильма «Чернобыль». Характерными особенностями публикаций данной группы являются фрагменты и фотографии фильмов, снятых российскими и американскими режиссерами. Публикации датированы 2019 – 2024 гг., что связано с датами выходов фильмов. Текст публикаций представляет собой призыв/приглашение к просмотру сериала/фильма, рекомендацию. Так, пользователь @asavkova выложил публикацию, содержащую постер сериала «Чернобыль» и свое личное мнение по поводу увиденного *«Сериал 2019 Чернобыль... Очень много обсуждений я видела в своей ленте у друзей относительно этого сериала, получила нужные рекомендации от подруг и поняла, что смотреть обязательно нужно! Страшно, тяжело, больно, ужасающий масштаб трагедии, как же это было тяжело переживать людям, как многие героически справлялись! Я очень рекомендую к просмотру, чтобы понять и осознать как оно было!..»*[5.1].

Тематическая группа «Туристические услуги в зону отчуждения» включает 3% от общего количества исследованных публикаций. В данную группу входят рекламные публикации с призывом к посещению ЧАЭС и зоны отчуждения. В текстах приводится описание различных туров в Чернобыль (на ЧАЭС, на знаменитое кольцо обозрения, туры на Дугу и т.д.). Пользователь @chernobyltour оставил мультилингвальные данные под публикацией, адресованные англо-, русско- украиноговорящим аудиториям: *На сегодняшний день вы можете побывать внутри Чернобыльской АЭС, увидеть главные циркуляционные насосы и посетить один из блочных щитов управления. Заказывайте частный тур для посещения ЧАЭС* [6.1].

Тематическая группа «История людей от первого лица» (2% от общего числа исследованных публикаций) включает фрагменты видео, фото участников ликвидации пожаров на ЧАЭС, сопровождающихся текстами от первого или третьего лица с использованием глубокой эмоциональной окраски. Так, пользователь @zirekle_madani_club выложил публикацию о самой трагедии из первых уст, содержащую следующий текст: *Гордин Равиль Константинович – непосредственный участник ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС 26 апреля 1986 года. Родился 18 марта 1947 года в Новошешминском районе ТАССР деревне Верхнее Никитино. В настоящее время проживает в селе Ерыклы Новошешминского района. Когда произошла авария на Чернобыльской АЭС, как специалиста в этой области, мобилизовали его якобы на переподготовку...* [9.1].

На основании вышеизложенного, установлено, что коммеморативная активность за исследованный период в социальной сети Instagram достигает пика после выхода тематических фильмов и сериалов, после памятной даты (30-летняя годовщина, 26 апреля). Стоит также обратить внимание на тот факт, что около 40% публикаций были написаны на украинском языке, около 60% публикаций имели подписи на украинском, русском и английском языках, около 10% фотографий содержали описание только на русском языке, что обусловлено историческими причинами (ЧАЭС расположена на территории Украины), а также распространением русского языка на обозначенных территориях. Не стоит исключать туристическую причину в полилингвальности публикуемого контента в сети Instagram.

Отметим, что тема Чернобыля активно обсуждается в социальной сети Instagram, о чем свидетельствует многочисленность публикаций по хэштегу: #ЧАЭС; #Чернобыль; #аварияЧернобыль. Большинство информации представляют фото и видео материалы, (не)сопровождающиеся текстовым пояснением. Наиболее многочисленны группы публикаций «фотографий на места катастрофы», «рекламных услуг, не связанных с Чернобылем», так как они привлекают больше внимания пользователей, благодаря своей информативности, а также большим количеством хэштегов разных тематик, что автоматически выводит публикации в топы.

Менее многочисленны публикации «Детям о Чернобыле», «Коммеморация посредством поп-культуры», привлекающие меньше внимания пользователей. Отмечен всплеск пользовательского интереса после выхода тематических сериалов о Чернобыле.

Наименее популярны публикации по теме «туристические услуги в зону отчуждения», «истории людей от первого лица», что связано с малым спросом туристических услуг на место техногенной катастрофы, немногочисленностью выживших очевидцев трагедии.

На основании вышеизложенного можно заключить, что несмотря на многочисленность публикаций по теме Чернобыля, данное историческое событие остается малоизвестным для многочисленной аудитории социальной сети.

Библиография:

1. Онтология и поэтика Художественно-документальной прозы С.Алексиевич. (Чернобыльская молитва. Хроника будущего). [Электронный ресурс]:– Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/ontologiya-i-poetika-hudozhestvenno-dokumentalnoy-prozy-s-aleksievich-chernobylskaya-molitva-hronika-buduschego/viewer>– Дата доступа: 06.04.2024.
2. Прецедентные феномены в рамках диахронических исследований (на примере прецедентного феномена «Чернобыль»). [Электронный ресурс]:– Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/pretsedentnye-fenomeny-v-ramkah-diahronicheskikh-issledovaniy-na-primere-pretsedentnogo-fenomena-chernobyl/viewer>– Дата доступа: 06.04.2024.
3. Роль социальной сети «Instagram» в жизни современного общества. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/rol->

- sotsialnoy-seti-instagram-v-zhizni-sovremennogo-obschestva/viewer– Дата доступа: 06.03.2024.
4. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://www.instagram.com/p/CkGivLble0G/?igsh=MTBkMDg3MWVjZ2Z6YQ>– Дата доступа: 06.04.2024.
 5. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://www.instagram.com/p/VzcYOwgh6JW/?igsh=YzRremx5b2tpajd2>– Дата доступа: 06.04.2024.
 6. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://www.instagram.com/p/VzQ6COJo3Dg/?igsh=MTRpcXI2MWNhYXJsYw==> Дата доступа: 06.04.2024.
 7. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://www.instagram.com/p/BML88WCgIy-/?igsh=aGJhN2U5dno0b2I4> Дата доступа: 06.04.2024.
 8. [Электронный ресурс]: — Режим доступа <https://www.instagram.com/p/COLc-7wBlqL/?igsh=cDBtZ2NyY3BwNmN0> Дата доступа: 06.04.2024.
 9. [Электронный ресурс]: – Режим доступа https://www.instagram.com/p/C1x5VO_F9v5/?igsh=MTZkcnRtb2ZkZnU2Yw== Дата доступа: 06.04.2024.
 10. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D0%B5%D1%88%D1%82%D0%B5%D0%B3> Дата доступа: 06.04.2024.
 11. [Электронный ресурс]: – Режим доступа <https://ru.wikipedia.org/wiki/Instagram> Дата доступа: 06.04.2024.

CZU 801.73:069.12

ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТСКОЙ АУДИТОРИЕЙ В МУЗЕЙНОМ ДИСКУРСЕ

Елизавета ГОЛОВАШКО, студентка, *Переводческий факультет, УО «Минский государственный лингвистический университет», г. Минск, Республика Беларусь*
Научный руководитель: **Ирина МЕТЛУШКО**, канд. н., доц.

Abstract: *The article is devoted to the analysis of various ways of interacting with the children's audience in the museum discourse. The results of the analysis of the headlines of publications addressed to the children's audience on the official website of the Belarusian Museum of the Great Patriotic War are presented. The analysis indicates the most frequently verbalized elements in the published material – the use of simple one-part complete definite personal sentences, the use of the 3rd plural form of nouns/pronouns, the predominance of the nominative function of headlines.*

Keywords: *museum discourse, title, commemorative practice, patriotic education, language tools.*

В «Словаре актуальных музейных терминов» под музейным дискурсом понимается совокупность всего, что влияет на смысл «сказанного», в том числе авторских замыслов относительно музейной экспозиции, соотношения ожидаемого и фактического прочтения смыслов музейной аудиторией, а также используемых форм презентации музейного продукта» [5].

Изучение музейного дискурса является актуальным и важным направлением социально-гуманитарных исследований, поскольку играет важную роль в формировании общественного мнения, сохранения, трансляции и актуализации коллективной, культурной, исторической памяти. Подобные исследова-

ния позволяют понять, как влияет сохранение представления о прошлом на его восприятие современниками, помогают раскрыть механизмы воздействия музейных экспозиций на общественное сознание, их роль в формировании и сохранении культурной и национальной идентичности, а также способы адаптации коммеморативных практик к современным вызовам и изменениям в обществе. Изучение музейного дискурса также открывает новое понимание внутренней организации музейных пространств, экспозиций, способов и видов трансляций значимой информации потомкам.

М.С. Арканникова отмечает, что в условиях возрастания научного интереса к поиску стратегий интерпретации прошлого, проблематике памяти и исторической политике, оказавших значительное влияние на формирование такого отдельного направления в рамках социогуманитарных наук, как «исследования памяти» и анализ коммеморативных практик, а также недостаточности работ в области анализа символической стороны политики памяти, изучение взаимовлияния дискурсивных конструктов представляется перспективным [1].

Изучение музейного дискурса, в целом, и реализация некоторого вида актуализируемой в нем памяти о событиях, персоналиях и т.п., в частности, способствует выявлению механизмов создания и трансляции коммеморативных практик, способов сохранения культурного наследия, традиций и ценностей народа, формированию активной гражданской позиции и укреплению духовных ценностей.

Рассмотрим способы реализации патриотического воспитания детей и молодежи на примере музейного дискурса Республики Беларусь. Одним из главных официальных источников патриотического воспитания детей и молодежи и центром осведомления в вопросах ВОВ в Республике Беларусь является музей Великой Отечественной войны.

Музей является важнейшим научным и культурно-просветительским центром по изучению, сохранению и популяризации наследия ВОВ и главным музейно-историческим объектом Республики Беларусь. Коллекция музея насчитывает около 145 тысяч раритетов, собранных во время боевых действий, и более 8 тысяч экспонатов, площадь музея насчитывает 3 000 м². В 2021 году музей был удостоен звания «Музей года» [4]. М.В. Стрелец отмечает, что коллектив Музея был удостоен специальной премии Президента деятелям культуры и искусства 2015 года за значительный вклад в развитие музейного дела и патриотическое воспитание населения. Также автор указывает, что каждый год Музей посещают в среднем 150 000 человек [3]. По итогам 2018 года Белорусский государственный музей истории Великой Отечественной войны стал самым посещаемым музеем страны – его гостями были более 570 000 человек.

Музей ВОВ является «главным продуцентом инфоповодов в официальном байнете, связанных с апелляцией к культурно-исторической памяти о ВОВ. Белорусский музей ВОВ генерирует наибольшее количество инфоповодов, приводящих к последующим индивидуальным публикациям по теме в Телеграм, ВКонтакте и др. сетях и мессенджерах» [2, 525].

Цель данного исследования – выявить языковые способы взаимодействия с детской аудиторией для достижения эффективной коммуникации и обучения, реализации патриотического воспитания.

В ходе исследования при помощи метода сплошной выборки были проанализированы содержания 100 постов и их заголовков, опубликованных на официальном сайте музея ВОВ. Основаниями для классификации заголовков и публикаций на сайте могут выступать разные основания.

Так как деятельность музея направлена в том числе и на патриотическое воспитание детей и молодежи, а также просвещение взрослого населения в вопросах ВОВ, то основанием для классификации публикаций на сайте музея может выступать возраст адресатов:

- Публикации для детей (до 18 лет): *Школьные каникулы в Музее: мастер-классы, квесты и многое другое!*
- Публикации для молодежи (до 31 года) и взрослых (с 32 лет): *День народного единства на ВИК «Старая граница». В публикации указывается также адресат – 13 сентября 2023 года военно-исторический комплекс «Старая граница» принимал учащихся Марьиногорского государственного ордена «Знак Почета» аграрно-технического колледжа имени В.Е. Лобанка: Международная научно-практическая конференция «Единой памяти верны». Адресатами выступают деятели науки – В конференции примут участие ведущие историки Республики Беларусь, Российской Федерации и других стран СНГ.*

Так же публикации могут быть классифицированы по временному принципу на анонсы мероприятий (*Приглашаем посетить открытие уникальной выставки ёлочных ретро-игрушек «История в новогодних игрушках»*) и отчеты о прошедших мероприятиях (*В Музее состоялся крулый стол «Год мира и созидания»*).

Поскольку музей осуществляет разнообразную деятельность и приглашает посетителей принять участие в мероприятиях различного рода (экскурсии, праздничные концерты, квесты, встречи с ветеранами), публикации можно систематизировать по типу мероприятия. Два типа мероприятий интересуют нас в данном исследовании (исследование взаимодействия детской аудитории с музейным дискурсом) – «Музей детям» и «Праздник в музее». Установлено, что 22% постов от общего числа проанализированных публикаций равного 100%, направлены на детскую аудиторию дошкольного и школьного возраста.

Публикации из группы «Музей детям» адресованы непосредственно детской аудитории, такой вывод был сделан на основании содержания постов и их заголовков, большая часть которых основана на визуальных материалах с минимальным использованием текста. При посещении музея было установлено, что данные публикации используются и в реальном взаимодействии музея с аудиторией, а именно, раздаются в качестве брошюр и рекламных объявлений для привлечения внимания детской аудитории.

56% заголовков группы «Музей детям» представлены простыми односоставными полными предложениями: *Акция «В музей всей семьей»*; 44% –

двусоставными неполными предложениями: *Увлекательные и познавательные осенние каникулы в Музее*. Односоставные предложения чаще являются определенно-личными – 60%: *Приглашаем принять участие в конкурсе рисунка «Гордимся Героями!»*, в 40% – назывными: *Выставка работ участников конкурса «Гордимся Героями»*.

Цель использования простых предложений в заголовках заключается в том, чтобы передать основную идею сообщения – пригласить на мероприятие, не отвлекать на дополнительную информацию. Простые предложения в заголовках обычно легче воспринимаются читателями, поскольку они не перегружены сложными конструкциями или множеством дополнений. Такие заголовки вызывают интерес к предлагаемым мероприятиям или информации, быстро и точно передавая основное сообщение.

С точки зрения пунктуации встречается использование восклицательного знака для придания эмоциональной окраски и более выраженного призыва; двоеточие используется для раскрытия дополнительных деталей и видов деятельности, доступных по данной теме: *Школьные каникулы в Музее: мастер-классы, квесты и многое другое!*

В 78% заголовков встречается обстоятельство места «в музее»: *Осенние каникулы в Музее*. Указание на музей в данных заголовках акцентирует внимание на новых возможностях использования музейного пространства (*каникулы в Музее*). Все определенно-личные предложения данной группы начинаются со сказуемого «приглашаем»: *Приглашаем провести новогодние каникулы в Музее!*

В группе заголовков, обращаясь к детской аудитории, встречаются только номинативные заголовки, выполняющие назывную функцию и мгновенно формирующие представление о последующей теме. Например, *Неделя Родительской любви в Музее!* По номинативным заголовкам, используемым в постах о прошедших мероприятиях, можно проследить разницу обращений к грамматическим категориям. В постах адресованным детям не встречается употребление прошедшего времени, так как задачей музея в диалоге с детьми является живое и актуальное изложение информации. В данном контексте отмечено использование настоящего времени в отчетах о детских мероприятиях, что помогает сохранить интерес аудитории, сделать информацию более живой, повторно обратить внимание на событие.

Ко второй выделенной группе, «Праздник в музее», относятся 13% заголовков от общего числа проанализированных заголовков публикаций равного 100%. Поскольку содержание постов и их заголовков в данной группе направлены не только на детей, а скорее на семейные мероприятия с участием детей, заголовки обладают более сложной структурой.

Если в предыдущей группе, «Музей детям», заголовки преимущественно были представлены простыми односоставными полными предложениями, то в группе «Праздник в музее» насчитывает всего 23%: *Приглашаем отпраздновать День защитников Отчества и Вооруженных Сил Республики Беларусь*. Здесь же наблюдается тенденция к использованию двусоставных неполных предложений – 54%: *День народного единства в Музее истории Великой*

Отечественной войны. Двусоставные неполные предложения встречаются чаще, так как перед заголовками стоит задача привлечь внимание родителей. Двусоставные неполные предложения используются для создания более динамичного текста и усиления эмоциональной окраски заголовка: *День танкиста отпраздновали в Белорусском государственном музее истории Великой Отечественной войны*. Также встречаются двусоставные полные предложения – 23%: *День знаний состоялся в Белорусском государственном музее истории Великой Отечественной войны*.

Как и в предыдущей группе, «Музей детям», в группе «Праздник в музее», часто реализуется обстоятельство места «в музее» – в 62% предложений: *Благотворительная программа «Операция «Спасём Новый год» в Музее*. Употребление данного обстоятельства места подчеркивает уникальность мероприятия в рамках деятельности музея.

В группе «Праздник в музее» встречается использование не только номинативных, но и предикативных заголовков (*День танкиста в Белорусском государственном музее истории Великой Отечественной войны*) для предварительного обозначения темы публикации, вызывая интерес у аудитории.

Музей редко обращается непосредственно к адресату. Однако в группе «Праздник в музее» можно найти следующее обращение к детской аудитории: *Приглашаем юных посетителей на интерактивную программу «Операция «Спасём Новый год»!* Использование обращений в диалоге с детьми делает информацию более индивидуализированной и создает эффект вовлеченности. В остальных случаях тенденция к использованию 3-ей формы множественного числа сохраняется: *Приглашаем отпраздновать День защитников Отчества и Вооруженных Сил Республики Беларусь*.

Итак, проанализировав две группы заголовков («Музей детям» и «Праздник в музее»), одна из которых направлена на коммуникацию с детьми, а другая на коммуникацию с семьями (включая детей) можно сделать вывод о том, что главным отличием является структура предложения. В первой группе заголовки просты и лаконичны, заметна тенденция к использованию номинативных заголовков, избегается употребление прошедшего времени. Однако даже в коммуникации с детьми музей не отходит от стиля присущего музейному дискурсу – лаконичность, информативность.

В двух рассмотренных группах («Музей детям» и «Праздник в музее») наблюдается стремление музея к привлечению внимания младшего поколения. Музей ищет новые способы коммуникации, которых требует современность – через интерактив, акции, праздничные программы. Так как Белорусский музей ВОВ остается главным культурно-просветительским и патриотическим центром Республики Беларусь, можно сделать вывод, что музей выбрал эффективную стратегию во взаимодействии с детской аудиторией, а языковые способы, используемые при написании заголовков, успешно выполняют функцию привлечение детей и молодежи к деятельности музея, тем самым формируя ценности подрастающего поколения и принимая участие в патриотическом воспитании.

Библиография:

1. ЛЕЩЕНКО А.Г. Проблемы становления музееведческой терминологии на международном уровне // Музей. – 2009. – № 5. – С. 42-46
2. МЕТЛУШКО И.В. Апелляция к культурно-исторической памяти о Второй мировой войне в интернет-пространстве // Медиалингвистика. Вып. 10. Язык в координатах массмедиа. – СПб: Медиапапир, 2023. – С. 523-527.
3. СТРЕЛЕЦ М.В. Роль Белорусского Государственного Музея истории Великой Отечественной войны в формировании культуры исторической памяти // Наука. Общество. Оборона. - 2017. – №4 (13)
4. О музее // Белорусский государственный музей Великой отечественной войны URL: <https://warmuseum.by/> (дата обращения: 08.04.2024).
5. САПАНЖА О.С. Музееведение в пространстве культурологического дискурса (некоторые размышления об итогах работы секции в рамках III Российского культурологического конгресса) // Вопросы культурологии. 2011. № 3

CZU 801.7:791.43(410)

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНОЧНЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ТЕКСТАХ БРИТАНСКИХ КИНОАНОНСОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАГМЕНТОВ ОБ ОТРИЦАТЕЛЬНОМ ВЛИЯНИИ ФИЛЬМА НА АУДИТОРИЮ)

Елена ЛАСИЦА, студентка, Переводческий факультет, УО «Минский государственный лингвистический университет», г. Минск, Республика Беларусь
Научный руководитель: **Дарья ТРИГУБОВА**, канд. н., доц.

Abstract: *The article is dedicated to the analysis of means of verbalization of evaluative meanings in modern film announcements. In particular, the sections of the Parent Guide element containing information about the potential negative impact of the film on the audience are studied. Approaches to defining the category of evaluation are compared. The classifications of evaluation are considered. The frequency of the main types of evaluation in the analysed fragments of film announcements is determined.*

Keywords: *cinematography, film announcement, discursive genre, evaluation, evaluative lexicon, lexical units.*

Кинематограф представляет собой значимый сегмент индустрии культуры. По мнению исследователей, сегодня кино является одним из самых влиятельных и востребованных видов искусства, способным составить конкуренцию художественной литературе [7, 9]. Развитие кинематографа связано с использованием передовых технологий в области кино- и видеопроизводства, маркетинга и дистрибуции, а также с пониманием психологических, социологических и культурных особенностей аудитории для создания контента, способного привлечь и удержать внимание зрителей. Для аттракции целевой аудитории существуют особые жанры рекламного характера, среди которых выделяется киноанонс. Данный дискурсивный жанр представляет собой один из основных источников информации о фильме и его кратком содержании с целью реализаций двух функций: информационной и воздействующей [5]. Для нашего исследования особый интерес представляет воздействующая

функция киноанонса, заключающаяся в привлечении внимания зрителей с целью вызова у них интереса к просмотру фильма. Указанная функция в значительной степени определяет специфику киноанонса как коммуникативного явления, а также его лексическое наполнение. Анализ текстов киноанонсов позволяет выявить, какие языковые средства использованы для достижения необходимого прагматического эффекта.

С прагматикой высказывания тесно связано понятие категории оценки. С помощью оценки говорящий воздействует на слушателя с целью создания у него необходимой реакции. Оценивание различных явлений действительности является одной из важнейших составляющих когнитивной деятельности человека. Именно поэтому Н. Д. Арутюнова определяет оценку как «собственно человеческую категорию», которая задана физической и психической природой человека, его бытием и чувствованием, а также задает его мышление и деятельность, отношение к другим людям и предметам действительности, его восприятие искусства [1, с. 5]. Говоря о неотъемлемости оценки для способности человека познавать реальность, Е. М. Вольф отмечает, что «оценка является компонентом действительности, ее понятийным отражением, в котором человеческое сознание воплощает квалификативно-оценочное видение мира» [4].

В лингвистике термин «оценка» применяется при анализе слова, высказывания и текста [6]. При этом необходимо отметить, что существуют различные подходы к пониманию статуса оценки. Так, Н. С. Болотнова считает, что «выделение особой категории оценки представляется не совсем корректным», т.к. субъект речи, которому и принадлежит оценка, уже включен в другую глобальную категорию – «участники коммуникативного акта» [3]. В рамках данного исследования мы рассматриваем оценку как самостоятельную категорию и вслед за А. Ф. Папиной трактуем ее как непосредственную или опосредованную реакцию субъекта на наблюдаемые, воображаемые, воспринимаемые органами чувств действия, признаки объектов внутреннего и внешнего мира [8].

Лексические единицы (далее – ЛЕ), избираемые для выражения оценки, то есть средства ее вербализации, находятся на уровне семантики языка. Таким образом, оценка представляет собой семантико-прагматическую категорию. Для определения лексем с оценочным значением мы руководствовались подходом Е. М. Вольф, согласно которому «как семантическое понятие оценка подразумевает ценностный аспект значения языковых выражений, который может интерпретироваться как «А (субъект оценки) считает, что В (объект оценки) хороший или плохой»» [4].

Существует множество классификаций оценки, в основу которых положены разнообразные критерии. Так, Е. М. Вольф выделяет оценку положительную и отрицательную, общую и частную, рациональную и эмоциональную.

Несмотря на то, что оцениваться объекты могут по самым разным признакам, основной круг значений, относящихся к оценочным, связан с признаками хорошо/плохо, то есть выделяется положительная и отрицательная оценка. [4]

Также, согласно пониманию Е. М. Вольф, возможно выделение эмоциональной и рациональной оценки. Эмоциональное и рациональное в оценке

подразумевают две разные стороны отношения субъекта к объекту: его чувства и мнение. По мнению исследователя, в естественном языке не может быть чисто эмоциональной оценки, так как язык как таковой всегда предполагает рациональный аспект. Однако способы выражения двух видов оценки в языке различаются, показывая, какое начало лежит в основе суждения о ценности объекта – эмоциональное или рациональное. При этом обе эти категории одинаково важны, не всегда целью оценки является эмоциональное воздействие на собеседника, оценки, где превалирует рациональный аспект, где высказывается мнение об объекте скорее, чем эмоциональное отношение к нему, рассчитаны на то, чтобы адресат согласился с оценкой говорящего: их прагматический эффект – это согласие с мнением говорящего [4, с. 40-42]

Дифференциация оценок осуществляется также на основе характера и основания оценки, в связи с чем в лингвистической литературе выделяются общеоценочные и частнооценочные значения (Н. Д. Арутюнова, Е. М. Вольф и др.). Н. Д. Арутюнова полагает, что общая оценка реализуется прилагательными «хороший» и «плохой», а также их синонимами с разными стилистическими и экспрессивными оттенками (прекрасный, превосходный, великолепный, отличный, замечательный) и антонимами – скверный, нехороший, дурной и т.д. В группу частной оценки входят значения, дающие оценку одному из объектов с определенной точки зрения или позиции [2].

Оценочность является свойством жанров рекламного характера, в том числе – киноанонса, представлена в нем многопланово и дифференцируется по ряду параметров. В качестве практического материала нами были проанализированы 50 текстов киноанонсов к фильмам 2000-2021 гг. выпуска, показанных в эфире британского телеканала Film4 в период с 19 февраля по 11 марта 2023 года. В них был рассмотрен элемент “Parent Guide” и его разделы, описывающие отрицательное влияние фильма на аудиторию. Такой выбор обусловлен тем, что одной из основных задач родителей является оградить ребенка от возможного негативного влияния того или иного фильма, что делает указанные разделы крайне релевантными. Объектом исследования выступили лексемы, содержащие оценочное значение, выделенные из анализируемых киноанонсов. Предметом исследования стала категория оценки, ее разновидности и средства вербализации.

Особенность выбранного источника, британского сайта Tvguide.co.uk, заключается во включении в киноанонсы структурного элемента “Parent Guide”. Всего нам удалось выделить 110 ЛЕ с оценочным значением. Данные лексемы встретились в большинстве исследуемых примеров (84%).

Отобранные языковые единицы разделены нами на группы согласно описанным выше классификациям оценки. Далее для каждой из категорий приведены примеры из собранного материала.

Отрицательная оценка. Под характером оценки, как правило, понимается признание ценности (положительной, отрицательной или нулевой) объекта оценивания [10]. Следовательно, классификация оценки как положительной или отрицательной зависит от определяемого объекта. При рас-

смотрении разделов, несущих информацию о негативном влиянии кинокартины, нами была выдвинута гипотеза о том, что наиболее многочисленной станет негативнооценочная лексика. В ходе исследования данная гипотеза подтвердилась, и количество ЛЕ с негативной оценкой составило **69,1%**. Приведем примеры: *The villain kills dozens of people, some of them in a graphic manner* ‘Злодей убивает десятки людей, некоторые из них – в жестокой манере’ (из к/ф “Fantastic Four”); *Gory and bloody, with lots of blood splattering and cringe-worthy assassination scenes* ‘Жестокий и кровавый, с большим количеством брызг крови и нелепыми сценами убийств’ (из к/ф “Hitman: Agent 47”).

Положительная оценка. Не самая ожидаемая лексика для разделов с негативной коннотацией, однако ее количественное представление оказалось достаточно многочисленным и составило **30,9%**. Была выявлена общая тенденция, согласно которой ЛЕ данной категории в основном служат для обозначений качеств персонажей: *A wealthy, powerful executive smokes* ‘Богатый, влиятельный руководитель курит’ (из к/ф “Bombshell”); *While technically a robot, young David seems all-too-human* ‘Хотя технически он робот, юный Дэвид кажется слишком человечным’ (из к/ф “AI: Artificial Intelligence”).

Частная оценка. Количество ЛЕ, дающих оценку действиям или качествам персонажей, характерным для какой-либо определенной ситуации, составило **81,8%** от общего числа оценочной лексики: *the fights are generally more thrilling than frightening* ‘бои, как правило, скорее захватывающие, чем пугающие’ (из к/ф “Kung Fu Panda”); *Nothing inappropriate* ‘Ничего неподобающего’ (из к/ф “Madagascar 3: Europe’s Most Wanted”); *Near-constant and sometimes tense cartoonish violence* ‘Почти постоянное и порой напряженное мультяшное насилие’ (из к/ф “Rat Race”).

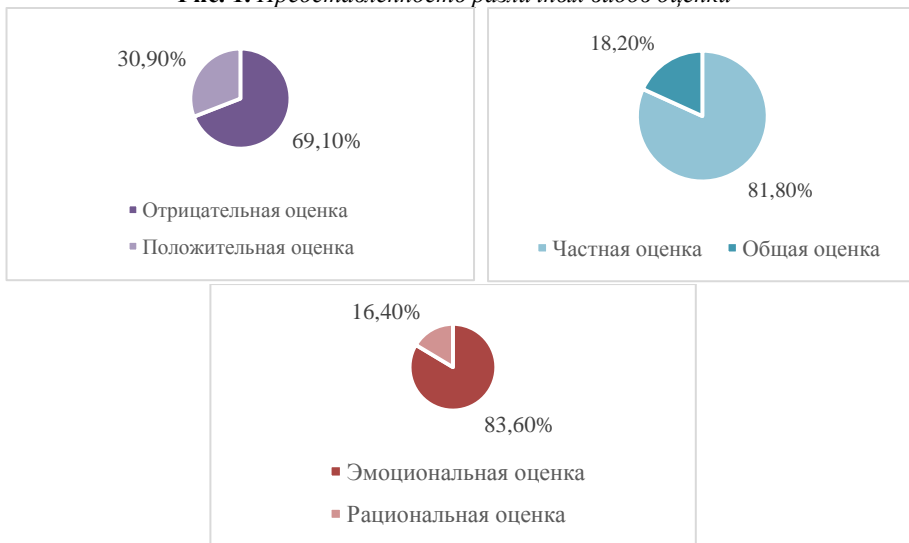
Общая оценка. ЛЕ данной категории составляют **18,2%** от общего числа: *A sacrifice for the greater cause* ‘Жертва во имя великой цели’ (из к/ф “Independence Day: Resurgence”); *Lead character is seen partying hard, which results in negative consequences* ‘Главный герой отрывается на вечеринках, что приводит к негативным последствиям’ (из к/ф “Honey Boy”); *Also references to dead parents and “awful” foster care* ‘Также упоминаются умершие родители и «ужасная» приемная семья’ (из к/ф “Hotel for Dogs”).

Эмоциональная оценка. Данный тип оценки преобладает и составляет **83,6%**. Частотность выражения отношения автора анонса к описываемым элементам сюжетной линии фильма напрямую связана с функцией “Parent Guide”, в основе которой лежит оценка возможного влияния сюжета на детскую и юношескую аудиторию. Рассмотрим следующие примеры: *Angry confrontations* ‘Гневные противостояния’ (из к/ф “War for the Planet of the Apes”); *Needless to say, the Barbarians are frightening* ‘Стоит ли говорить, что варвары страшны’ (из к/ф “The Secret of Kells”).

Рациональная оценка. Для данного вида оценки характерна меньшая представленность в исследуемом материале (**16,4%**): *The nefarious Captain Du Bois isn’t afraid of using her trusted dart gun* ‘Гнусный капитан Дю Буа не боится использовать свой верный дротиковый пистолет’ (из к/ф “Madagascar

3: Europe's Most Wanted”); *indestructible alien robots and ships* ‘несокрушимые инопланетные роботы и корабли’ (из к/ф “The Day the Earth Stood Still”).

Рис. 1. Представленность различных видов оценки



Таким образом, в рамках исследования удалось выделить языковые единицы с оценочным значением, характерные для разделов структурного элемента Parent Guide, содержащих информацию об отрицательном влиянии фильма на аудиторию. Определена представленность различных видов оценки (Рис. 1). Наиболее частотной оказалась отрицательная общая эмоциональная оценка. Перспективой исследования является анализ оценки в фрагментах, описывающих возможное положительное влияние фильма на аудиторию.

Библиография:

1. АРУТЮНОВА, Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка // Проблемы структурной лингвистики. М., 1984. 287 с.
2. АРУТЮНОВА, Н.Д. Язык и мир человека. 2-е изд., испр. М., 1999. 640 с.
3. БОЛОТНОВА, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус. М., 2009, с. 146-147.
4. ВОЛЬФ, Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 2002. 261 с.
5. КХЕМКА, А.К., Волошина С.В. Реализация воздействующей функции речевого жанра киноанонса (на примере киноанонсов к индийским фильмам) // Коммуникативные исследования, 2022, Т. 9, № 1., с. 77-90.
6. МАРЬЯНЧИК, В.А. Оценка как категория текста // Лингвистика, 2009, №2, с. 100-103.
7. НЕЛЮБИНА, Ю.А. Кинодискурс как объект лингвистического изучения // Челябинский гуманитарий, 2013, № 3 (24), с. 71-74.
8. ПАПИНА, А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. М., 2002. 267 с.
9. РОГАЛЕВА, О.С. Современный киноанонс как тип текста: структурное и языковое оформление // Коммуникативные исследования, 2015, № 3 (5), с. 76-86.

10. СУТУЖКО, В.В. Структура, принципы и классификация понятия «оценка»
// Эпистемология и философия науки, (4), 2008, с. 108-124.

CZU 811.581'367.626

ЛИЧНЫЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ КАК ЯЗЫКОВАЯ УНИВЕРСАЛИЯ С НАЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКОЙ ПАРАДИГМ

Чжунчжэн ВАН, магистрант, Факультет русского языка
и литературы, Институт иностранных языков,
Хунаньский педагогический университет, г. Чанша, Китай
Научный руководитель: **Евгений СТЕПАНОВ**, др., проф.

Abstract: *This article describes the results of a study of the uniqueness of personal pronouns as a linguistic universal in several genetically homogeneous and heterogeneous languages: Chinese Mandarin and Cantonese, Indo-European Russian and English, as well as Korean. A comparative study indicates the presence of both common features of this group of words in all studied languages (they have a category of grammatical number (singular and plural), and a category of grammatical person (first, second and third)), and specific features due to the influence of extralinguistic cultural factors and stories. The greater the cultural differences in a language, the greater the differences in the system of personal pronouns. English and Russian have specific case and 3rd person personal forms, but Chinese, Cantonese and Korean do not have a case category. In the closely related languages Chinese and Cantonese (of the languages we studied), the paradigms of personal pronouns are most closely related.*

Keywords: *personal pronoun, paradigm, universal, language, culture, Mandarin Chinese, Cantonese Chinese, Russian, English, Korean.*

Языковыми (лингвистическими) универсалиями Т.М. Николаева называют свойства, присущие всем языкам или большинству из них [3]. Несмотря на то, что в мире существует, по разным методикам определения, от 2 до 5,6 тысяч языков, они имеют общие черты, обнаруженные учёными в ходе долгосрочных наблюдений.

Одной из языковых универсалий являются личные местоимения. Это универсалия дедуктивная (так как характерна для всех языков), абсолютная (=полная), сложная (поскольку указывает на зависимость между некоторыми разными, явлениями, событиями), диахроническая (поскольку парадигма претерпела изменения во времени; например, сохранившиеся рукописные памятники свидетельствуют о наличии в прошлом в парадигмах личных местоимений генетически разных языков не только единственного и множественного, но и двойственного числа). Среди грамматических универсалий Гринберга местоимения упоминаются 6 раз: 3 раза как необходимые средства синтаксических универсалий (18-ая, 20-ая, 25-ая универсалии) и 3 раза – как собственно морфологические (42-ая, 43-ья, 45-ая универсалии) [4].

В процессе общения основной функцией языка является коммуникативная, то есть удовлетворение потребностей человека в общении. В процессе коммуникации для того, чтобы различать участников диалога и третьих лиц,

языки неизбежно используют личные местоимения. Обычно парадигма личных местоимений включает формы трёх лиц: первого, второго и третьего. В числе первых слов, которые усваивают изучающие иностранный язык, представлена парадигма личных местоимений. Все личные местоимения в языках входят в нулевые лексические минимумы, находясь среди 500 наиболее частых слов, которыми пользуются говорящие [напр.: 1; 5].

Несмотря на системно-структурную универсальность (за немногими исключениями), репрезентанты категории личных местоимений в грамматических системах разных языковых семей, а иногда и в родственных языках имеют уникальную историю происхождения и особенности функционирования. Сопоставляя парадигмы личных местоимений различных языков и анализируя сходства и различия парадигм, мы заметили, что каждая парадигма имеет тот или иной историко-культурный контекст, отражающий национальную коммуникативную практику. Уважение к каждому языку – необходимое условие их сопоставительного анализа.

1. Анализ парадигмы личных местоимений китайского мандаринского языка

В китайском языкознании, как и в любом другом национальном языкознании, отмечают, что "личное местоимение – одна из важнейших категорий китайского лексикона, к тому же, личное местоимение довольно часто используется в современном китайском языке" [6: 76]. Мандаринский китайский язык, известный также как современный стандартный китайский язык, является официальным языком Китая. Местоимения первого лица в нём: 我 (wǒ), 我们 (wǒ mén), – второго лица: 你 (nǐ), 你们 (nǐ mén), 您 (nín); – третьего лица: 他 (tā), 她 (tā), 它 (tā), 他们 (tā mén), 她们 (tā mén), 它们 (tā mén). Разница между 你 (nǐ) и 您 (nín) во втором лице заключается в том, что 您 (nín) указывает на уважительное отношение говорящего к тому, о ком говорит. Это местоимение обычно используют в предложениях-приветствиях, тождественных русским предложениям типа *Здравствуйте, уважаемый профессор*. Если субъект имеет дело с более чем одним объектом, можно использовать только 你们 (nǐ mén), а не *您们 (*nín mén), так как у 您 (nín) нет формы множ. Числа. Местоимения третьего лица 他 (tā), 她 (tā), 它 (tā) произносятся одинаково, но пишутся по-разному, обозначая мужчину, женщину и животное. 她 (tā), указывающее на человека женского пола, появилось позже, чем 他 (tā), указывающее на человека мужского пола. 他 (tā) использовалось в письменной и устной китайской речи ещё во времена династий Суй и Тан. А местоимение 她 (tā), указывающее на женщину, было принято как нормативное в мандаринском китайском только в первой половине XX в., после возникновения движения «Новая культура». Тогда начался тесный культурный обмен между китайской и западной культурами. Резкое увеличение количества переводов привело к путанице в написании женского местоимения 3-го лица. Возникла проблема его стандартизации. Начиная с 1919 года, учёные активно обсуждали этот вопрос. «Только в 1923 году местоимение 3 лица женского рода

她 (tā) было принято в качестве письменной формы для указания на женщину, став исключительной формой» [7: 114]. При использовании формы 3 лица множ. числа, когда указывается на смешанную по полу группу (есть мужчины и женщины), в мандаринском китайском нужно употреблять 他们(tā mén)", где иероглиф 们(mén) обозначает множественность. Эту же форму 他们(tā mén) употребляют для указания и на мужской коллектив. Если же в коллективе только женщины, используют слово 她们(tā mén). Это один из примеров языкового андроцентризма в китайском языке, при котором форма женского рода оказывается сильной, поскольку выражаемая гендерная семантика грамматически маркирована, а форма мужского рода теряет свою маркированность и оказывается грамматически слабой. С социолингвистической точки зрения, данная андроцентричность отражает культурную инерцию патриархального общества, сохраняющуюся и в некоторых других языковых явлениях многих языков.

2. Анализ парадигмы личных местоимений китайского кантонского языка

Из всех диалектов, на которых сегодня говорят в Китае, кантонский является наиболее распространённым. Он имеет статус одного из китайских языков и обычно сравнивается с мандаринским. Ведётся давний спор о том, является ли кантонский диалектом или языком. С лингвистической точки зрения, это идиом китайско-тибетской группы китайских языков. Он в значительной степени отличается от китайского мандаринского языка и других китайских идиомов грамматически, лексически и тонально. Правильнее было бы назвать его «высокоавтономным диалектом» либо языком, близкородственным мандаринскому. Подобное наблюдалось в восточнославянских языках. Так, ещё во второй половине XIX века русский язык имел три наречия: великорусское, малорусское и белорусское [2]. С точки зрения написания и произношения, имеются некоторые различия между кантонскими и мандаринскими личными местоимениями.

Местоимения 1-го лица в кантонском языке: 我 (ngo5), 我哋 (ngo5 dei6); второго лица: 你 (nei5), 你哋 (nei5 dei6); третьего лица: 佢 (keoi5), 佢哋 (keoi5 dei6). В устной речи 我 (ngo5) и 你 (nei5) отличаются от их звучания в мандаринской речи, однако их письменные формы совпадают в мандаринском и кантонском.

Юань Цзяхуа утверждает, что «личные местоимения в кантонском диалекте имеют различие между единственным и множественным числом, но в отличие от мандаринского языка, в парадигме кантонского для обозначения множественности используют финаль 哋 (dei6)» [цит. по: 6: 351]. Сравнивая с английским и русским языками, отметим, что формы множ. числа личных местоимений в мандаринском и кантонском китайских языках образуются с помощью добавления финальной части, а не обозначаются словом с другим корнем (сравним: 1-ое лицо: 我 (wǒ) – 我们 (wǒ mén) / 我 (ngo5) – 我

咁 (ngo5 dei6) / I (ai) – we (wi) / я (yia) – мы (my)). Но в отличие от мандаринского китайского, кантонские местоимения 3-го лица не дифференцируют по категориям рода и одушевлённости / неодушевлённости: 佢 (keoi5) и 佢咁 (keoi5 dei6) употребляют недифференцированно: для указания на мужчин, женщин, животных или неодушевлённые предметы. Причину этого явления можно усматривать в том, что нормы кантонского языка более архаичны, кантонский язык унаследовал и сохранил в большей степени, чем мандаринский, традиционные китайские лингвокультурные особенности. Движение за культурное обновление оказало огромное влияние на традиционную китайскую культуру, особенно в отношении официального национального языка. Китайская народная речь, массовый язык постепенно вытесняли господство китайского древнего «тяжеловесного» литературного языка, а после образования КНР нормы языка жителей северных регионов страны, на котором говорил простой народ, были выдвинуты в качестве норм национального стандартного языка. Кантонский же как региональный идиом, функционирующий на юге, вдалеке от столицы, не подвергся сильному влиянию движения за развитие новой культуры. Он не был популярным в стране, не привлекал особого внимания учёных, хотя некоторые элементы традиционной лингвокультуры находят в нём своё место и по сей день.

3. Анализ парадигмы личных местоимений русского языка

«Как и в других языках, русские личные местоимения являются самыми типичными из склоняемых местоимений и наиболее активно функционируют в речи. К русским личным местоимениям относятся: *я, ты, он, она, оно, мы, вы, они*» [9: 30]. Местоимения первого лица (в именительном падеже): *я, мы*; второго лица (в имен. падеже): *ты, вы*; третьего лица (в имен. падеже): *он, она, оно – они*.

Из частных особенностей системы русских личных местоимений можно назвать следующие. Местоимения первого и второго лица множ. числа, в отличие от их мандаринских и кантонских соответствий, этимологически не связаны со своими парами в единств. числе. Форму 2-го лица множ. числа (*вы*) используют не только в её прямом указательном значении в адрес нескольких людей, но и в адрес одного человека для выражения уважительного отношения к нему, аналогично китайскому 您 (nín). Русские личные местоимения 3 лица в единств. числе очень чётко дифференцируются по грамматическому роду и в письменной, и в устной речи, тогда как во множественном числе категория рода не выражена (аналогично кантонскому языку), как и во всех формах 1-го и 2-го лица. В свою очередь, в мандаринском языке различия в роде выражены только письменно, однако имеются и в формах единственного, и в формах множественного числа.

В односоставных определённо-личных предложениях личные местоимения (1-го и 2-го лица) опускаются, что позволяет делать закон экономии речевых средств / речевых усилий. Причина заключается в наличии окончаний в соответствующих спрягаемых глагольных формах, по которым легко

определяют субъект действия, процесса или состояния выраженного глаголом. Например: пишу письмо (= **я пишу письмо**), пишешь письмо (**ты пишешь письмо**), пишем письмо (= **мы пишем**), пишете письмо (= **вы пишете письмо**). Если предложение не имеет субъекта или указания на него с помощью местоимений, а глагольный предикат имеет форму 3-го лица единств. числа, оно рассматривается как двусоставное неполное. В таких предложениях субъект восстанавливают из контекста. Напр.: 1) [*Я выгоняла его дважды*]. Опять приходит (= **Он опять приходит**). 2) [*Я выгоняла её дважды*]. Опять приходит (= **Она опять приходит**). 3) [*Я выгоняла их дважды*]. Опять приходят (= **Они опять приходят**). Аналогичные употребления закономерны в других модально-временных планах высказываний. Имеются также односоставные неопределённо-личные и обобщённо-личные предложения, где значения передаваемых отношений заложены в окончаниях глаголов, а употребление субъекта в виде личного местоимения, коррелирующего с данным окончанием, является ошибочным. Например: 1) неопределённо-личное предложение – *В парке красиво поют* (= *В парке кто-то красиво поёт*); 2) обобщённо-личное предложение – *Когда идёшь по лесу, встречаешь много интересных явлений* (= *Когда любой из нас идёт по лесу, он встречает много интересных явлений*). Следовательно, при обучении русскому языку как иностранному нежелательно опускать личные местоимения 3-го лица в предложениях любых модально-временных планов.

Наконец, одно из существенных отличий русских личных местоимений от китайских обусловлено разницей русского и китайских языков в типологии. Русский язык является аффиксирующим флективным, поэтому грамматические значения в нём выражаются, как правило, аффиксами и флексиями, а китайские языки изолирующие, поэтому грамматические значения выражаются отдельными словами и порядком их расположения. А поэтому в русском языке слова всех именных частей речи имеют категорию падежа, в том числе личные местоимения, а китайские личные местоимения не склоняются, то есть не изменяются по формам.

4. Анализ парадигмы личных местоимений английского языка

Личные местоимения в английском языке являются одним из самых общих и часто используемых классов слов. В соответствии с их грамматической функцией, они могут использоваться как подлежащие, объекты, сказуемые, атрибутивные элементы, и могут использоваться несколько раз в одном и том же предложении, заменяя друг друга [10: 106].

Личные местоимения 1-го лица в английском языке: *I, we*; 2-го лица: *you*; 3-го лица: *he, she, it – they*. Аналогично русскому языку, в английском личные местоимения имеют парадигму склонения; однако она не такая богатая, как в русском, поскольку сохранённые и активно используемые косвенные формы некоторых личных местоимений (*me, us, his, him, her, them*) являются языковыми остатками Старого английского, где все слова именных частей речи ранее склонялись по падежам. Английский язык претерпел трансформацию из инфлективного, аффиксирующего языка в изолирующий с некоторыми

остатками его прежнего состояния. В результате этого личные местоимения в английском языке не являются неизменными, за исключением *you*; однако их косвенные формы менее разнообразны, чем в русском языке, где каждое личное местоимение, как в единственном, так и во множественном числе, имеет шесть падежных форм. В английском языке нет более двух таких форм. Координация по лицу, что означает формальное согласование глагольного сказуемого с подлежащим, возможна в английском языке только с подлежащими, выраженными местоимениями 3-го лица единств. числа. Сравните: *I want / We want / You want – He wants / She wants / It wants – They want*.

Ещё одной лингвистической особенностью является использование дополнительных слов с неотличимым местоимением 2-го лица "you" для уточнения фактической единственности или множественности адресата. Иногда в поэтической речи авторы используют местоимение *thou*, которое эволюционировало из своего изначально стилистически нейтрального использования.

5. Анализ парадигмы личных местоимений корейского языка

Личные местоимения корейского языка содержат форму вежливости, что является одной из особенностей корейского языка. Поэтому в зависимости от степени уважения или социального статуса, выражаемой в контексте, местоимения делятся на формы уважения, равноправия и базовую форму [11: 81]. Например, единственное число первого лица местоимения корейского языка: *나* – это базовая форма 1-го лица, которая используется между ровесниками или старшими перед младшими, а также вышестоящими перед подчинёнными. *저*: *저* – уважительная форма местоимения *나*. Когда собеседник старше или имеет более высокое социальное положение, говорящий должен использовать *저* вместо *나*, чтобы выразить уважение к нему. В выборе второго лица местоимений в корейском языке, помимо социального статуса, также учитывается возрастной фактор. Например, местоимение второго лица *자네* используется между старшими друзьями или старшими перед младшими. *그쪽/님/댁*: используется в случае неопределённости относительно возраста, должности и контекста.

Выбор местоимений с учётом возраста, социального статуса и других факторов – одна из особенностей корейской культуры, что тесно связано с важностью межличностных отношений и социальных статусов в корейском обществе. Уважение и вежливость являются долговечной традицией этой культуры. В то же время, корейцы очень ценят межличностные отношения, включая семейные и профессиональные. В семейных отношениях старшее поколение имеет более высокий статус и авторитет, а возраст рассматривается как важный показатель социального статуса. Это схоже с традиционной китайской культурой «ганьчан», где младшие должны подчиняться старшим, а нижестоящие должны следовать приказам вышестоящих.

В настоящее время ведётся дискуссия о генетическом родстве корейского языка, однако с историко-культурной точки зрения, Корея в течение длительного времени находилась под влиянием китайской конфуцианской куль-

туры, что делает её связь с китайской культурой более тесной. Поэтому, по сравнению с русским и английским, корейский язык более схож с китайским, и оба языка не имеют падежной парадигмы.

Выводы. Таким образом, в результате сопоставительного анализа личных местоимений неродственных и некоторых родственных (китайский и кантонский – близкородственные; русский и английский – далекородственные) языков мы наблюдаем как общие черты этих групп слов, что свидетельствует об их универсальном характере в языках мира (имеют категорию грамматического числа (единственного и множественного), и категорию грамматического лица (первого, второго и третьего)). Однако влияние экстралингвистических факторов культуры и истории создало своеобразие парадигм личных местоимений. Чем больше культурных различий в языке, тем больше различий в системе личных местоимений. Так, английский и русский имеют специфику падежных и личных форм 3-го лица, а китайский, кантонский и корейский, принадлежащие к одной культурной сфере, не имеют категории падежа. В близкородственных китайском и кантонском языках парадигмы личных местоимений наиболее тесно связаны.

Перспективу дальнейших исследований проблемы формирования и функционирования разных форм личных местоимений в различных языках мы видим в углублённом изучении лингвокультурологической, исторической и стилистической специфики функционирования этих местоимений в соответствующих парадигмах.

Библиография:

1. Лексические минимумы современного русского языка / под ред. В. В. Морковкина. Москва: Русский язык, 1985. 608 с.
2. ПОТЕБНЯ А. А. О звуковых особенностях русских наречий. *Филологические записки*. Воронеж: Гольштейн, 1865. Вып. 1. С. 49-91; Вып. 2. С. 95-158.
3. НИКОЛАЕВА Т. М. Универсалии лингвистические. *Большая Российская энциклопедия 2004-2017*. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/4699368?ysclid=luzd0m63dl48948359/> (дата обращения: 2.04.2024).
4. Языковые универсалии. URL: <https://www.garshin.ru/linguistics/system/universal.html?ysclid=luyuo5nf34257432586/> (дата обращения: 2.04.2024).
5. WALES K. *Personal Pronouns in Present-day English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. XVII + 234 p.
6. 王聪. 汉语人称代词研究[D]. 上海: 上海师范大学, 2016. DOI:10.27312/d.cnki.gshsu.2016.000027.
7. 谢俊涛. 汉语女性第三人称代词专用字的形音厘定及其启示[J]. *浙江大学学报(人文社会科学版)*. 杭州, 2022. 发布52(06). 页。 112-119.
8. 甘于恩. 广东粤方言人称代词的单复数形式[J]. *中国语文*: 北京, 1997. 发布05. 页。 351-354.
9. 刘凯东. 俄语代词的语义特点[D]. 哈尔滨: 黑龙江大学, 2009. 328 页。
10. 许建平. 英语人称代词的翻译问题[J]. *清华大学教育研究*. 北京, 2003. 发布 S1. 页。 106-110.

11. 诸同镐.韩汉第一、第二人称代词对比研究[J].惠州学院学报,2022,42(04):81-86.DOI:10.16778/j.cnki.1671-5934.2022.04.013.

CZU 811.161.1'373+811.111'373+811.581'373

НЕКОТОРЫЕ МАРКЕРЫ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОНЦЕПТОВ СЕМЬЯ И БЛИЗКИЕ ОТНОШЕНИЯ В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Чжан БИНЬЦЗЕ, студент, Институт иностранных языков
Хунаньского педагогического университета, г. Чанша, Китай
Научный руководитель: **Евгений СТЕПАНОВ**, др., проф.

Abstract: *The purpose of the study is to identify, compare and characterize the methods of representation in Russian, English and Chinese of some representatives of the national concept Family. The objects of comparison are the components of the core of the lexical-semantic group family in the Ukrainian, English and Chinese languages. The subject of the study is methods of word formation that reproduce the features of kinship relations in the history of the formation of the national model of kinship relations among the Ukrainians, English and Chinese. As a result of the study, general and special features of family relationships among Ukrainians, English and Chinese were identified and characterized.*

Keywords: *concept, family relationships, cultural traditions, linguocultural, word formation model, Russian language, English language, Chinese language.*

Изучению концептосферы *Человек* в условиях доминирования антропоцентрической научной парадигмы в когнитивной лингвистике и линвокультурологии различных национальных лингвистических школ уделяют большое внимание. Анализ круга вопросов, которые чаще всего рассматривают исследователи, свидетельствует о том, что наиболее популярными в научных изданиях являются объекты, являющиеся универсальными, национальными, региональными прецедентными феноменами истории и культуры, фольклорные образы, мифологические сюжеты, традиционные обряды и ритуалы, в том числе религиозные, исторические артефакты и их названия. Интересно направление, которое изучает линвокультурологические аспекты истории языка, однако специалисты, в основном, выбирают объектами исследования графические коды, межъязыковое и межкультурное влияние, которое вызывает языковые изменения.

Целью данного исследования является влияние некоторых социально-культурных традиций народа на формирование языковых систем. Из-за скрытого характера и, нередко, субъективного отношения каждой национально-языковой группы к своим корням такие влияния лучше всего проявляются при использовании сопоставительного метода исследования аналогичных феноменов в нескольких языках. Наряду с сопоставительным методом, следует привлечь к такому исследованию методологию системно-структурного подхода (оппозиционный, дистрибутивный, компонентный анализ), семиоти-

ческого, когнитивного, лингвокультурологического, социолингвистического анализа, некоторые другие. Ограничим наше исследование сопоставительным изучением словообразовательных моделей терминов родства, которые репрезентируют концепт *Семья* в русском, английском и китайском языках.

В русском языке стержневыми терминами родства выступают *муж, жена, отец, мать, дедушка, бабушка, сын, дочь, брат, сестра, внук, внучка*. Они составляют ядро лексико-семантической группы наименований членов семьи. Конечно, есть и другие члены семьи, более удалённые в родственных связях от этого ядра. Основные названия представителей трёх поколений, как мы видим по словообразовательным моделям, являются неоднокоренными как на поколенном, так и на гендерном уровнях, кроме названий представителей самого молодого поколения (*внук / внучка*), которые на гендерном уровне однокоренные. Однако язык демонстрирует разные наименования младшего поколения для родителей (*сын* и *дочь*) и для дедушки и бабушки (*внук* и *внучка*). Применение самостоятельных корней в словообразовательных моделях наименований родственников свидетельствует о трёхуровневой функциональной значимости представителей русской единой семьи, сложившейся в процессе социального развития народа. Кроме того, это может свидетельствовать о продолжительности жизни русских в период формирования этого трёхуровневого модельного ряда, когда именно три поколения членов семьи одновременно были способны вести активный образ жизни и быть полезными в работе на благо семьи.

В английском языке приведённому ядру лексико-семантической группы наименований членов семьи соответствует такая система: *husband, wife, father, mother, grandfather, grandmother, son, daughter, brother, sister, grandson, granddaughter*. Видим, что эта система более унифицирована за счёт того, что на поколенном уровне словообразовательные модели наименований представителей только среднего и младшего поколений имеют самостоятельные корни. Для названия представителей старшего поколения употреблены сложные слова, повторяющие наименование представителей среднего поколения с добавлением корня-префиксоида *grand*. Кстати, такую же словообразовательную структуру имеют названия представителей младшего поколения для называния их представителями старшего поколения. Такой модельный ряд может свидетельствовать, во-первых, о двухуровневой функциональной значимости представителей английской единой семьи, сложившейся в процессе социального развития народа; а во-вторых, о меньшей продолжительности жизни англичан в сравнении с русскими в период формирования такого двухуровневого модельного ряда. В этом случае только два поколения членов семьи одновременно были способны вести активный образ жизни и быть полезными в работе на благо семьи.

В китайском языке ядру лексико-семантической группы наименований родства соответствует система с наиболее прозрачными словообразовательными моделями наименований членов семьи: 丈夫 (zhàngfū) – муж, 妻子 (qīzi) – жена, 父亲 (fùqīn) – отец, 母亲 (mǔqīn) – мать, 祖父 (zǔfù) – дедушка, 祖母

(zǔmǔ) – бабушка, 儿子(érzi) – сын, 女儿(nǚ'ér) – дочь, 兄弟(xiōngdì) – брат, 姐妹(jiěmèi) – сестра, 孙子(sūnzi) – внук, 孙女(sūnnǚ) – внучка. В первых, китайская семья, как и русская, трёхуровневая по функциональной значимости её членов. Этим китайская семья концептуально отличается от английской двухуровневой семьи. Наименования членов китайской семьи различают по корневому показателю поколения, гендера, а частично и по функции (для представителей старшего поколения – 祖(zǔ); среднего поколения для младшего – 亲(qīn); среднего поколения для старшего и младшего поколения для среднего – 孙(sūn); мужчин старшего и среднего поколений – 父(fù), младшего – 子(zǐ), для женщин старшего и среднего поколений – 母(mǔ), младшего – 女(nǚ)). Место расположения главных элементов регламентирует поколенные признаки старшего и среднего поколений: 父(fù) для мужчин и 母(mǔ) для женщин. В названиях представителей старшего поколения они в постпозиции, а в названиях представителей среднего поколения – в препозиции. Основными концептами для отношений между братьями и сёстрами в китайской лингвокультуре являются самостоятельные концепты 哥哥(gēgē) (старший брат), 弟弟(dìdì) (младший брат), 姐姐(jiějiejie) (старшая сестра) и 妹妹(mèimeimei) (младшая сестра). В целом, такая система семейных наименований может свидетельствовать не только о её трёхуровневой функциональной значимости, сложившейся в процессе социального развития китайской нации, о продолжительности жизни китайцев в период формирования трёхуровневого модельного ряда, когда именно три поколения членов семьи одновременно были способны вести активный образ жизни и быть полезными в работе на благо семьи, но также о чёткой регламентированности социального статуса и о прозрачности обязанностей каждого члена семьи.

Кроме членов семьи, о традициях почитания которой у каждого народа написано много, человека окружают другие люди, с которыми у него устанавливаются взаимоотношения разной степени близости / отдалённости: близкие, средние, отдалённые. Известно, что точно на эти отношения может указывать контекст с помощью вербальных и невербальных средств в определённых ситуациях. Попробуем узнать, можно ли выяснить степень близости / отдалённости во взаимоотношениях между людьми с помощью стержневых грамматических средств выражения категории посессивности в русском, английском и китайском языках.

Стержневыми грамматическими показателями посессивности в русском и английском языках выступают соответствующие притяжательные местоимения. В русском: *мой / моя / моё / мои; твой / твоя / твоё / твои; его / её / его / их; наш / наша / наше / наши; ваш / ваша / ваше / ваши; свой / своя / своё / свои*. В английском: *my; your; his / her / its; our; your; their*.

Подстановка существительных, семантика которых указывает на степень близости / отдалённости во взаимоотношениях между людьми, в конструк-

циях с притяжательными местоимениями показала, что ни русские, ни английские притяжательные местоимения не являются маркерами таких дифференциальных признаков. Сравним: *моя мать; твой брат; твои пассажиры; твоя соседка; её отец; наш враг; наши спортсмены; ваши друзья и недруги; их учитель; его врач; мои бывшие сотрудники // my mother; your brother; your passengers; your neighbour; her father; our enemy; our athletes; your friends and your enemies; their teacher; his doctor; my former co-workers.*

В отличие от русского и английского, в китайском языке есть служебное слово 的 (de), выступающее маркером посессивности, если находится после личного местоимения или существительного, называющих субъект, которому принадлежит объект. Если объектом является человек, наличие присубъектного 的 (de) указывает на отсутствие близких взаимоотношений между субъектом и объектом. Отсутствие же присубъектного (de) указывает на близкие взаимоотношения между ними. В учебниках и пособиях по китайскому языку как иностранному не рекомендуют или считают ошибкой употребления 的 (de), если между субъектом и объектом посессивности есть родственные связи или другие близкие и добрые взаимоотношения (*учитель, врач, сосед* и т. д.). Сравним: 1) *您的乘客有电话吗?* (Nín de chéngkè yǒu diànhuà ma? = У вашего пассажира есть телефон?). Слово 您 (nín) – *Вы* – употреблено с маркером притяжательности (посессивности) 的 (de), так как пассажир – это временный спутник, близких взаимоотношений между ним и шофёром нет. 2) *他们的医生今晚将在他的办公室接诊病人。* (Tāmen de yīshēng jīn wǎn jiāng zài tā de bàngōngshì jiē zhěn bìng rén. = Их врач принимает больных сегодня вечером в своём кабинете). Здесь речь идёт о враче не персональном, а участковом, который может лишь поверхностно знать своих посетителей. // 3) *你爸爸, 妈妈做什么工作?* (Nǐ bàbà, māma zuò shénme gōngzuò?) – Буквально: *Ты папа, мама чем занимаются? Поскольку речь идет о родственных отношениях, посессивный маркер 的 (de) опущен. Правильный перевод такой: *Чем занимаютя твои папа и мама?* 4) *我姐姐正在读大学。* (Wǒ jiějiě zhèngzài dú dàxué). – Буквально: *Я старшая сестра учится в университете. Здесь тоже указано на близкие родственные отношения, следовательно, правильный перевод такой: *Моя старшая сестра учится в университете.* 5) *我哥哥的老师病了* (Wǒ gēgē de lǎoshī bingle) / *我哥哥老师病了* (Wǒ gēgē lǎoshī bingle). Здесь можно употреблять или не употреблять 的 (de): если отношения хорошие, то не нужно употреблять этот маркер, если же они отдалённые или средние, то оно нужно.

Выводы. Таким образом, в процессе исследования были выявлены и охарактеризованы словообразовательные модели терминов родства, присутствующих ядру лексико-семантической группы *семья* в русской, английской и китайской лингвокультурах. Это дало возможность определить национальные

особенности лингвокультурного концепта *Семья* у русских, англичан и китайцев. Кроме того, установлено, что русские и английские конструкции с притяжательными местоимениями не обнаруживают дифференциальных признаков степени близости / отдалённости человеческих взаимоотношений, в отличие от китайских конструкций со служебным словом 的 (de), которое функционирует как постпозитивный маркер посессивности по отношению к личным местоимениям и посессоров.

Библиография:

1. СЕЛЕЗНЁВА, Ирина, БАБИНА, Людмила. Объективация представлений о семье в русском, английском и китайском языках. В: *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2019, т. 12, вып. 2, сс. 139-144. ISSN 1997-2911. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2019.2.30/>
2. СТЕПАНОВ, Евгений, СЕЛИВАНОВА, Елена, ЖАБОТИНСКАЯ, Светлана и др. *Концепты и контрасты*: коллективная монография. Одесса: ИД Гельветика, 2017. 632 с. ISBN 978-966-916-335-6
3. SHULGINA, Elena, YANG, Fang. The Concept “Family” in the Russian and Chinese Linguistic Views of the World. In: *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 154, pp. 162-169. ISSN 1877-0428.
4. *成功之路*. 第1部分. 北京, 2023. 212 页. ISBN 978-7-5619-2162-3.

CZU 821.161.1.09 "18"(092)Чехов А.

ТЕЛЕСНАЯ НЕВЕРБАЛИКА В ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕРСОНАЖЕЙ РАННИХ РАССКАЗОВ А. П. ЧЕХОВА

Галина ФАТЕХ, аспирант, *Институт иностранных языков,
Хунаньский педагогический университет, г. Чанша, Китай*
Научный руководитель: **Гао ЖУНГО**, *др., проф.*

Abstract: *The object of the study are constructions with actually expressed and necessary, but potential somatisms, describing the state of the characters, the processes related to them and the actions performed by the characters. The subject of the study is the specific features of A. P. Chekhov's use of bodily non-verbal means at the early stage of creativity. The research material was the texts of the writer's early stories. As a result of the study, using various methods of analysis, we were able to establish a number of specific features of the writer's use of bodily nonverbal language as an artistic means of depicting characters in his early work.*

Keywords: *non-verbal, para-verbal, somatism, physical, artistic medium, early creativity, story, Russian literature, A. P. Chekhov.*

Постановка проблемы. Актуальность исследования, результаты которого изложены в данной статье, состоят в необходимости изучения в условиях современного доминирования антропоцентрической научной парадигмы путей взаимодействия языковой и эмоциональной картин мира человека с целью установления роли телесной невербалики как специфического художественного средства в архитектонике художественного произведения. Проблема отраже-

ния в литературе социотипа и психотипа персонажа (а значит, и человека), его поведенческих приоритетов в тех или иных ситуациях на каждом этапе развития общества имеет свою специфику. Человек, получая новые знания о себе и окружающем мире, обогащает свою картину мира, стремится осовременить прошлые знания, взглянуть на них с новых цивилизационных, исторических, политических позиций. Художественное мастерство А. П. Чехова в сложившихся совсем недавно реалиях доминирования антропоцентрической научной парадигмы проявляется многими гранями таланта художника, которые были скрыты за ограниченными возможностями методологии литературоведческих и языковедческих исследований прошлого века.

Связь со смежными исследованиями. В рустике вопросы персонажной невербалики [термин С. Е. Степановой, см. 9] освещаются как в литературоведении, так и в языкознании. О невербальных маркерах поведения персонажей А. П. Чехова авторитетно писали многие исследователи, среди которых: В. Б. Катаев [1], Е. И. Лелис [5], М. К. Милых [6], В. П. Ходус [11], А. П. Чудаков [13] и другие чеховеды. Кроме советского и российского, имеется мировое чеховедение, к которому себя относят исследователи всего мира [15]. Важное место в персонажной невербалике занимают эмоции. Особенно активно вопросы отражения в невербальном поведении человека его эмоционального состояния, а также вопросы формирования эмоциональной языковой картины мира человека начали изучаться в XXI веке. По мнению некоторых исследователей 2010-х годов, лингвистика эмоций будет наукой будущего. Однако уже сегодня имеются серьёзные исследования в этой области. Н. А. Красавский считает эмоциональную картину мира составной частью языковой картины мира и представляет её как определённое «множество эмоционально “проработанных” человеком на базе сенсорных, тактильных, в целом – перцептивных образов, исходящих от окружающей среды, представлений, восприятий, ощущений языковлённых понятий, являющихся проекцией нашего внутреннего, психического мира» [4: 29]. Структура и пути формирования эмоциональной картины мира на материале, прежде всего, художественной литературы, представлены в работах В. И. Шаховского [14], Н. И. Коробкиной [2] и некоторых других исследователей [напр.: 7].

Формулирование задач. Обычно в имеющихся работах уделяется внимание разнообразным единицам, которые отличают художественную манеру писателя, формируют чеховский идиостиль. Мы же постараемся сосредоточиться только на персонажной невербалике, то есть на тех единицах, которые автор сам представляет для характеристики состояний, действий персонажей и процессов, которые осуществляются с их невербальным участием. Цель данной работы – описать результат исследования особенностей художественного использования А. П. Чеховым в ранний период его творчества невербальных средств изображения телесного поведения персонажей. Объект исследования – конструкции с реально выраженными и необходимыми, но потенциальными соматизмами, описывающие состояние персонажей, относящиеся к ним процессы и производимые персонажами действия. Предмет исследования – специ-

фические особенности использования А. П. Чеховым средств телесной невербалики на раннем этапе творчества. Материалом исследования послужили тексты трёх ранних рассказов писателя: «Торжество победителя (рассказ отставного коллежского регистратора)» (1883), «Радость» (1883) и «Глупый француз» (1886).

Изложение основного материала. К телесной невербалике относятся, прежде всего, всевозможные формы движения тела: выражение лица, взгляд, размер зрачков, поза, жест, межличностная дистанция, передвижение конечностей, положение живота, спины, позвоночника, состояние внутренних органов, крови, волос, кожи, рта, зубов и под. Невербальная коммуникация – это общение с помощью мимики, жестов, телодвижений и т.п. без помощи слов или одновременно с вербальными средствами. В художественном произведении автор может также давать характеристику персонажа с помощью исходящих от него запахов, одежды и обуви, соприкасающихся с телом, самоощущений персонажа, что также можно считать телесной невербаликой, используемой как художественный приём автора в коммуникации с читателем. Телесная невербалика нередко обладает многозначностью, «расшифровать» которую, да и то не всегда, помогает ситуация и опыт. Ещё в XVI веке протестантский реформатор Мартин Лютер указывал на то, что нужно «следить не за устами человека, а за его кулаками». Из нескольких имеющихся в науке классификаций и характеристик невербального общения, наиболее понятным, по нашему мнению, является то, где выделяют четыре формы невербальной коммуникации: кинесику, паралингвистику, проксемику, визуальное общение (окулесику). Каждая из форм общения использует свою знаковую систему. Наука, предметом которой является невербальная коммуникация и, более широко, невербальное поведение и взаимодействие людей, называется невербальной семиотикой [3: 20]. Контролировать невербальное поведение гораздо сложнее, чем вербальное. Однако, наблюдения за невербаликой художественных персонажей приводят к пониманию механизма поведения, характера, настроения, целей, желаний, привычек, социального статуса, скрытых чувств персонажа, а также целей автора в его виртуальном диалоге с читателем.

Постараемся представить некоторые из особенностей виртуального диалога А. П. Чехова с читателем посредством средств телесной невербалики персонажей нескольких ранних рассказов.

Разные виды анализа изученных текстов показывают интересную пропорцию ситуаций невербального и паравербального поведения персонажа, в которых соматизм, называющий тело или его части, назван или не назван – 1 : 4 (в среднем). Писатель чаще подразумевает участие тела в невербальном поведении, не называя ту его часть, которая активной всего проявляет себя. Например, в двух первых абзацах рассказа «Торжество победителя» фиксируем 3 ситуации с наименованием наиболее активных частей тела, в том числе в одной ситуации с участием фразеологизма; 12 – без соматизмов. Ситуации невербального поведения, для характеристики которого А. П. Чехов использовал соматизмы: (1) *рот* (другой сам в **рот** лезет); (2) *живот* (пуговики на **животе**); (3) *бок* (папаша ежеминутно толкал меня в **бок**).

Не использовал соматизмы: (1) ... *все отправились есть блины к Алексею Иванычу Козулину...* (подразумевается перемещение всего тела при помощи движения **ног** для работы **рук, рта, зубов, языка, горла, желудка** и других органов **пищеварительного тракта**); (2) *пошёл и я с папашей* (здесь акцентировано внимание на рассказчике и его отце: перемещение всего тела с помощью **ног**, а из контекста понятна причина); (3) ... *выразить ... не могу...* (имеется в виду работа артикуляционного аппарата: **рта, языка, зубов, губ** и др. и полушария головного **мозга**, отвечающего за речь); (4) *Возьмёшь один...* (рука); (5) ... *обмакнёшь его в горячее масло...* (рука); (6) ... *съешь ...* (органы **ротовой** полости и **пищеварительного тракта**); (7) *После блинов осетровую уху ели...* (органы **ротовой полости** и **пищеварительного тракта**); (8) ... *папаша мой тайком растегнул пуговицы...* (предполагается работа **пальцев руки**); (9) ... *чтобы кто не заметил...* (подразумеваются **глаза**); (10) ... *накрылся салфеткой ...* (имеются в виду **руки** и **живот**). Использование глагола *накрыться* вместо *закрыться, прикрыться* указывает на то, что живот у этого персонажа был большим, его нужно было накрывать сверху. Это свидетельствует о тонкой наблюдательности А. П. Чехова и ответственной работе по отбору наиболее ёмких в той или иной ситуации слов. (11) ... *растегнул жилетку и сорочку...* (разумеется, **пальцами**, так как это в сознании реципиента делают пальцами); (12) ... *вставая из-за стола...* (обычно это действие подразумевает движение всего тела при участии **ног, рук, позвоночника**, поэтому части тела не конкретизируются).

Мы считаем, что А. П. Чехов, следовавший в своём творчестве правилу, выражаемому афоризмом «Краткость – сестра таланта», изображая ту или иную ситуацию невербального поведения персонажа, использовал в ранних рассказах соматизмы для уточнения и конкретизации наиболее активной в этом поведении части тела в тех случаях, когда наиболее активной могла быть и другая его часть. Так, соматизм *живот* назван в связи с тем, что пуговицы соединяют части одежды не только на животе, но и на некоторых других частях тела (на руках, на поясе, на шее...). Папаша толкал сына в *бок*, а толкать человека можно и в шею, и в спину, и в живот, и в голову и т. д. В бок толкают тогда, когда срочно хотят предупредить, предостеречь, напомнить, обратить внимание человека на что-либо. Прагматика толчков в другие части тела иная. Соматизм *рот* (сам в рот лезет) в первом примере использован во фразеологическом сочетании, где воспринимается в прямом значении соматизма *рот*.

Материал других рассказов, в целом, подтверждает высказанную нами гипотезу. Например: *Удар, который он [Кулдаров] получил по затылку...* (Из рассказа «Радость»). Конкретно назван *затылок* как место удара, так как человек может получить удар по разным частям тела. *Что с тобой? На тебе лица нет!* (Из рассказа «Радость»). Здесь во фразеологическом сочетании соматизм *лицо* использован в своём прямом значении, поскольку состояние человека в этом случае определяется по выражению глаз, всего лица, цвету кожи на нём. В целом, фразеологизм эмоционально выражает значение плохого состояния человека: болезни, испуга, боязни, усталости. *Я вас не пони-*

маю – *замотал головой сосед, тарация на француза глаза* (Из рассказа «Глупый француз»). Соматизмы *голова* и *глаза* здесь участвуют в вербально-невербальной коммуникации. Жест *замотать головой* использован для подтверждения слов о непонимании мужчиной, быстро поедавшим в ресторане блины и много другой еды, переживаний клоуна-француза о его здоровье. Окулесическое фразеологическое сочетание *тарачить глаза* усиливает это непонимание чувством удивления.

Ситуации невербального поведения, в которых А. П. Чехов не использует соматизмы, по его мнению, мыслились реципиентом-читателем однозначно, поэтому не требовали детализации. Либо в этих ситуациях должна была проявляться соматическая неопределённость. Как и в рассказе «Торжество победителя», в двух других рассказах мы также видим использование писателем этого приёма. Например:

Папаша побледнел. Мамаша взглянула на образ и перекрестилась (Из рассказа «Радость»). В сознании русского бледнеет *лицо*, на икону смотрят *глазами*, а жест *крестного знаменья* совершают *большим, указательным и средним пальцами правой руки*, собрав пальцы в щепоть и поднося поочередно к *левой и правой груди, ко лбу и животу*.

Половые, толкаясь и налетая друг на друга, носили целые горы блинов... (Из рассказа «Глупый француз»). В этой описываемой ситуации нет потребности в уточнении частей тела, которыми толкались половые [официанты] из-за тесноты и из желания быстрее обслужить посетителей, поэтому глагол *толкаться* и фразеологизм *налетать друг на друга* не распространяются соматизмами-конкретизаторами. Вторая ситуация невербального поведения однозначна, поскольку любой знает, что в ресторанах официанты носят еду *руками*.

Выводы. Таким образом проведённое исследование функционирования и роли телесной невербалики как художественного средства характеристики персонажей в ранних рассказах А. П. Чехова свидетельствует о том, что писатель мастерски прослеживает зависимость телесного невербального поведения изображаемых персонажей от их психо-эмоционального состояния, социального статуса и культурного уровня. Уже в ранний период творчества А. П. Чехов очень тонко подмечал телесное поведение человека в разных ситуациях, при разных социальных условиях, в разных эмоциональных состояниях. Считаем, что проявлению такой особенности его творческой манеры способствовала специфика его картины мира, соединившая в себе профессиональное и художественное начала. Профессиональная картина мира молодого врача требует особого внимания к телесному поведению человека, его анатомии, свойствам физических органов и проявлениям тех или иных физиологических процессов в организме. Художественная же картина мира, опираясь, с одной стороны, на систему художественных средств языка, а с другой, – на социальные аспекты жизни автора, в том числе на его профессиональную картину мира, представляет неповторимую квинтэссенцию наблюдательности, точности изображения поведения персонажей и своеобразной художественной образности.

В исследованных текстах ранних рассказов А. П. Чехова в 77% ситуаций невербального и паравербального поведения персонажей соматизм, участвующий в описании их состояния, действий и связанных с персонажами процессов, не назван, но подразумевается. Только в 23% ситуаций писатель использует соматизмы, называя тот или иной телесный орган. Причём в 3% случаев это фразеологизмы с соматизмами. По нашему мнению, А. П. Чехов, следовавший в своём творчестве правилу, выражаемому афоризмом «Краткость – сестра таланта», изображая ту или иную ситуацию невербального поведения персонажа, использовал в ранних рассказах соматизмы для уточнения и конкретизации наиболее активной в этом поведении части тела в тех случаях, когда наиболее активной могла быть и другая его часть. Ситуации невербального поведения, в которых писатель не использовал соматизмы, по его мнению, мыслились реципиентом-читателем однозначно, поэтому не требовали детализации. Либо в этих ситуациях должна была проявляться соматическая неопределённость.

Библиография:

1. КАТАЕВ, Владимир. *Проза Чехова: проблемы интерпретации*. Москва: Изд-во Московского университета, 1979. 326 с.
2. КОРОБКИНА, Наталья. Эмоциональная картина мира и её репрезентация (на примере понятий «добро» и «зло»). *Lingua mobilis*. Челябинск, 2011. № 4 (30). С. 37-44. ISSN 1998-1546.
3. КОВАЛИНСЬКА, Інна. *Невербальна комунікація*. Київ: Вид-во «Освіта України», 2014. 289 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4631/1/I_Kovalynska_NC_GI.pdf/
4. КРАСАВСКИЙ, Николай. *Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах*. Волгоград: Перемена, 2001. 495 с.
5. ЛЕЛИС, Елена. *Подтекст как лингвоэстетическая категория в прозе А. П. Чехова*: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Саратов: Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского, 2013. 47 с.
6. МИЛЫХ, Мария. *Проблемы языка и стиля А. П. Чехова*. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 157 с.
7. СТЕПАНОВА, Светлана, ФАТЕХ Галина. Вербальные и невербальные маркеры эмоционального состояния главного героя рассказов цикла «Записки юного врача» М. А. Булгакова. *Русистика и современность*: коллективная монография. Рига: Балтийская международная академия, 2021. С. 244-251. ISBN 978-9984-47-254-6.
8. СТЕПАНОВА, Світлана. Вербальні й невербальні маркери соціально-статусної характеристики персонажів у художніх текстах В. Винниченка і А. Чехова. *International independent scientific journal*. Kraków, 2023. No. 54. С. 150-162. ISSN 3547-2340.
9. СТЕПАНОВА, Світлана. *Соціальний статус у мовній картині світу художнього персонажа*: Дис. ... доктора філософії; 035 Філологія / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2023. 228 с. Рукопис.
10. ПІТАРЕНКО, Марина. Невербальні засоби експлікації соціального статусу в прозі А.П.Чехова. *Мова: науково-теоретичний часопис з мовознавства / ОНУ імені І. І. Мечникова*. Одеса: Астропринт, 2014. № 21. С. 36-39. ISSN 2307-4558.

11. ХОДУС, Вячеслав. *Пьесы А. П. Чехова: язык и элементы анализа*: монография. Ставрополь: Изд-во «Параграф», 2016. 143 с. ISBN 978-5-9909369-9-7.
12. ЧЕХОВ, Антон. *Рассказы и повести*. Москва: Правда, 1979. 640 с.
13. ЧУДАКОВ, Александр. *Поэтика Чехова*. Москва: Эксмо-Пресс, 2023. 448 с. ISBN 978-5-04-187082-9.
14. ШАХОВСКИЙ, Виктор. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2008. 414 с. ISBN 978-5-94244-019-0.
15. *Chekhov Then and Now. The Reception of Chekhov in World Culture* / Ed. by J. Douglas Clayton. New York, Washington, D.C., Baltimore, Bern, Frankfurt am Main, Berlin, Vienna, Paris: P. Lang, 1997. XI. 330 p. (Middlebury Studies in Russian Language and Literature. Vol. 7). ISBN 978-0-8204308-5-0; 0820430854.

CZU 81'367.2

ТРАДИЦИОННЫЙ И НЕТРАДИЦИОННЫЙ ПОРЯДОК СЛОВ В ЯЗЫКАХ РАЗНЫХ ЯЗЫКОВЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ (РУССКИЙ, КИТАЙСКИЙ, АНГЛИЙСКИЙ, ЯПОНСКИЙ, ТУРКМЕНСКИЙ)

Чжоу БАОЯНЬ, магистрант, *Институт иностранных языков Хунаньского педагогического университета, г. Чанша, Китай*
Джелалатдин ГАРЛЫЕВ, магистрант, *Институт иностранных языков Хунаньского педагогического университета, г. Чанша, Китай*
 Научный руководитель: **Евгений СТЕПАНОВ**, др., проф.

Abstract: *The article examines the issue of the process of “democratization” of word order observed today in languages with a fixed order in the context of the modern intensification of the processes of development of intercultural relations and multilingualism. As a model for understanding the most important information highlighted in a sentence, examples in Russian are interpreted, since the order of words in a Russian utterance, when considered from the point of view of actual division, most consistently reflects the informational actualization of an expressively neutral sentence. The languages comparable to Russian are English, Chinese, Japanese and Turkmen. A comparison of communicative paradigms of sentences with the same information content in different languages indicates a different number of communicative forms of utterance, differing in actual division. This provides grounds for a new – communicative-paradigmatic – approach to teaching the choice of word order when learning foreign languages.*

Keywords: *word order, multilingualism, comparison, communicative structure, actual division, Russian language, Chinese language, Japanese language, Turkmen language.*

В лингвистике общепринятым является положение о линейной природе речи, о произнесении слов в определённой последовательности, устанавливаемой традициями и закрепляемой правилами. Необычное расположение фраз в речи наводит на мысль о её аномальности и заставляет реципиента обратить своё внимание на смысл и, если есть возможность, на автора речевого отрезка. Известно, что нарушение порядка слов используют создатели рекламы, оно

проявляется в неподготовленной речи, в особом психологическом состоянии, при психических расстройствах и в речи говорящих на иностранном языке.

В современной учебной литературе порядок слов представлен обычно для наиболее частых конструкций. Если он вариативен, авторы, как правило, не углубляются в детали. К сожалению, учение об актуальном членении высказывания живёт само по себе, а методика обучения иностранной речи – сама по себе. Между тем, структурно-языковое и структурно-речевое триединство реализовано в синтаксической, семантической и коммуникативной структурах предложения / высказывания [1; 2; 3]. На семантическом уровне выделяют денотативную и коннотативную структуры предложения [12: 5]. Однако пользуясь концепцией Е. И. Пассова о практической речевой направленности коммуникативного метода обучения языкам [5], методисты, по традиции, продолжают использовать термины с компонентом *коммуникативный* как такие, которые имеют отношение к обучению речи для установления контактов и приобщения людей к духовным ценностям, научным и техническим знаниям, обучения общению с помощью речевой деятельности и др. Коммуникативную структуру, в основе которой находится учение об актуальном членении, редко включают в практику преподавания иностранных языков.

Исследователи ориентируются сегодня на концепцию Дж. Гринберга о шести языковых группах, выделяемых по признаку порядка слов (результат анализа 30 языков). В основу выделения таких групп положено доминирующее в языке расположение элементарных компонентов семантической структуры предложения: субъекта (S), предиката (V) и объекта (O). В соответствии с его концепцией, в языках могут доминировать такие порядки слов: SOV, SVO, VSO, VOS, OVS, OSV [15]. М. Драйер расширил список языков до 1377 [14]. Из этих языков 565 (41%) – языки с доминированием порядка SOV; 488 (35,5%) – SVO; 95 (6,9%) – VSO; 25 (1,8%) – VOS; 11 (0,8%) – OVS; 4 (0,3%) – OSV; 189 (13,7%) – языки без доминирующего порядка слов. Из проанализированных нами 5 языков к SOV относят японский и туркменский; к группе языков с порядком SVO – три других языка: русский, английский, китайский. По количеству эти языки на втором месте после SOV, однако на них говорит наибольшее количество населения Земли.

Правила порядка слов в **русском** предложении освещены во многих авторитетных работах [напр.: 4; 9; 13 и др.]. В русском языке порядок слов является выразителем актуального членения предложения. Коммуникативная парадигма русского предложения наиболее полная, хотя доминирующим признан порядок: **Субъект → Предикат → Объект**, то есть **SVO**. Например:

SVO: 1) (S) *Дети* (V) *играют* (O) *в футбол на детской площадке*. Здесь актуализируется постпозитивное обстоятельство места (*на детской площадке*).

2) *На детской площадке* (S) *дети* (V) *играют* (O) *в футбол*. При том же порядке слов актуализируется косвенный объект (*в футбол*).

VOS: *На детской площадке* (V) *играют* (O) *в футбол* (S) *дети*. Здесь порядок слов периферийный, в постпозиции актуализирован субъект (*дети*).

OSV: 1) (O) *В футбол* (S) *дети* (V) *играют на детской площадке*. Здесь порядок слов, доминирующий лишь в 0,3% языков. В русской речи он не доминирует, но полноценный как в устной, так и в письменной речи. Здесь актуализируется обстоятельство места. Однако возможна ситуация, при которой рема двухместная, содержащая обстоятельство места (*на детской площадке*) и объект (*в футбол*).

2) (O) *В футбол на детской площадке* (S) *дети* (V) *играют*. При том же порядке актуализирован предикат (*играют*).

Если следовать концепции Дж. Гринберга и М. Драйера, аналогичными являются английский и китайский, в которых доминирует порядка SVO. В то же время, если о русском языке сложилось мнение, что это язык со свободным порядком слов, то ни о китайском как о языке корневом, ни об английском как о языке, почти закончившем путь от флективного к корневому, где от места зависит не только актуализация того или иного слова, но и его грамматическое и лексическое значение, такого мнения никто никогда не высказывал. Наш анализ показал, что и в английском, и в китайском языках, обычно, меньше членов коммуникативной парадигмы предложения, чем в русском. Сравним с учётом всех правил перевода, ситуаций, в которых функционирует тот или иной порядок слов [6]. Коммуникативная парадигма английского предложения оказалась довольно однообразной: во всех пяти ситуациях, представленных в русской коммуникативной парадигме, элементарные компоненты расположены в одинаковой позиции, доминирующей для **английского** предложения.

Известно, что актуальная информация, которая как рема в экспрессивно нейтральной письменной русской речи выносится в конец предложения, в английской речи определяется фразовым ударением, артиклем, грамматической категорией времени, контекстом. Следовательно, при строгом порядке элементарных компонентов английской фразы она должна иметь большую, чем русская, степень коммуникативной зависимости от семантико-грамматических показателей содержащихся в ней слов и контекстуальную зависимость от окружающих её других фраз текста.

В устной русской речи, как и в английской письменной и устной речи, порядок слов менее зависим от актуализации содержащихся в ней компонентов, так как рема может выделяться фразовым ударением. Поэтому реме обязательно ставить в конец предложения. Думается, из-за разных подходов говорящих по-русски к порядку слов в письменной и устной речи, из-за разных способов актуализации ими информации (в письменной речи – только порядок слов, а в устной – порядок слов и/или фразовое ударение) принято считать, что в русском языке свободный порядок слов. В практике обучения языку эти особенности должны рассматриваться детально. В устной английской, как и в русской речи при одинаковом (исходя из концепций Гринберга и Драйера) порядке слов с помощью фразового ударения говорящий может актуализировать каждое из знаменательных слов, которое, независимо от места, выполняет функцию ремы. Сравним:

(Английский) 1) (S) **Children** (V) *play* (O) *football on the playground*.

- 2) (S) Children (V) **play** (O) *football on the playground.*
 3) (S) Children (V) *play* (O) **football** *on the playground.*
 4) (S) Children (V) *play* (O) **football on the playground.** –
 (Русский) 1) (S) Дети (V) *играют* (O) *в футбол* на детской площадке.
 2) (S) Дети (V) **играют** (O) *в футбол* на детской площадке.
 3) (S) Дети (V) *играют* (O) **в футбол** на детской площадке.
 4) (S) Дети (V) *играют* (O) *в футбол* на **детской** площадке.
 5) (S) Дети (V) *играют* (O) *в футбол* **на детской площадке.**

В русской парадигме большее количество форм в связи с выражением атрибута самостоятельным словом, тогда как в английском языке имеется только обстоятельственный локальный атрибут, выраженный сложным словом.

Китайский язык, в целом, имеет относительно фиксированный порядок, и его основной порядок считается **SVO**: предикат (V) обычно располагается между субъектом (S) и объектом (O), что является наиболее важной особенностью порядка в китайском языке. Например: (1) **猫(S)吃了(V)那条鱼(O)** [= Кошка съела эту рыбу]. Здесь "猫" является субъектом (S), "吃" – предикатом (V), а "鱼" – объектом (O). Слово "吃" (V) расположено между словами "猫" (S) и "鱼" (O), что соответствует основным правилам порядка китайского языка [7].

Однако с развитием современного китайского языка и его демократизацией в условиях усиления межъязыковых и межкультурных контактов, изучения китайцами иностранных языков появились и другие варианты порядка слов. Так, сегодня функционируют «Ба-предложения» (Ba-sentences / 把字句) с порядком **SOV** [23]. В этом случае порядок такой: (2) **猫(S)把那鱼(O)吃了(V)** [= Кошка эту рыбу съела]. *把(bǎ)-предложение* – это конструкция, которая обычно используется при указании **результата или эффекта действия. Оно** не имеет эквивалента в английском языке, а в русском языке такой порядок слов вполне возможен, когда нужно подчеркнуть результат действия. В китайском прагматика предложения аналогична.

В современном китайском языке имеются также предложения с порядком слов **OSV**, в том числе «Бэй-предложения» (Bei-sentences / 被字句). Сегодня это важная грамматическая структура, которую используют для выражения страдательного залога. В этих конструкциях подчёркивается объект действия или само действие, особенно в ситуациях, когда исполнитель либо неизвестен, либо не имеет отношения к делу, либо очевиден из контекста. *被-предложения* чаще всего встречаются в ситуациях, когда указывается на переживание субъекта, а также при описании негативных и неприятных событий. Например: (3) **那条鱼(O)被猫(S)吃了(V)** [= Эту рыбу съела кошка]. *被* – наиболее частый маркер пассивного залога в мандаринском диалекте китайского языка. Имеются и другие слова, которые вводят предложения со страдательным залогом, но с другими семантико-прагматическими нюансами. Это *受(shòu)*, *让(ràng)* и *给(gěi)*. Например: (4) **那条鱼(O)让猫(S)吃了(V)** [17; 22].

Разумеется, и SOV, и OSV — особые языковые структуры китайского языка, их употребление ограничено, а доминирует по-прежнему SVO.

Японский порядок слов, в целом, относительно гибкий, и во многих случаях порядок между определёнными компонентами может меняться [15]. Например, китайское предложение 猫 (S) 吃了 (V) 那条鱼 (O) можно выразить по-разному в японском языке:

- (1) 猫が (S) 食べた (V) 、その魚を (O) . [= Кошка съела эту рыбу].
- (2) その魚を (O) 食べた (V) 猫が (S) . [= Эту рыбу съела кошка].
- (3) その魚を (O) 猫が (S) 食べた (V) . [= Эту рыбу кошка съела].
- (4) 猫が (S) その魚を (O) 食べた (V) . [= Кошка Эту рыбу съела].

Содержание данного японского предложения позволяет менять местами субъект (S), предикат (V) и объект (O). При этом может изменяться семантическая направленность предложения, но при любом порядке оно остаётся правильным.

В то же время, есть случаи, когда порядок слов в японском предложении демонстрирует свою строгость. Сёдзи Нода, говоря о гибкости порядка японского языка, отмечает: "小さな単位より大きな単位の方が語順が自由である" [16], т.е. порядок больших единиц более свободен, чем порядок малых единиц [20]. Предикат в письменном японском языке обычно фиксируется в конце предложения, что является одной из наиболее типичных особенностей японского порядка слов. Поскольку в японском языке имеется большое количество падежных частиц, основной и объектный падежи обычно состоят из компонентов: "существительное + падежная частица". Важность позиции падежной частицы гораздо выше, чем существительного, и поэтому порядок слов в японском языке становится разнообразным [21].

Помимо основного порядка SOV, существует также случай OSV, который является "другим порядком" в японском языке. Это связано с тем, что в японском языке субъект (S) определяется "が", а объект (O) – "を", и поэтому изменение позиции субъекта (S) и объекта (O) не вызывает семантических изменений. Как и в предложении (5): その魚 (O) を 猫 (S) が食べた (V) 。 Здесь за "魚" следует "を", чтобы указать на объект (O), а за "が" следует "が", чтобы указать на субъект (S), поэтому даже если субъект (S) и объект (O) поменяются местами, предложение не станет ошибочным.

Порядок OSV в японском языке регулируется внешними условиями и используется только в определённых ситуациях. Например: (6) 美味しい魚を食べた猫 (O) を女性 (S) が追い出した (V) 。 [= За котом, евшим вкусную рыбу, женщина гналась]. В приведенном в примере предложении объект "美味しい魚を食べた猫" является очень длинным модификатором.

В разговорном японском языке имеются два небазовых порядка слов: **OVS** и **SVO**. При них предикат обычно перемещается на одну позицию вперёд, чтобы подчеркнуть называемое им действие, и должен быть отделён запятой от следующего за ним субъекта или объекта. Структура предложения

укорачивается, а тон усиливается. В результате японский язык, как правило, гибко регулирует свой основной порядок – **SOV**, а благодаря наличию грамматических вспомогательных средств субъект, предикат и объект могут меняться местами, образуя разнородные конструкции **OSV**, **OVS** и **SVO**.

В научной литературе имеется немало замечаний о вариативности порядка слов в тюркских языках, каковым является **туркменский** [напр.: 8; 11 и др.]. При доминирующем характере элементарных компонентов семантической структуры **SOV** и коммуникативной структуре, ориентирующейся на устную речь, а в ней – на фразовое ударение при актуальном членении предложения на тему и рему, в письменной коммуникативной парадигме тюркских языков возможны перестановки элементарных компонентов, связанные со стремлением указать на рему, новое, вынося эту информацию в конец предложения. Например:

1) (S) *Çagalar* (Local) *polyada* (O) *futbol* (V) **oýnayarlar**.

2) (Local) *Polyada* (O) *futbol* (V) *oýnayarlar* (S) **çagalar**.

3) (S) *Çagalar* (O) *futbol* (Local) *polyada* (V) **oýnayarlar**.

Возможность в письменной речи выражать рему с помощью порядка слов вызвана, видимо, влиянием русского языка на развитие синтаксической структуры туркменского предложения.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что выполненный компаративный анализ свидетельствует о демократизации решения вопроса расположения слов в высказывании в тех языках, где он всегда считался строгим. Основным фактором, обусловившим развитие этого процесса, является усиление в течение длительного времени интернационализации медиа и устойчивых межъязыковых контактов. Считаем, что следует усовершенствовать коммуникативный метод преподавания иностранных языков, внедрив в систему заданий коммуникативно-парадигмальный подход к изучению предложения как основной единицы синтаксиса и способов выражения в изучаемых языках актуального членения предложений.

Библиография:

1. ГУКОВА, Лина, ПЕТРОВА, Луиза, СТЕПАНОВ, Евгений. *Синтаксис современного русского языка: Учеб. пособие для студентов-иностранцев*. Одесса: ОНУ, 2013. 208 с.
2. ГУКОВА, Лина, СТЕПАНОВ, Евгений. *Синтаксис русского языка: учеб.-метод. пособие / МОНМС Украины*. Одесса: Астропринт, 2013. 360 с. ISBN 978-966-190-677-7.
3. ЗОЛОТОВА, Галина. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: монография*. Москва: Наука, 1982. 368 с.
4. КОВТУНОВА, Ирина. *Современный русский язык: порядок слов и актуальное членение*. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 240 с.
5. ПАССОВ, Ефим. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
6. *Порядок слов в английском предложении, схема построения. Сборник эффективных методик. English*. URL: <http://pcards.hreminder.com/23->

grammatika/54-poryadok-slov-v-anglijskom-predlozhenii-skema.html?ysclid=ldpvcvfy1761277657/ (дата обращения: 10.03.2024).

7. *Порядок слов в китайском предложении* (расширенная версия). URL: https://wikihsk.ru/publ/grammatika/hsk_2_ehlementarnaja_grammatika_kitajskog_o_jazyka/porjadok_slov_v_kitajskom_predlozhenii_rasshirennaja_versija/3-1-0-432?ysclid=ldpd2pws7b395723952/ (дата обращения 9.03.2024).
8. ПОЦЕЛУЕВСКИЙ, Евгений. *Трёхчленная определительная конструкция в туркменском языке и её модификации*: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / МГУ им. М. В. Ломоносова. Москва, 1964. 23 с.
9. *Русская грамматика*: в 2 т. / под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва: Наука, 1980. Т. 2.
10. ТУГУШЕВА, Лилия. О порядке слов в тюркских языках (к постановке вопроса). *Туркологический сборник*. Москва: Наука. Гл. ред. вост. лит., 1966. С. 120-127.
11. ЧИРКОВА, Наталья. *Синтаксис современного русского языка*: Материалы презентации курса. Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 2010. 102 с.
12. ЧИРКОВА, Наталья. *Функциональное описание предложения: порядок слов и актуальное членение*: учеб. пособие. Ижевск, 2012. 33 с.
13. DRYER, Matthew S. Order of Subject, Object and Verb. *The World Atlas of Language Structures Online* / Editors: M. S. Dryer, & M. Haspelmath. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. URL: <http://wals.info/chapter/81/> (дата обращения 9.03.2024).
14. GREENBERG, Joseph H. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. *Universals of Human Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1963. P. 73-113.
15. 久野暉. 日本文法研究. 東京: 大修館書店, 1973.
16. 野田尚史. 「語順を決める要素」. 「言語法語順の文法」 東京: 大修館書店, 2000.
17. 傅佳. 言语行为视角下的被字句研究. 东北师范大学, 2023.
18. 郭圣林. 《现代汉语句式的语篇考察》. 世界图书出版公司北京公司, 2011.
19. 李波. 日语语序的灵活性与严格性. *日语教育与日本学*, 2014 (02). 页. 40-47.
20. 陆丙甫. 《核心推导语法》. 上海外语教育出版社, 1993.
21. 屈承熹. 汉语的词序及其变迁. *语言研究*, 1984(01). 页. 127-151.
22. 苏立昌. 再析“把”字结构 – 浅谈“把”字结构与汉语语序的变化. *南开语言学刊*, 2002(00). 页.103-108, 158.

CZU 811.161.1(072) :792

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Антонина ПЮКИНА, магистрант, ВШСГНиМК ФГАОУ ВО «Северный Арктический федеральный университет имени М. В. Ломоносова» Архангельск, Россия
Андрей ПЕТРОВ, др. н., доц.

Abstract: *The article examines the elements of theatrical art as part of pedagogical activity in schools in the lessons of Russian language and literature. The main*

tasks that the teacher solves when implementing this technique are identified. The distinctive features of a verbal teacher in a modern school are named. The main forms of implementation of theatrical pedagogy are presented, several key aspects on which the teacher relies are highlighted. In this article, the author shows that the use of theatrical art is promising for school education, since it has a beneficial effect on the development of a student's personality.

Keywords: *theatrical pedagogy, creativity, theatrical art, personality, teacher.*

Самым важным для учителя в его педагогической деятельности является развитие личности ребенка. Именно развитие личности является основным продуктом его профессиональной деятельности. Чтобы успешно реализовывать творческое направление в своей деятельности, учителю нужно пройти определенный уровень подготовки, овладеть необходимым уровнем знаний в области театральной педагогики. Учитель русского языка и литературы должен хорошо ориентироваться в материале, который преподает школьникам, наработать определенный педагогический опыт. В совокупности с творческим потенциалом все это позволяет реализовывать оригинальные способы ведения профессиональной деятельности.

Учитель должен уметь не просто организовать уроки с элементами театрализации, но и быть режиссером, который владеет законами театрализации и актерского мастерства. [1: 9]. Поэтому при использовании элементов театрального искусства на уроках филологии в школе очень важны именно режиссерские умения педагога, а именно – умение зажечь интерес школьников, активизировать их воображение. Используя опыт ранее применяемых на практике форм театральной педагогики, педагог экспериментирует и обогащает их художественным отражением событий литературы и реалий современной жизни. Основная задача режиссера, по мнению Э. В. Вершковского, – «умение выстроить действие композиционно, сфокусировать внимание зрителя на смысловых моментах, определяющих идейно-художественный замысел» [1: 10]. Театральная педагогика предполагает наличие определенного уровня свободы в действиях и решениях. При наличии навыков творческого мышления, креативного подхода к решению сложных задач, педагог сможет разрешить практически любой сложный вопрос.

Современному учителю необходимо быть яркой, индивидуальной и творческой личностью, умеющей вести за собой. Он должен уметь быстро принимать решения, находить выход из любой проблемной ситуации, уметь заинтересовать ученика, а также найти творческие подходы к объяснению нового материала. Необходимость увлекать учащихся творчеством и саморазвитием появилась в последние годы, вследствие разработки новых ФГОС. Появилась необходимость быть открытым, общительным, владеть средствами вербальной и невербальной коммуникации, эмоционально пластичным, для объяснения смысла различных фрагментов произведений, которые входят в школьную программу. «...Воображение необходимо артисту не только для того, чтобы создавать, но и для того, чтобы обновлять уже созданное и истрепанное. Это делается с помощью введения нового вымысла или отдельных

частностей, освежающих его» [2: 31]. Воображение педагога позволяет найти новые подходы в работе, улучшает уже известные ранее, полученные из учебно-методических материалов и рекомендаций.

Творческая деятельность учителя направлена на решение разнообразных задач, направленных на развитие личности учащихся в процессе образования. Работа педагога в области профессиональной деятельности, где используются элементы театрального искусства, нуждается в высоком уровне управленческих навыков от исполнителя, самоорганизации, активной жизненной позиции, а также навыков саморефлексии.

Активная творческая деятельность в педагогике – очень важная составляющая в развитии мастерства учителя. Она улучшает качество учебного процесса, решает множество педагогических задач. Отметим также, что творчество – это постоянный процесс для реализации потенциала личности. Отказ от привычных форм взаимодействия, новые нестандартные решения, взгляд на ситуацию совершенно с иной точки зрения, готовность меняться и учиться новому – все это проявления творческого подхода.

Творческий педагогический подход опирается на профессиональные компетенции педагога-словесника, который владеет коммуникативными навыками, умеет увлечь и повести за собой учащегося.

Педагогическая деятельность разных учителей предметников может иметь как сходства, так и различия, которые являются важными для творческого процесса. Учитель словесник в современной школе отличается следующими общими признаками:

- 1) Способность организовать творческий учебный процесс и контролировать его.
- 2) Знание предмета и возможность передать эти знания ученикам.
- 3) Использование творческих приемов при организации и активизации общения между школьниками на уроках литературы.
- 4) Умение работать с разными группами учеников, находить индивидуальный подход к каждому.
- 5) Владение современными методиками обучения, активное их использование в своей работе.
- 6) Лексическое разнообразие речи.
- 7) Способность корректировать систему приемов и способов, используемых в процессе обучения русскому языку и литературе.

Творческий подход в педагогике дает высокие результаты в достижении целей, поставленных педагогом в его профессиональной деятельности. Основным направлением работы педагога может быть мотивация учащегося усваивать учебный материал в рамках школьной программы, при этом используя в своей работе элементы активной творческой деятельности.

Формы реализации театральной педагогики в школе могут быть разными:

1. Учебные уроки с использованием элементов театрального искусства: драматические постановки, театрализованные чтения, ролевые игры, импровизации, спектакли и др. Подобные уроки позволяют стимулировать мотивацию учащихся к усвоению учебного материала.

2. Посещение с учащимися мероприятий, которые связаны с театральным искусством. Например, посещение спектаклей с дальнейшим анализом, организация экскурсий в театры, посещение музеев и др. Данная форма позволяет получить новый эмоциональный опыт, приобщиться к культуре и истории.
3. Организованные творческие классные часы, мастер-классы по ораторскому искусству, актерские тренинги и др. Такая внеурочная работа дает дополнительные результаты в рамках личностного роста учащихся.
4. Организация театральной студии или кружка. Внеурочная деятельность служит хорошей мотивацией для привлечения учащихся к усвоению дополнительного материала, которого нет в программе. Отличительной особенностью данной формы является то, что руководитель совместно с юными актерами студии самостоятельно определяют, какие произведения будут ставить на сцене.

В своей профессиональной деятельности педагог, реализовывая методы театральной педагогики на практике, опирается на следующие аспекты:

1. Совместное творчество. Театральное искусство представляет собой форму творчества, основанную на коллективной работе. Педагог в данном контексте действует как режиссер, направляя процесс выбора формы театрализации, распределения ролей, а также подготовки сцены, декораций и костюмов. Он совместно с учениками пишет сценарии постановок и помогает учащимся стать более самостоятельными и творчески развитыми. Учитель поддерживает дружескую атмосферу во время игр, анализирует получившиеся результаты и дает обратную связь ученикам, помогая им самосовершенствоваться. В процессе обучения такой подход позволяет установить диалог между учителем и учениками, а также между самими учениками, делая обучение более эффективным.

2. Художественность. Активное привлечение театральных методов и средств на уроках русского языка и литературы, таких как сценические игры и режиссерские постановки, для создания уникального опыта обучения и развития личности.

3. Учет индивидуальных и возрастных особенностей. Педагогу необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, свойственные им ценности, для этого целесообразно обратиться к возрастной психологии, провести несколько ознакомительных тренингов, чтобы каждый ученик мог раскрыться. Театральная педагогика способна обеспечить развитие разных качеств личности, в зависимости от сценария, роли учащихся в постановке и т. д. И. М. Туманов, обращая внимание на проблемы театральной педагогики, говорил, что «театрализация помогает возникновению у каждого участника праздника ассоциаций, наиболее приближенных к его жизненному опыту, его мироощущению, впечатлениям, и тем самым вызывает потребность к активным действиям [3: 68].

4. Социальные роли. В процессе реализации театральной педагогики во время образовательного процесса происходит распределение учащихся по социальным ролям. Таких ролей множество: режиссер, актер, зритель, гример, декоратор, сценарист, критик и др. Активное взаимодействие друг с другом во время

подготовки к театрализованным мероприятиям позволяет школьникам планировать, организовывать, корректировать собственный образовательный маршрут.

5. Проблемное обучение. Позволяет развивать интерес учащегося к литературе и русскому языку, стимулирует творческое мышление, активизирует познавательную мотивацию.

6. Импровизация. Возможность импровизировать не только при создании сценария, но и непосредственно на сцене, во время выступления, помогает в развитии творческого потенциала, самостоятельности ученика.

7. Личностный рост. Большую роль для самореализации школьника в учебной деятельности играют занятия, на которые он идет с интересом. Использование элементов театральной педагогики на уроках филологии в школе помогает увеличить самостоятельную творческую и мыслительную деятельность учащихся.

8. Система. Необходимо обеспечить активное взаимодействие всех участников образовательного процесса и создать определенные условия для этого.

9. Профессиональная подготовка педагогов. Педагог-словесник, который использует элементы театрального искусства на своих уроках, должен обладать определенным набором компетенций. Педагогическая деятельность объединяет в себе научные и творческие аспекты, рациональное и эмоциональное. В связи с этим есть необходимость включения приемов театральной педагогики в программу высшего педагогического образования.

Таким образом, успешность творческой педагогической деятельности в значительной степени зависит от желания самого педагога достичь поставленных целей путем взаимодействия с учащимися и творческого подхода к работе.

Библиография:

1. ВЕРШКОВСКИЙ, Э. В. Режиссура театрализованных представлений. – СПб.: Нестор-История, 2017. – 88 с. ISBN 978-5-4469-1157-8.
2. Основы системы Станиславского: учебное пособие / Авт.-сост. Н. В. Киселева, В. А. Фролов – Ростов на/Д: Феникс, 2000. – 128 с. ISBN 5-222-00874-6.
3. ТУМАНОВ, И. М. Режиссура массового праздника и театрализованного концерта / И. М. Туманов. – М.: Просвещение, 1976. – 88 с.

CZU 81'373:13

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ БИНАРНЫХ КОНЦЕПТОВ «МУДРОСТЬ» И «ИСТИНА»

Екатерина ВИКОЛ, студентка филологического факультета,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Людмила ПАРАХОНЬКО**, др., препод.

Abstract: *This article examines the theoretical and practical aspects of the study of the binary concepts "wisdom" and "truth," clarifies the definition of the terms "binary opposition" and "contrast pairs," and builds up the structure of the binary concepts being studied.*

Keywords: *cognitive linguistics, concept, binary concepts, wisdom, truth, linguistic culture, consciousness.*

Данная работа посвящена анализу и исследованию двух ключевых концептов – «мудрость» и «истина». **Целью** исследования является выявление теоретических и практических основ анализа данных концептов, а также их взаимосвязи и влияния на сознание и мышление человека.

Актуальность исследования опирается на существование постоянного интереса к пониманию и различению таких фундаментальных концептов, как «мудрость» и «истина». Они играют значимую роль в формировании мировоззрения, культуры и поведения человека. В современном обществе, где информационные потоки постоянно растут, важно понимать, как эти концепты воздействуют на мышление и принятие решений. Исследование бинарных концептов «мудрость» и «истина» представляет актуальную задачу, поскольку оно позволяет более глубоко понять их суть, структуру и взаимосвязь, что может привести к более эффективному использованию этих концептов в повседневной жизни и научной деятельности.

Когнитивная лингвистика представляет собой динамично развивающуюся область в рамках языкознания, которая претерпела значительные изменения за последние несколько десятилетий. Сформировавшись в начале 1980-х годов как отдельное направление из когнитологии, она стала новой лингвистической парадигмой [9, с. 34]. Важным этапом в ее развитии стал 1989 год, когда на конференции в Дуйсбурге было принято решение о создании ассоциации по когнитивной лингвистике, что придало этому направлению статус отдельной дисциплины в рамках языкознания.

Основатели когнитивной лингвистики, такие как Р. Ленекер, Л. Тэльми, Дж. Лакофф, Ж. Фоконье, своими работами внесли значительный вклад в формирование этого направления. Структурные характеристики категоризации языка, функциональные принципы его организации, а также концептуальные связи между синтаксисом и семантикой стали объектом изучения когнитивной лингвистики.

К 1990-м годам основные идеи этой дисциплины были систематизированы и обобщены, что подтвердило ее значимость в современном языкознании. Когнитивная лингвистика рассматривает язык как неотъемлемую часть когнитивных процессов человеческого ума, исследуя такие аспекты, как систематизация полисемии, когнитивные модели, ментальные представления и метафоры, а также экспериментальные и прагматические аспекты языка [18, с. 8].

Когнитивная лингвистика представляет собой одно из наиболее важных направлений в современном языкознании, активно развивающееся как в США, так и за его пределами. Становление этой дисциплины началось в начале 1980-х годов, когда она выделилась из когнитологии как самостоятельная парадигма. Ключевым моментом в ее развитии стал 1989 год, когда было образовано ассоциация по когнитивной лингвистике.

Важно отметить, что в США и в отечественном языкознании разные направления, такие, как «когнитивная грамматика» и «когнитивная семантика»

развивались независимо друг от друга [13, с. 22]. Однако, несмотря на различия в терминологии, исследования в обеих странах были направлены на анализ различных аспектов языковых явлений с использованием когнитивного подхода. Работы классических исследователей, таких как Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Р. Джакендофф, а также отечественных лингвистов, например, Е.В. Рахилиной, играли важную роль в формировании и развитии этой области [20, сс. 12-13].

Одним из основных достижений когнитивной лингвистики стало переосмысление проблемы соотношения языка и мышления. Этот подход получил широкое признание в современных исследованиях, открывая новые перспективы для понимания структуры и функционирования языка [18, с. 6].

Можно отметить, что когнитивная лингвистика оказала значительное влияние на развитие современной лингвистической науки, представляя собой новую парадигму, которая переосмыслила подходы к изучению языка и его связи с когнитивными процессами человеческого ума.

Систематизация и обобщение идей когнитивной лингвистики к середине 90-х годов привели к новому пониманию соотношения языка и мышления. Несмотря на различную терминологию в США и отечественном языкознании, исследовательские результаты во многих случаях пересекаются и взаимосвязаны, что подчеркивает значимость данного направления в современных лингвистических исследованиях.

Необходимо отметить, что многие лингвисты, такие, как Л.Г. Бабенко, Н.Н. Болдырев, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, Л.О. Чернейко и другие, обсуждают проблемы, связанные с категоризацией действительности, когнитивными моделями и объединением когнитивных и коннотативных функций языка в процессе языковой деятельности человека. Ученые отмечают, что концепты возникают в результате когнитивной активности человека, поскольку без человека сами концепты не существуют [13, с. 35].

Так, термин «концепт» приобрел статус основополагающего понятия в когнитивной лингвистике и активно используется, несмотря на отсутствие единообразного толкования, в лингвистической литературе. Это объясняется тем, что в различных лингвистических направлениях термин «концепт» является инструментом с различными подходами и интерпретациями.

В культурологии термин «концепт» обозначает ментальное формирование, которое проявляет этническую и семантическую специфику в различной степени. К примеру, рассматриваемые А. Вежбицкой универсальные культурные концепты, принадлежащие идеальному миру, определяются при помощи набора семантически примитивов и отражают представления человека об окружающей действительности, обусловленные спецификой той или иной культуры [13, с. 35].

В своих исследованиях Д.С. Лихачев связывает концепт с опытом национально-культурного контекста говорящих, отмечая, что он является результатом столкновения словарного значения с личным и народным опытом человека. Это позволяет утверждать, что в совокупности концептов отражена культура нации [12, с. 282].

По мнению Н.Д. Арутюновой, изучаемое ментальное образование возникает в результате взаимодействия различных факторов, таких как национальная традиция, фольклор, религия, идеология, жизненный опыт, образы искусства, ощущения и системы ценностей [1, с. 3].

В лингвокультурологических исследованиях «концепт – всегда объект сопоставительного анализа, подразумевающего сравнение: внутриязыковое, когда сопоставляются облик и функционирование концепта в различных «областях бытования» – дискурсах (научном, политическом, религиозном, поэтическом и пр.) и сферах сознания; межъязыковое, когда сопоставляются концепты различных языков» [4, с. 8]. Следовательно, по сути, здесь «речь идет о концепте на уровне узуса, имеющем внетекстовый характер, концепте-инварианте» [3, с. 13].

В лингвистике выделяются три вида культурных концепций: этнокультурные, социокультурные и индивидуально-культурные, каждый из которых отражает уникальные характеристики и находит свое проявление в окружающей действительности. Главные признаки концептов, согласно Ю.С. Степанову, включают основные, дополнительные и этимологические характеристики [21, сс. 42-45].

Исследование объекта когнитивистики является важным направлением в российской лингвистике. Однако оно приобретает различные аспекты и содержание в различных лингвистических подходах, таких, как лингвокультурология, когнитивная лингвистика и психолингвистика. Проблема способов вербализации концепта является одним из ключевых вопросов. По мнению И.А. Стернина и З.Д. Поповой, концепт может быть представлен через готовые лексемы, фразеологизмы, свободные словосочетания, структурные схемы предложения и тексты.

В своем семиотическом исследовании Ю.С. Степанов определяет концепты как понятия общего порядка, которые являются ценностями данной культуры и обладают эмоциональными и художественными компонентами [22, с. 15].

Обсуждая структуру концепта, Ю.С. Степанов выделяет:

- 1) «буквальный смысл» или «внутреннюю форму»;
- 2) «пассивный», «исторический» слой;
- 3) новейший, актуальный и активный слой;
- 4) многослойную структуру, генетически мотивированную некоторым гипотетически реконструированным прообразом. Концепт – исторически сложившееся напластование смыслов или эволюционно-семиотический ряд;
- 5) мета–позицию – «пареньев» над словами и вещами;
- 6) границу его познания – «сверху» – сфера абстрактных определений, «снизу» – сфера индивидуального опыта; но, в конечном счете, можно «двести свое описание (концепта) лишь до определенной черты, за которой лежит некая духовная реальность, которая не описывается, но лишь переживается» [21, 1997с. 76].

Из исследования Ю.С. Степанова следует, что концепт – это понятие общего порядка, обогащенное эмоциональными аспектами. Его структура имеет несколько слоев: буквальный, пассивный, актуальный и многослойный. Кон-

цепт превосходит непосредственные проявления и занимает мета-позицию. Граница его понимания – это абстрактные определения и индивидуальный опыт, осознание духовной реальности. В целом, концепт – сложное явление, обогащенное культурным контекстом и эмоциями, формирующими его смысл.

В методологии определения смыслового объема концепта, предложенной В.А. Масловой, рекомендуется использовать разнообразие контексты, включая поэтические, научные, философские и публицистические тексты, пословицы и поговорки. Этот подход позволяет воссоздать смысловое содержание концепта на основе анализа различных контекстов с учетом стиливых особенностей и абстрагирования от их стилистической привязки, включая внелингвистические проявления. Дифференциальные признаки текста рассматриваются как основа для перехода от исследования концепта-инварианта к концепту-варианту, то есть текстовому концепту [13, с. 118].

Концепт-инвариант – это модель определенной значимой для конкретной лингвокультуры, ряда лингвокультур или культуры человечества в целом смысловой доминанты, построенная на основе анализа как языковых (словарные дефиниции, фразеологизмы, типичные коллокации и т.д.), так и речевых ее эманаций. Причем при моделировании концепта-инварианта речевые произведения анализируются в целях «вывести» концепт за рамки конкретных репрезентирующих его текстов на уровень узуса за счет обнаружения общих для всех текстовых вариантов реализации концепта смысловых признаков, тем самым придав ему (концепту) «внетекстовый характер» (ср.: «Любой концепт вбирает в себя обобщенное содержание множества форм выражения в естественном языке») [13, с. 111].

Существует несколько подходов к изучению объекта когнитивной лингвистики. Перечислим наиболее актуальные из них: когнитивно-стилистический анализ (ориентируется на социальные и коммуникативные аспекты понимания дискурса как «текста, погруженного в жизнь» (в терминах Н.Д. Арутюновой); при этом необходимо уделять особое внимание стилистической природе текста – продукту человеческой дискурсивной деятельности. Логичным представляется выделение типов дискурса, связанных со стилями, подстилями и другими типологическими различиями в современной системе дискурса и стиля. Среди таких типов можно отметить научный, художественный, деловой, разговорный, публицистический (медиадискурс) и другие [1, с. 3]) и когнитивно-дискурсивный подход (предполагает анализ концептов высокого уровня абстракции и абстрактно-логические концепты. Их формами репрезентации становятся языковые универсалии, структуры и категории. Процедура анализа заключается в моделировании когнитивной структуры концепта в различных языках, а результат представляется в виде описания когнитивной модели концепта в языке как системе, присутствующей в человеческом сознании [17, с. 37]. Значимым является и то, что мы, в основном, используем метод когнитивного анализа дискурса, так как мы исследуем структуру бинарных концептов «мудрость и истина» с опорой на контекст романа Л.Н. Толстого «Война и мир».

Так, *бинарная оппозиция*, происходящая от латинского *binarius* – двойной, двойственный, состоящий из двух частей, представляет собой тип отношений в семиотических системах, в котором значение знака выявляется только через его отношение со знаком, с которым он находится в оппозиции. Например, лингвистический знак «друг» приобретает свой смысл через оппозицию со знаком «враг», а слово «сладкое» – через «горькое» и т.д. [14].

Важно отметить, что в лингвистической литературе также используется термин «контрастные пары» вместо «опозиций». Это связано с тем, что значения не всегда отражают полную противоположность. Например, выделяют два типа: 1) оппозиции, или логические противоречия, где термины взаимоисключают (живой – мертвый, где «неживой» может означать только «мертвый»); 2) антонимы, или логические противоположности, где термины имеют градацию в одном измерении (хороший – плохой, где «нехороший» необязательно означает «плохой») [2, с. 80]. В основном эти различия строятся с использованием схем «или ... или» и «более-или-менее». Схема «более-или-менее» позволяет рассматривать срединные позиции в противопоставлениях, даже в случае такой категоричной оппозиции, как черное – белое, которую можно воспринимать как оттенки серого [8, с. 28].

В структурализме, Клод Леви-Стросс подчеркивал важность бинарных противопоставлений, таких как «природа – культура», «растительное – животное», «сырое – вареное» и др., при анализе социальной организации и культурной жизни древних племён. Представители других философских и психологических направлений также прибегали к бинаризму [11].

Так, в нашей работе анализируется второй тип контрастных пар, ибо истина является частью мудрости.

В истории философии и религии много сказано о нравственности, морали и духовной мудрости. На протяжении многих веков великие мыслители философии и религии Востока и Запада задавались вопросом «что такое мудрость?». Этот вопрос и по сей день остается одним из главных тем философии. Мудрость – абсолютная ценность жизни, универсальный язык, единственная духовная культура Запада и Востока, представляет собой единство истины и добра, знания и любви, разума и сердца, жизненное воплощение идеи и полное изменение жизни [15].

Для того чтобы понять природу мудрости, необходимо обратиться к словарям. Таким образом, проанализируем понятийные признаки исследуемого ментального образования (Таблица 1), которые актуализируются в словарных значениях в виде семантических компонентов (семем) слова – репрезентанта концепта.

Чтобы упорядочить лексикографические данные, предлагаем собственную дефиницию, полученную путем компонентного (семемного) анализа: 1 ЛСВ (лексико-семантический вариант) имени концепта «мудрость» – глубокий ум, наивысшая степень разумности; 2 ЛСВ – совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умения, т.е. опыт, знание, понимание жизни; 3 ЛСВ – слова, поступки, речь, основанные на жизненном опыте, правильные, справедливые; 4 ЛСВ – нравственная составляющая.

Таблица 1. Понятийные признаки концепта «мудрость»

| Словари | Значения |
|--|---|
| Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского [23, с. 275]. | Мудрый. Общеслав., имеющее соответствия в балт. и герм. яз. (янт. <i>mandrūs</i> - «бодрый», др.-в.-нем. <i>munter</i> -«бодрый, живой») Образовано с помощью суф. -г- от основы * <i>mand-</i> (ер. греч. <i>mantha-по</i> - кучу, понимаю», алб. <i>mund</i> - «может»), производной посредством суф. -d- (« * <i>-dh-</i>) от того же корня, что и мочь (см.). |
| <i>Этимологический словарь русского языка</i> Семенова А.И. [19]. | Мудрый. Древнерусское – мудръ. Общеславянское – modгъ. Прилагательное «мудрый» – славянское по происхождению. Первое упоминание в литературных памятниках относится к XI в. Мудрый – это «разумный в наивысшей степени», «обладающий большим умом, знаниями и жизненным опытом». Слова с похожим написанием и значением можно встретить: в литовском (<i>mandrus</i> – «бодрый»), латышском (<i>muodrs</i> – «живой», «бодрый»), древнеиндийском (<i>medha</i> – понимание, мудрость). |
| Толковый словарь В.И. Даля [6, с. 362] | Мудрый, основанный на добре и истине; праведный, соединяющий в себе любовь и правду; в высшей степени разумный и благонамеренный. Замысловатый, трудно понятный, мудреный; сокращ. <i>мудр</i> , сохраняет первое значение, а <i>мудер</i> – второе, означая иногда затейлив, причудлив. |
| Ожегов С.И. Словарь русского языка [16, с. 366] | Мудрость, Глубокий ум, опирающийся на жизненный опыт. м. провидца. Народная м. (также о сложившихся в народе изречениях, отражающих его жизненный опыт, знания). |
| Толковый словарь русского языка Д.В. Дмитриева [24]. | 1. Мудрым называют человека, который обладает большим умом, знанием жизни, опытом. Я всегда обращаюсь за советом к своей мудрой маме. 2. Слова, поступки, решения называют мудрыми, если они основаны на здравом смысле, большом опыте и знании жизни. Мудрая государственная политика. Он был способен дать мудрый совет в любой сложной ситуации. Мне очень нравились его мудрые афоризмы. |
| Толковый словарь Д.Н. Ушакова [26, с. 137.] | Мудрый мудрая, мудрое; <i>мудр</i> , <i>мудра</i> , <i>Мудро</i> (книжн.). Обладающий большим умом, высшим знанием, опытом. Мудрый вождь. Мудрый философ. – Содержащий что-н. мудрое, проникнутый мудростью. Мудрый совет. Мудрое решение. Мудро (нареч.) рассудить. |

Таким образом, мудрость представляет собой не только знание и понимание, но и способность применять эту информацию в жизни и принимать правильные решения, основанные на опыте и здравом смысле. Она включает в себя уважение к другим людям, признание своих ошибок и возможности для роста и развития.

Понятийные признаки концепта «истина»

В культуре любого народа особое место занимает система ценностей – самые основные характеристики культуры, высшие ориентиры поведения,

представляющие собой лично окрашенное отношение к миру. Ценности формируются под воздействием желаний, эмоций, потребностей, верований человека, господствующей в обществе идеологии и многих других факторов, поэтому они могут быть отражением национальной культуры и национального видения мира. Данные основные понятийные универсалии философского толка, в общем виде обозначающие положительную или отрицательную значимость определенного объекта или явления действительности, находят выражение в языке в виде культурных концептов.

Итак, обратимся к словарям для анализа сущность истины (Таблица 2).

Таблица 2. Понятийные признаки концепта «истина»

| Словари | Значения |
|---|--|
| Толковый словарь В.И. Даля [6, с. 59] | Истина ж. противоположность лжи; все, что верно, подлинно, точно, справедливо, что есть [все что есть, то истина, не одно ль и то же есть и естина, истина?]; ныне слову этому отвечает и правда, хотя вернее будет понимать под словом правда: правдивость, справедливость, правосудие, правота. Истина от земли, достояние разума человека, а правда с небес, дар благодости. Истина относится к уму и разуму; а добро или благо к любви, нраву и воле. |
| Словарь М. Фасмера т.2 [27, с. 142] | Истина, укр. істина, др.-русск., ст.-слав. истина ἀλήθεια, ἀκρίβεια (Супр.), болг. Истина...От истый |
| Толковый словарь Д.Н. Ушакова [25, с. 665.] | Истина, истины, ·жен. 1. Идеал познания, заключающийся в совпадении мыслимого с действительностью, в правильном понимании, знании объективной действительности (·книж.). Стремление к истине лежит в основе научных исканий. 2. То, что есть в действительности, соответствует действительности, правда. Скрывать истину. Ручаться за истину сообщения. Соответствовать истине. Голая Истина. 3. Утверждение, положение, суждение, основанное на житейском опыте. Старая Истина. Избитая Истина. «Слыхал я истину бывало: хоть лоб широк, да мозгу мало.» Пушкин. • Святая Истина (·разг.) – непререкаемое положение, утверждение. Во истину (·церк.-книжн., ·ритор.) – действительно, в самом деле, истинно. Во истину прекрасный человек. |
| Ожегов С.И. Словарь русского языка [16, с. 257] | Истина, –ы, ж. 1. В философии: адекватное отображение в сознании воспринимающего того, что существует объективно. Объективная и. Стремление к истине. 2. То же, что правда (в 1 знач.). Его слова близки к истине. 3. Утверждение, суждение, проверенное практикой, опытом. Старые истины. Избитые истины (опошенные частым повторением). * На путь истины направить(наставить) кого – на правильный путь, к правильным действиям. Святая истина(книжн.) –непререкаемое положение, утверждение. |

| | |
|--|---|
| <p>Ефремова Т. Ф. <i>Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный</i> [7].</p> | <p>Истина I ж. 1. Идеал познания, заключающийся в совпадении мыслимого с действительностью, в правильном понимании и знании объективной действительности. 2. Адекватное отражение предметов и явлений действительности познающим; объективное содержание человеческого познания. II ж. разг. 1. То, что есть в действительности, соответствует ей; правда. 2. Утверждение, суждение, положение, основанные на житейском опыте.</p> |
| <p>Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. [10, с.401].</p> | <p>Истина -ы; ж. 1. То, что соответствует действительности; правда. Сказать истину. Его слова близки к истине. Познать истину. Горькая и. (неприятное, но справедливое замечание, суждение и т.п.). Святая и. (нерушимая, незыблемая правда). // Правдивость, подлинность. Сомневаться в истине чьих-л. слов. Верить в истину рассказанного. // Нравственный идеал. Искать истину. Верить в истину. 2. Филос. Верное отражение в сознании человека того, что есть в объективной действительности. Абсолютная и. Объективная и. Относительная и. Разрабатывать теорию истины. 3. Утверждение, суждение, проверенное практикой, опытом. Старая и. Жизненная и. Избитые истины (опошленные частым повторением). Азбучная, прописная и. (то, что всем хорошо известно).</p> |

Таким образом, истина – это концепция, объединяющая несколько аспектов: 1) информация свыше, описывающая реальность объективно; неоспоримый абсолют, в отличие от правды; 2) соответствие действительности: истина означает, что высказанное утверждение, представление или суждение отражают реальное положение вещей или явления, что они верны и точны; 3) познание и понимание – истина связана с процессом познания и понимания мира. Это означает правильное толкование объективной реальности, согласованное с логикой и фактами; 4) нравственный идеал – истина может также относиться к моральным ценностям и принципам, к принятию истинных идеалов или ценностей.

Результаты контрастивного анализа привели к следующим выводам: истина представляет собой концепцию, объединяющую подлинность человеческого бытия и полноту его познания. Это сведение к заключению, осуществляемое с помощью логических и рациональных методов, таких, как рационализм, эмпиризм и производственная практика. [28, с. 227].

Истина – это не просто абстрактное понятие, описывающее соотношение знания и оценки в рамках культурного контекста, а, скорее, – сама жизнь. Она может стать составной частью мудрости. Основная цель существования – достижение истины, а цель познания – раскрытие этой истины, которая становится движущей силой для развития практического разума [5, с. 84].

Мудрость заключается в глубоком понимании природы ума, сосредотачиваясь на аспекте «Я-эго». Однако она никогда не может охватить всю исти-

ну, поскольку истина распространяется на более широкий спектр. Мудрость – это активный процесс созерцания, включающий «пассивную» роль субъекта в восприятии абсолютных и неизменных законов объективной реальности. Она способствует достижению равновесия между различными аспектами жизни.

Библиография:

1. АРУТЮНОВА, Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999. 911 с. ISBN 5-7859-0027-0.
2. БАРТ, Ролан. *S/Z*. Пер. с фр., 2-е изд., испр. Под ред. Г. К. Косикова. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 232 с. ISBN 5-8360-0211-8.
3. БОЛОТНОВА, Н.С. Когнитивное направление в лингвистическом исследовании художественного текста. В: *Поэтическая картина мира: слово и концепт в лирике серебряного века: Материалы VII Всеросс.науч.-практ. Семинара*. – Томск, 2004, сс. 7-19.
4. ВОРКАЧЕВ, С.Г. Концепт как «зонтиковый термин». В: *Язык, сознание, коммуникация*. М., 2003, -вып. 24, сс. С. 5-12. ISBN 5-317-00709-7.
5. ГЕРАСИМОВА, И.А. Истина в лабораториях разума. В: *Многомерность истины / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Редкол.: А.А. Горелов, М.М. Новосёлов*. М.: ИФРАН, 2008. 215 с. ISBN 978-5-9540-0115-0.
6. ДАЛЬ, В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Санкт-Петербург. Москва: Тип. М.О. Вольфа, 1881, т. 2. 807 с.
7. ЕФРЕМОВА, Т. Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. М.: Русский язык, 2000. [online] [дата обращения 20.03.2024]. Режим доступа <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index.htm>
8. КАСИКОВ, Г.А. Идеология. Коннотация. Текст. В. *S/Z*. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 232 с. ISBN 5-8360-0211-8.
9. КУБРЯКОВА, Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма. В: *Вопросы языкознания*, 1994, №4, сс. 34-47.
10. КУЗНЕЦОВ, С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с. ISBN 5-7711-015-3
11. ЛЕВИ-СТРОСС, К. Структурная антропология. М.: Наука, 1985. 535 с
12. ЛИХАЧЕВ Д.С. Концептосфера русского языка. В: *Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / под редакцией проф. В.П. Нерознака*. М.: Academia, 1997, сс. 280-287
13. МАСЛОВА, В.А. *Когнитивная лингвистика: учебное пособие* 3 изд., перераб. и доп. Мн.: ТетраСистемс, 2008. 272 с. ISBN 978-985-470-780-8.
14. МЕЛЬНИКОВА, Л.Л. Бинарная оппозиция. В: *Постмодернизм (Энциклопедия)*. [online] [дата обращения 20.03.2024]. Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philos/postmod/binarnaya.html>
15. НАЗАРОВ, В.Н. Нравственная мудрость как творчество жизни. В: *Философские науки*, 1991. № 11. ISSN 0235-1188.
16. ОЖЕГОВ, С.И. *Словарь русского языка*/под. ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. 921 с. ISBN 5-200-01088-8.
17. ОРЛОВА, О.В. Когнитивно-стилистический анализ текстовых концептов в контексте современных лингвоконцептологических исследований. В: *Филология*, 2009. сс. 34-37. ISSN 1561-7793

18. ПОПОВА, З.Д.; СТЕРНИН, И.А. *Когнитивная лингвистика*. М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. 226 с. ISBN: 978-5-17-045103-6.
19. СЕМЕНОВ, А. В. *Этимологический словарь русского языка*. Москва, 2003. 704 с. ISBN: 5- 88682-149-X.
20. СКРЕБЦОВА, Т.Г. *Когнитивная лингвистика:Классические теории, новые подходы*. М: Издат. Дом ЯСК, 2018. – 392 с. ISBN: 978-5-6040195-7-3.
21. СТЕПАНОВ, Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования: словарь*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с. ISBN 5-88766-057-0.
22. СТЕПАНОВ, Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры: изд. 2-е, испр. и доп.* М.: Академический проект, 2001. 990 с. ISBN 5-8291-0007-X.
23. *Этимологический онлайн-словарь русского языка Шанского Н. М.* Москва: Дрофа, 2000. [online] [дата обращения 10.01.2024]. Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/shansky>
24. *Толковый словарь русского языка / под ред. Д.В. Дмитриева*. М.: Астрель: АСТ, 2003. 1578 с. [online] [дата обращения 10.01.2024]. Режим доступа: <http://endic.ru/dmytriev/Obratno-2184.html>
25. *Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д.Н.Ушакова*. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935, т. 1, 1562 стб.
26. *Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д.Н.Ушакова*. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1938, т. 2, 1440 стб.
27. ФАСМЕР, М. *Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачева; под ред. и с предисл. Б. А. Ларина*. 2-е изд., стереотип. М.: Прогресс, 1986, т. 2, 672 с. ISBN 978-5-17-013959-2.
28. ХАВРАК, А.П. *Философия: Учебное пособие*. М.: Московский институт МВД России. 391 с.

CZU 808.51:396

СЕМИОКОГНИТИВНАЯ ОНТОЛОГИЯ ФЕМИНИСТСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Ольга ПОПОВ, студентка филологического факультета,
Бельцкий государственный университет им. Алеку Руссо
Научный руководитель: **Людмила ПАРАХОНЬКО**, др., препод.

Abstract: *This study is focused on examining the characteristics of feminist artistic discourse based on semiocognitive theory. The authors systematize the research on the basis of C. Morris's three aspects of semiosis, concluding that the cognitive-semiotic model of feminist text interpretation has the potential to act as a tool for philological analysis.*

Keywords: *semiotics, feminist literature, cognitive linguistics, semiosis.*

Феминистская гносеология всё чаще становится предметом дискуссий в современной филологической парадигме. Однако картотеку методов анализа феминистских текстов трудно назвать достаточно разработанной, что может объясняться маргинальным статусом данного дискурса, спецификой его со-

держательного наполнения и жанровой расплывчатостью. **Цель** настоящей работы – раскрыть вопрос о когнитивно-семиотическом подходе к исследованию феминистского письма, потенциально выявляющем единые алгоритмы языковой репрезентации действительности, т.е. смыслопорождения [4, с. 5].

Универсальный характер данного подхода может быть эксплицирован в рамках учений об экзистенциальной семиотике Э. Тарасты и пансемиотической онтологии мира по Ч. Пирсу. Согласно взглядам исследователей-семиотиков, для каждого человека объективная реальность предстаёт в виде совокупности семиотических кодов, поскольку вне рефлексирующего сознания с его индивидуальными механизмами прагматического фокусирования и когнитивными фреймами, реальность – лишь бесконечный поток неструктурированной информации [9, с. 112-116]. Следовательно, человеческое мышление, бытие и окружающая действительность носят знаковую природу, а семиотика всё чаще идентифицируется как модус мышления и универсальный метод анализа коммуникативной практики [4, с. 12], чем и обусловлена **актуальность** настоящей работы.

Гранью пересечения когнитивистики и семиотики является обоснование ключевых свойств когниции во взаимодействии с семиотическим миром форм и событий. Концептуальным понятием когнитивной семиотики выступает «семиозис» как непрерывная смыслообразовательная активность [6]. Важно уточнить, что предметом данного исследования является не естественный семиозис, а означивание автором в пределах текста, или вторичной моделирующей системы (по Лотману). «Знак» мы трактуем как динамический элемент с реляционной, интерпретирующей и субъектно-ориентированной природой.

Настоящее исследование спроецировано на рассмотрение знакового континуума как пространства, посредством которого в феминистском дискурсе осуществляется референция к индивидуальному женскому опыту взаимодействия с миром. На данный момент не существует единого определения феминистской литературы (далее – ФЛ), что справедливо отметила теоретик феминистского литературоведения Элен Сиксу: «...эта практика не может подвергнуться теоретизированию, классификации, кодированию, что вовсе не означает, что она не существует» [12, с. 808]. Из данного комментария следует, что, несмотря на содержательную вариативность, уточнить некоторые имманентные черты ФЛ представляется возможным. Так, в своей концепции компонентов женского письма Элизабет Гросс характеризует феминистские тексты как сознательно бросающие вызов методам и целям доминантного канона [14, с. 24].

Одно из современных определений ФЛ является институциональным и предполагает, что авторы текстов имеют опыт женской гендерной социализации и так или иначе декларируют феминистские принципы [3, с. 5]. ФЛ имеет выраженный аксиологический вектор, т.к. представлена десакрализованным включением женского опыта в пространство текста. В описании женской экзистенциальной ситуации дискурсивной доминантой выступает понятие субъектности, связанное с поиском идентичности и другими аспектами феминистской проблематики (телесность, травма и т.д.).

Исследуя специфику ФЛ, некоторыми учёными, в частности, Юлией Кристевой, ранее была предпринята попытка формализовать осмысление феминистского письма в рамках семиологии, т.е. выработать описательный алгоритм. В результате Кристева выделяет две практики означивания: семиотическую и символьную, где первая представляет собой смысловой пласт, не имеющий прямого вербального выражения, а вторая включает элементы значения, оформленные с помощью языковых средств [1].

Перспективой данного исследования служит рассмотрение текстов сквозь семиотическую триаду Ч. Морриса. Конституция семиозиса, предложенная учёным, представлена тремя аспектами: семантикой, синтактикой и прагматикой [10, с. 50].

Семантическое измерение семиозиса изучает отношение знаков к их объектам – десигнатам. Анализ литературно-художественного воплощения феминистской аксиологии сквозь призму семиотики предполагает рассмотрение отношений между внеязыковой действительностью и текстом как динамику взаимодействия референта со знаком. Синтез экстра- и когнитивно-лингвистических факторов формирует образ мира, в связи с чем последний является продуктом переработки перцептивного, мыслительного и чувственного опыта. Комментируя специфику фемпоэзии, О. Васякина утверждает: *«Женское тело – это всегда объект наблюдения. Это та точка, с которой начинается отсчет. И именно тело объединяет всех женщин, их опыт»* [3, с. 48]. Таким образом, центральным элементом семантического пространства ФЛ выступает женская телесность.

Важно уточнить, что средства апелляции к когнитивному контексту знаний о телесности, т.е. знаковые операции, разнятся, поскольку творчество – это инкорпорация исторического, социо- и лингвокультурного, а также субъективного аспектов. Иллюстрацию данной идеи можно проследить при сопоставлении стихотворений С. Плат и Д. Серенко – поэтесс, принадлежащих разным культурам и времени, со специфичным идиостилем. Так, в стихотворении Плат «Мюнхенские манекены» раскрывается тема объективации женского тела. Поэтический отрывок представляет собой сатурацию гендерно-ориентированных метафорических конструкций, повторяющих идею отношения к женщине как материальному объекту:

*«Ты и я... Манекены в витринах
Желтозеленого, серного цвета.
Тела застыли в нелепых позах...*

<...>

*Голые, лысые манекены
(Мехами едва нагота прикрыта)* [8, с. 77]».

Стихотворение Дарьи Серенко, российской поэтессы, исследует проблему насилия и объективации женщин, но не имплицитно:

*«я просто считаю чтобы уснуть
мертвых женщин
лежащих в неестественных позах*

<...>

*через эти тела перешагивают парады
их омывают медийные волны
до бескровной стерильности текста [11]».*

Авторский код поэтесс различен, поскольку включает систему индивидуальных когнитивных схем использования языка: творчество С. Плат является примером исповедальной поэзии, а её идиостиль отличает непрерывная метафоризация, в то время как стихотворения Д. Серенко проникнуты прямой и духом современного фем-активизма.

Эпицентром женской телесности в рамках ФЛ является представление физиологических подробностей о родах, беременности и т.д. Феминистские эссе XX века под авторством Симоны де Бовуар и Йоланды А. Патерсон исследуют вопрос «демистификации» материнства и связанных с ним процессов [15, с. 27]. Идеологи рассматривают его как комплексный феномен, отрицая существование материнского инстинкта и приводя аргументы в пользу его спорадической природы, нежели врождённой [5, с. 397]. Данный тезис репрезентирован в стихотворении Г. Рымбу: в словах лирической героини отсутствует прямое указание на чувства к сыну, только ремарка о его внешнем виде:

*«... без поддержки, с запутанными волосами
я шла после операции по солнечному коридору роддома
забирать сына. Я взяла его и подумала:*

его пальцы похожи на маленьких мармеладных червячков [3, с. 110].

В поэме С. Плат «Три женщины», напротив, первый женский «голос» обретает мгновенную связь с ребенком:

«Вот мой сын...

<...>

Он поворачивается ко мне, как подсолнух слепой.

Только один раз он крикнул. Крик этот – крюк, я держусь за него.

И кажусь себе тёплым холмом. Или молочной рекой [8, с. 178]».

Таким образом, вербальное выражение феминной саморефлексии, т.е. семантическое пространство знака, отвечает основным принципам феминистской идеологии, но воссоздаётся на основе индивидуальных когнитивных схем и фреймов. Это выявляет коннотативную и подвижную природу знаков, которые функционируют не как данность, но обнаруживают «динамическое отношение между означаемым и означающим» [2, с. 48].

Семантика знака актуализируется исключительно через включение его в высказывание [4, с. 61], поскольку знак не автономен от системы. Ч. Моррис указывал на то, что потенциально каждый знак имеет связь с другими [10, с. 50], а их комбинаторика изучается синтаксическим сегментом трихотомии Морриса. Синтаксический уровень определяет, каким образом форма, данная в эмпирическом опыте, замещается другими объектами и механизмами воспроизведения. Ранее нами были выделены некоторые положения синтактики феминистского письма, а именно использование метафор с гендерной импликацией для передачи идейного-тематического содержания

текста. Однако репертуар синтаксических средств ФЛ гораздо шире. Рассмотрим некоторые из них.

Прежде всего доминирующей рифмометрической формой стихотворения представители фем-письма избирают верлибр. Отказ от традиционной силлабо-тонической организации текста М. Тёмкина комментирует следующим образом: *«Рифмой можно многое прикрыть. Это как колыбельная, под которую засыпаешь. <...> А без рифмы становится всё голое, как оно есть. Нечем закрываться [3, с. 195]»*. Данный тезис коррелирует с концептуальной задачей феминистского дискурса – решением проблемы умалчивания и «демистификация» аспектов женской идентичности.

Концентрация историко-социальных вопросов в канве феминистского нарратива способствует появлению документальных стратегий. Так, например, в книге стихов «Приговоры» Л. Юсупова утверждает субъектность жертв преступления путём авторизовывания их речи, обезличенной и лишённой эмоциональности в текстах судебных приговоров:

*«Клименко С.И. обвиняется в том, что 01 декабря 2016 года
примерно в 21 час 30 минут,
находясь в жилом доме, расположенном по адресу: <АДРЕС>,
в ходе возникшего конфликта с лицом,
ведущим с ним совместное хозяйство, <ФИО1>,
которая является ему близким лицом,
умышленно нанёс два удара кулаком правой руки
<...>
удар кулаком
удар трубой
пыталась уйти
упала на пол
ударилась ногой и спиной
<...>*

громко говорила ему, что ей больно [13, с. 54 - 77]».

Г. Рымбу, комментируя творчество Юсуповой, определяет подобную стратегию как «освобождающий монтаж» [13, с. 8], а узнавание и проговаривание травмы как автором, так и потенциальным читателем, способствует терапевтическому влиянию фем-письма. Переводя данное стихотворение в плоскость семиотики, представляется важным обратить внимание на заместительную функцию знака. Так, Е.Е. Бразговская утверждает: *«Мы помним ушедших людей, и потому они с нами. Замечая события прошлого знаками, которые интерпретируются в настоящем, мы оживляем эти события» [4, с. 23]*. Аналогичным образом Л. Юсупова констатирует память, прошлое, историю женщин-жертв насилия.

Указанная нами практика «травмоговорения» и её эмоциональное резонирование в читателях связаны с прагматическим уровнем семиозиса. По Ч. Моррису, категория прагматики ориентирована на корреляцию знаков и ин-

терпретаторов, а также связана с «*биотическими аспектами семиозиса*», т.е. «*психологическими, биологическими и социологическими*» факторами [10, с. 71].

Иными словами, прагматика обрамляется когнитивными первоэлементами: интенцией и интерпретацией. Более того, в процессе семиозиса значения, кодируемые вербальными знаками, мультиплицируются, осуществляя не только гносеологическую функцию языка, но и эмотивно-эстетическую. Это характеризует семиозис как пространство неограниченных интерпретаций, обязательное соотношение значения и «переживания». Вследствие этого рождается интерпретанта – результат декодирования знака рецепиентом, лежащий в основе вторичного художественного семиозиса. Адекватная интерпретация феминистских текстов становится особенно актуальной при этноязыковом контакте и предполагает не только эмпатичное чтение, но и максимальную степень дискурсивного сингармонизма автора и переводчика [7, с. 119], поскольку интенция означивания и выбор референта во многом зависят от условий среды.

Таким образом, когнитивно-семиотическая модель интерпретации феминистского текста обладает потенциалом выступать в качестве инструмента филологического анализа. При этом троичное единство измерений семиозиса (семантика, прагматика, синтактика) может быть использовано как своеобразный маркер, направляющий и систематизирующий исследование.

Библиография:

1. АНЦЫФЕРОВА О. Ю., *Извивы феминистского литературоведения (материалы к спецкурсу) // Женщина в российском обществе*. 2005. № 3-4. С. 73-86.
2. БАХТИН М. М., *Вопросы литературы и эстетики*. М., 1975. С. 6-72.
3. БОБЫЛЕВА М.С., ПОДЛУБНОВА Ю., *Поэтика феминизма* / АСТ, 2021 г. – 240 с. ISBN: 978-5-17-137027-5.
4. БРАЗГОВСКАЯ Е. Е., *Семиотика. Языки и коды культуры: учебник и практикум для академического бакалавриата*, 2-е издание, исправленное и дополненное, - Москва: Юрайт, 2019. – 187 с. ISBN 978-5-534-11201-6.
5. *Второй пол. Том 2: Жизнь женщины* / Симона де Бовуар; пер. с фр. И. Малаховой, Е. Орловой. – СПб: Азбука, 2018. – 736 с. ISBN: 9785389149977.
6. ЗАЛЕВСКАЯ А.А. *Вопросы естественного семиозиса: монография*. Тверь: ТьГУ, 2018. 160 с.
7. ПАРАХОНЬКО Л.В., ПОПОВ О.А., *Художественный семиозис как когнитивная лингвогендерная категория* // *Interuniversitaria, Ediția a XIX*, 2023, Vol. 1, с. 112-120. ISBN: 9789975503044.
8. ПЛАТ С., *Собрание стихотворений*. Москва: "Наука", 2008. 410 с. ISBN: 978-5-02-034398-6.
9. САЛМИНА Л.М., *Н.В. Крушевский и когнитивная логика языка* // Николай Крушевский: научное наследие и современность: Матер. Междунар. науч. конф. Казань: Новое знание, 2002. С. 111-117.
10. *Семиотика: Антология* / Сост. Ю.С. Степанов. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект; 2001 – 702 с. ISBN5-8291-0104-1.
11. СЕРЕНКО Д., *Место, которого не существует* [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://polutona.ru/?show=0915183104> (дата обращения: 27.03.2024).

12. СИКСУ Э., *Хохот Медузы* // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / под ред. С. В. Жеребкина. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 799-821. ISBN: 589329422X.
13. ЮСУПОВА, Л. *Приговоры. Книга стихов* / предисл. Г. Рымбу. – Москва: Новое литературное обозрение, 2020. – 224 с. ISBN: 978-5-4448-1231-0.
14. GROSZ E. *Space, time, and perversion. Essays on the politics of bodies*. – NY, – 1995. – 221 p. ISBN: 9780415911375.
15. *Motherhood, body and science in Sylvia Plath's Three Women* / Mariana Chaves Peterson. – 2015. 50 p.

**КЛАСИФІКАЦІЯ ТА ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ НОВОРІЧНО-РІЗДВЯНИХ СВЯТ**

Світлана ГОДИНЧУК, студентка, філологічний факультет освітніх технологій, Київський національний лінгвістичний університет
Науковий керівник: **Мирослава БАГАН**, д. н., проф.

Abstract: *The present research analyses the lexicon of winter holidays, showing that it is extensive, orderly, dynamic, constantly developing and representing the imagery and cultural values of the Ukrainian people. The author modeled the lexical-semantic field of selected nominalizations, analyzed its relations within the system, determined the origin of selected lexical items and characterized their connotative spectrum.*

Keywords: *winter holiday lexicon, lexical-semantic group, lexical-semantic field, dialect, connotation.*

Лексика новорічно-різдвяних свят відображає важливий період життя народу – гуртування родин за святковим столом, віншування, програмування одне одного на щасливий і успішний новий рік. Вона здебільшого колоритна й збагачена додатковими конотаціями. Обрядова й супровідна лексика Різдва та Нового року не лише відображає специфіку святкування, а й зберігає стародавні уявлення українців про світ, засвідчує їхні сучасні соціальні, естетичні, духовні цінності. Ця лексика має різне походження, виконує важливі функції і досі не була предметом окремого дослідження.

Увагу українських мовознавців, а саме М. Болобан [2], Г. Сокіл [6], О. Чебанюк [8], переважно привертала лексика календарно-обрядової поезії, а також її стилістика та етнографічна семантика. Проте лексичний аспект різдвяно-новорічних свят досі системно не вивчали, що й зумовлює актуальність нашого дослідження. Його об'єктом послугувала українська лексика новорічно-різдвяних свят, дібрана нами особисто з текстів колядок та сучасного мовленевого узусу.

Мета статті – комплексно проаналізувати й систематизувати українську лексику новорічно-різдвяних свят, довівши, що вона утворює цілісну систему, яка відображає світоглядні цінності українців.

Лексика, або словниковий запас мови, є основним будівельним матеріалом для людського мовлення. Саме слова відображають різноманітні об'єкти та аспекти реальності, що дозволяє нам розуміти та впливати на неї. Крім того, лексика відтворює рівень розвитку суспільства, його досягнення, знання та історію.

Слова не просто відображають позамовну дійсність, а й цінності, смаки, мораль, культуру народу. Окрім прямого, номінативного значення, слова часто мають додаткові конотації, які асоціюються з різними об'єктами та поняттями відповідно до досвіду й традицій носіїв мови. М. Баган зазначає, що «*конотацію справедливо називають ефективним засобом прагматичного увиразнення*

мовлення, формування особливих стилістичних нюансів, настроєвого зближення з іншими учасниками спілкування» [1, с. 51]. Саме тому лексика, пов'язана зі святами, дуже часто має позитивну конотацію й приємно впливає на інших.

Лексичні одиниці можуть передавати спільні семантичні аспекти, взаємно спростовувати чи пояснювати одна одну. На основі таких семантичних відношень формуються лексико-семантичні групи (ЛСГ), що об'єднують слова однієї частини мови за їхньою спільністю значень та наявністю спільного елемента значення (архісеми). Л. К. Кобець зазначає, що «*лексична система будь-якої мови передбачає виділення в ній підсистем, розміщених за принципом ієрархії. Однією з таких підсистем є лексико-семантична група*» [3, с. 129].

Дослідження лексичного складу колядок, живого обрядового спілкування стало підґрунтям для виокремлення таких лексико-семантичних груп: 1) ЛСГ назв свят, 2) ЛСГ назв їжі до різдвяно-новорічних свят, 3) ЛСГ сакральної лексики, 4) ЛСГ назв обрядових дій, 5) ЛСГ назв учасників обрядових дій, 6) ЛСГ обрядових фраз, 7) ЛСГ назв одягу до свят, 8) ЛСГ назв святкової атрибутики.

До лексико-семантичної групи назв свят належать лексеми, що безпосередньо називають свята та народні уявлення про них: *Новий Рік; Святвечір*, інші варіанти цього свята – *Святий вечір, свят-вечір, Свята вечеря, багата кутя, Вілія, Коляда, Різдво* та інші.

До лексико-семантичної групи сакральної лексики відносимо лексичні одиниці, що стосуються вищої релігійної сфери: *Господь Бог; Ісус Христос* або *Син Божий; Святий Миколай* є найпоширенішою назвою, але існують й інші варіанти – *Миколай Чудотворець, Ніколаус*, та такі назви з інших культур, як *Санта Клаус, Дід Мороз; Мати Божя; Праведний Йосип* або *Йосиф; Ангел*.

Упродовж різдвяно-новорічного періоду їжа стає засобом пригощання, дарування приємних відчуттів, гуртування родин. Тому лексико-семантична група назв традиційної їжі до різдвяно-новорічних свят достатньо репрезентативна. Поділяємо її на менші підгрупи, а саме: *назви обрядових страв, назви напоїв та назви смаколиків*.

Народ здавна дотримується святкових традицій, зокрема готування 12 страв на Святвечір. Їхні назви представлені в лексико-семантичній підгрупі назв обрядових страв: *кутя* (приготовлена із варених зерен пшениці або ячменю, до яких додають узвар, мак, горіхи, мед або цукор); спеціальний хліб – *Маланка* та *Василь*; *пирог*; *кров'янка*; *голубці* (це страва, виготовлена з фаршу з м'яса або інших інгредієнтів, який тушкується всередині листків капусти, але зазвичай на Святвечір замість м'яса ставлять гриби); *вареники* (невеликий варений виріб, виготовлений з прісного тіста, який містить у собі начинку з сиру, ягід, капусти та інших інгредієнтів) на Святий вечір вареники повинні бути пісними); *риба* (страва з м'яса цієї тварини) та інші.

Українці завжди виявляють свою вдячність колядникам за їхній візит, а господарі можуть частувати їх чимсь смачним. На основі цього виділяємо лексико-семантичну підгрупу смаколиків, до якої входять номінації: *пряник, печиво, рогаики (кіфлики – закарпатська говірка), пиріг, пудинг, льодяник*,

або карамельна тростина, шоколад, штолен, фінік, мандарин, цукерки, марципани, різдвяний календар, або адвенткалендар, кіндер та ін.

Досить яскравою та різноманітною в українській мові є й лексико-семантична підгрупа назв напоїв. До неї належать такі лексичні одиниці: *сидр* (виготовляють з використанням спеціально відібраних сортів яблук, які повинні мати належні якості, такі як свіжий, приємний смак та характерний аромат для конкретного сорту, і вони не повинні містити сторонніх запахів); *узвар* (готується шляхом варіння сушених фруктів і ягід у воді, має солодкий смак і рідку консистенцію); *молоко*; *чай*; *какао* (поживний напій, приготовлений із порошку, змішаного з цукром та молоком); *гарячий шоколад* (напій з порошку насіння какао «зі збитими вершками подають охолодженим в конічних склянках або чайних чашках» [7, с. 23]); *ег-ног* («корисний і живильний напій, основою якого є свіжі сирі яйця й молоко або вершки» [5, с. 249]); *глітвейн* («готують із додаванням до чаю вина (в основному червоного), води та цукру. Подають відвідувачам у гарячому вигляді» [5, с. 92]); *пунш* («готують із чайного настою з додаванням невеликої кількості алкоголю. У барах пунші подають гарячими та холодними» [5, с. 92]).

Український народ здавна зберігає багато традицій, а саме колядування, вертеп, бетлегемі (на Закарпатті це молоді хлопці, які переодягаються в костюми та виконують сцени Різдва – вертепу) тощо, і відповідно до цього виділяємо лексико-семантичну групу учасників обрядових дій. До неї входять усі назви осіб, які мають будь-який зв'язок із різдвяно-новорічним періодом: *ангели* (дійова особа вертепу та бетлегемів, у бетлегемах два ангели, які відвідують будинки та запитують, чи господарі бажають прийняти їх до своєї оселі, одягнуті у білі довгі сукні чи вишиванки, на голові мають маяшники (традиційний вінок з довгими різнокольоровими стрічками), також ангели мають роги, що слугують їм як музичний інструмент, через який вони дують, щоб сигналізувати про наближення бетлегемів); *вівчарі*, інші варіанти – *пастушки*, *пастирі* (бетлегемі, вдягнені в «гаті» та з крисанями на головах, тримаючи в руках буки, відзначаються виконанням колядок та висловленням власних слів під час входження в будинки); *цар* (одягнений у вишиванку, з чаковою (короною) або шапкою на голові, він як і пастух, вимовляє свої слова та колядує); також є *королі*, вони одягнені у теж саме, що і цар; *Ірод* або *Ирод* (на голові має чакова (корону) та ларфу (маску); є найбільш негативним персонажем у вертепі або бетлегемах, який символізує спробу вбивства Ісуса); *Жид* (має ляльку та скарбничку; він супроводжує Ірода, є хитрим, бешкетує та бігає по хаті, просячи гроші та розповідаючи неправдиві історії) та інші.

Потрібно виділити також і лексико-семантичну групу обрядових дій: *святкування*; *колядування*; *постування* (дотримуватись посту; їсти тільки пісні продукти); *віншування*; *богослужіння*; *ворожіння* (традиція ворожіння у ніч на Різдво існує й досі), *маланкування* / *водіння Маланки* (у Галичині, Буковині та Поділлі поширений стародавній обряд, який синкретизує християнські та язичницькі традиції і передбачає різні сценки, герої яких танцюють і співають, прославляючи Христа), *водіння кози* тощо.

Серед ЛСГ обрядового одягу можна виділити менші угруповання: назва одягу учасників обрядових дійств, святкового одягу та типового новорічного одягу. До підгрупи назв одягу учасників обрядових дійств належать лексеми: *крисаня* (діалектизм, що позначає капелюх); *маска, сардак, сердак* чи *сірдак* (поширений у західній частині України, цей вид одягу може бути коротким або довшим, прямим або трохи розширеним униз, а також мати широкий поділ завдяки центральним деталям, що пришиті до бортів). До лексико-семантичної підгрупи групи святкового одягу належать такі мовні одиниці: *вишиванка; кожух; кептар; корсетка* або *керсетки* – «це вид жіночої безрукавки, що належала до певного регіону України і відрізнялася між собою довжиною, особливостями крою, пропорціями, декоруванням» [4, с. 50]. Виділяємо і третю лексико-семантику підгрупу, а саме назв типового новорічного одягу, ця ЛСГ охоплює такі лексеми: *рукавички; шарф; капчурі* (на Гуцульщині шкарпетки, в'язані зручними руками із чистої, власноручно пряденої вовни). У цій підгрупі поєдналися назви того одягу, що був традиційним для українців (*кожух, вишиванка, корсетка*), і того, який одягають взимку без відношення до релігійних свят (*шарф, рукавички*).

Достатньо репрезентативною вважаємо лексико-семантичну групу обрядових фраз. Особливо в селах України, де всі люди знайомі одне з одним та вітаються, використовуючи сталі вирази, що передаються з покоління в покоління, обрядові фрази дуже поширені. Останнім часом їх активно вживають і в офіційному, публічному спілкуванні, соціальних мережах та ін. Наприклад: *З Новим роком!; З Старим Новим роком!; З передноворіччям!; З приїдешиніми святами!* та *Веселих свят!* (вітаються напередодні всіх зимових свят); *Христос ся рождає!* та *Христос рождається!* (усталене вітання, яке вживають християни на Святвечір); *Христос ся народив!* або *Христос народився!* (усталене вітання, яке вживають християни на Різдво); *Славімо його!* (відповідь на вітання: *Христос ся рождає!* та *Христос ся народив!*); *З Різдвом Христовим!; Щасливого Різдва!* та *Мері Крістмас!*

Українці прагнуть до затишку й завжди стараються оздобити свій будинок і подвір'я так, щоб створити новорічну атмосферу та принести радість родині. Тому можна виокремити лексико-семантичну групу назв святкової атрибутики, до якої зараховуємо такі лексичні одиниці: *дідух* (сніп, який вважається символом пам'яті про наших предків, які першими вирощували рослинні культури та збирали сіно для своєї худоби; дідуха ставили зазвичай під образами, ялинка появилася набагато пізніше); *ялинка* (зрубана ялина, яка прикрашена у святковий період Нового року та Різдва); *гірлянди* (прикраса, що складається з маленьких різнокольорових ліхтариків, з'єднаних ланцюжком і використовується для прикрашання вікон, ялинки та інших речей); *дзвоники* (маленькі дзвіночки, які використовуються для прикраси ялинки або будинку, вони мають форму порожньої, знизу зрізаної груші, всередині якої знаходиться ударник) тощо.

Усі лексико-семантичні групи не є ізольованими одна від одної. Разом вони формують лексико-семантичне поле (ЛСП) номінацій різдвяно-новорічного

циклу свят на основі наявності інтегрованої семи «різдвяно-новорічний цикл свят». До ядра поля відносимо ЛСГ назв свят, оскільки саме назви свят є засадничими для об'єднання всього зібраного матеріалу: і назви обрядодій, і назви страв, і назви учасників свята – все стосується святкування Різдва або Нового року. Решту ЛСГ розташовуємо окремими пелюстками навколо ядерної ЛСГ назв свят, оскільки пелюсткові ЛСГ семантично об'єднують певні аспекти проведення свят.

Розміщення лексико-семантичних груп навколо ядерних не є випадковим: поруч розташовані ті групи, чий компоненти пов'язані логічними, денотативними та деривативними зв'язками. Наприклад, деякі одиниці ЛСГ назв учасників обрядових дій виступають як основи для утворення назв самих обрядових дій, пор.: *колядувати* → *колядник*, *щедрувати* → *щедрувальник*. Від назви обрядодії *вертеп* походить назва учасника *вертепник*. Отже, ЛСГ назв обрядових дій та ЛСГ учасників обрядових дій тісно взаємодіють.

Цілісність ЛСП засвідчують синоніміїні зв'язки між компонентами кожної лексико-семантичної групи. Зокрема, фіксуємо синоніміїні відношення в межах назв свят, що свідчить про давність традиції їх відзначення, перетин різних світоглядних концепцій святкування (язичницької, християнської, сучасної світської), пор.: *Святий вечір*, *Святвечір*, *Свята вечеря*, *багата кутя*, *Вілія*, *Коляда*, *Різдво*. Інший синоніміїний ряд: *Маланки*, *Меланка*, *Меланія*, *Василів вечір*, *Щедрий вечір*, *Василя*, *Василія*, *Новий рік*.

Антоніміїні зв'язки представлені дуже обмежено через специфічність денотативної сфери святкової лексики: це назви конкретних об'єктів, дій, свят, а не ознак, відповідно вони не протиставляються. Вдалося виявити лише поодинокі випадки антонімії, та й то на рівні усталених сполук: *новий рік* – *старий рік*.

Питома лексика наповнює ті лексико-семантичні групи, що відображають давні культурні традиції народу, передані від покоління в покоління, побут, обрядові страви тощо. Найбільше питомої різдвяно-новорічної лексики представлено у лексико-семантичних групах назв традиційної їжі до різдвяно-новорічних свят (*голубці*, *вареники*, *деруни*, *млинци*; *печив*; *горівка*, *узвар*, *вино* тощо), обрядових фраз (*Христос ся рождає!*, *Христос ся народив!*, *Славімо його!*, *Щасливого Різдва!* тощо) та святкового одягу (*рукавиці*, *свита*, *вишиванка*, *кожух*, *крисаня* тощо).

Запозичена лексика є в багатьох виділених лексико-семантичних групах. Деякі запозичення мають помітні словотвірні моделі інших мов (*глінтвейн*, *конфеті*), а є такі лексичні одиниці, які пристосувалися до законів української мови, її системи орфографії, відмінювання, і тому їх нерідко вважають питомими. Наприклад, рідномовним за особливостями звучання й відмінювання видається слова *кутя*, проте насправді воно походить від грецького *κόκκος* «зерно».

Питома різдвяно-новорічна лексика в українській мові становить приблизно 58.7%, а лексика іншомовного походження – 41.3%. Отже, переважає питома лексика, серед запозичень – чимало давніх, які вже добре вкорінені,

проте й нові запозичення проникають до аналізованого лексико-семантичного поля. Лексика святкового циклу відображає дві протилежні тенденції: з одного боку, народ дотримується давніх традицій у святкуванні, а з іншого боку, він приймає нові формати та ідеї у відзначенні свят.

З емоційно-оцінного та культурного погляду лексика різдвяно-новорічних свят має різноманітне забарвлення і не є однорідною.

Конотативно нейтральним є назви багатьох страв, які просто готують на Різдво, але які не мають глибинного символічного значення (*кремзлики, оселедець, капусняк, деруни, оселедець*), а також новітні запозичення на позначення напоїв, смаколиків, святкової атрибутики (*пунш, адвенткалендар, глінтвейн* та ін.).

Назви свят та використання сакральної лексики мають піднесену конотацію та привертають увагу до високих духовних понять та образів: *Різдво, Ісус, Боже дитя, Богородиця, Пречиста Діва*, та обрядові фрази: *Христос ся рождає! Христос родився! Славимо його!* Ця лексика пробуджує у сприймачів найяскравіші думки та сподівання.

Позитивно-оцінну конотацію констатуємо в назв дій, їхніх виконавців, більшості персонажів Маланки та вертепу, назви солодких ласощів. Культурну конотацію визначаємо в назвах обрядових дій, страв, учасників, їх залучення пов'язане з світоглядними уявленнями, віруваннями українців, символічним тлумаченням персонажів дійства або атрибутами свята. Зокрема, глибокий символічний зміст для українців мала *кутя*. З погляду християнства вона символізує єднання з Богом, зі світом померлих і водночас відповідає дохристиянській традиції варіння обрядової каші для програмування родючості землі у новому році.

Дуже давній і місткий символ *дідуха*. Фізично це житній або пшеничний сніп, який, з одного боку, символізує майбутній урожай та добробут, з іншого – відображає зв'язок з померлим, є оберегом роду. Традиція шанувати померлих на межі переходу на наступний календарний рік засвідчує високу цінність родинних зв'язків в українців, відчуття тяглості й спадкоємності поколінь.

Стилістично нейтральний в загальному вжитку зоонім *коза* в контексті новорічного святкування набуває особливого сенсу. Спершу коза гине, потім її оживлює лікар, що символізує перемогу життя над смертю. У період зимового сонцестояння для наших пращурів було важливим зіграти цю ідею, щоб спонукати природні сили до відродження землі, природи. Вважають, що цей обряд відображає давнє жертвоприношення поганським богам для майбутнього тепла, урожаю, процвітання. Також припускають, що коза своїми різьками уособлювала місяць, тому її й водили до дня народження місяця, тобто в Щедрий вечір.

Отже, лексика різдвяно-новорічного періоду має багатогранний характер, оскільки вона відображає різноманітні аспекти святкування, відповідно до цього, виділяємо 8 лексико-семантичних груп. ЛСГ назв традиційної їжі новорічно-різдвяних свят є найбільш насиченою мовними одиницями. Консервативність й обмежений склад властиві ЛСГ назв обрядових фраз, сакральної лексики. ЛСГ назв свят становить ядро ЛСП різдвяно-новорічної лексики,

оскільки саме назви свят в тлумаченнях інших лексичних одиниць визначають їхню належність до цього поля. За конотацією лексику різдвяно-новорічних свят поділяємо на конотативно нейтральну, лексику піднесеного звучання, позитивно марковану; культурно марковану; негативно марковану. У різдвяно-новорічній лексиці переважає використання вишуканої та позитивно забарвленої лексики, яка відповідає піднесеному стилю святкування.

Бібліографія:

1. БАГАН М. П. Конотації зоонімів у сучасному молодіжному мовленні і традиційній українській лінгвокультурі: константи і динаміка сприйняття // *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія Філологія*. 2021. Вип. 1 (45). С. 51-57.
2. БОЛОБАН М. А. Лексика річного циклу календарно-обрядової поезії // *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 8. Філологічні науки, 5. 2013. С. 3-11.
3. КОБЕЦЬ Л. К. Лексико-семантична група як складник лексико-семантичної системи // *Мова і культура*, 15. 2013. С. 129-135.
4. ОХРИМЕНКО Л. С. Технологія моделювання жіночої української керсетки під час вивчення дисципліни «Історія українського костюма» // *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 177(2). С. 50-53.
5. РОСТОВСЬКИЙ В. С., ШАМЯН С. М. Барна справа (2-ге вид.). Центр учбової літератури. 2011. 395 с.
6. СОКІЛ Г. В. Обхідні календарно-обрядові пісні українців: структурно-семантичний та естетичний аспекти. [Дис. канд. філол. наук, Львівський національний університет ім. І. Франка]. 2003.
7. УСІНА А. І., БАЛАНДИНА І. С. Технологія ресторанної справи. ХНАМГ. 2012. 192 с.
8. ЧЕБАНЮК О. Ю. Народний календар у традиційній картині світу українців // *Народна творчість та етнографія*. 2008. Вип. 6 (316). С. 41-45.

CZU 811.161.2-1(072)

ФОРМУВАННЯ СПЕЦИФІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПУБУТОВОЇ ЛЕКСИКИ У КАЛЕНДАРНО-ОБРЯДОВІЙ ПОЕЗІЇ

*Дарія БАСИСТА, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.*

Abstract: *The article presents a study of everyday vocabulary in the calendar and ritual poetry of the winter cycle of Ukrainians in the north of Moldova in didactic aspect. The texts of calendar and ritual poetry of the winter cycle were collected and analyzed, which were presented in control works on Ukrainian language and literature (2019), as well as collected in a field in the village of Nihoren, Rishkansky district. The presence of everyday vocabulary in these texts was revealed. Didactic materials for studying everyday vocabulary based on works of calendar and ritual poetry of the winter cycle were developed for use in the educational process in schools with the study of Ukrainian language and literature in schools of the Republic of Moldova.*

Keywords: *Ukrainian language and literature, everyday vocabulary, calendar and ritual poetry, Ukrainians of the Republic of Moldova.*

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.

У Республіці Молдова українська мова і література вивчається як предмет 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.

Мета навчання інтегрованого курсу української мови і літератури полягає у забезпеченні формування системи компетенцій для виховання творчої, національносвідомої особистості, громадянина Республіки Молдова.

Інтеграція курсу відбувається на ґрунті двох фундаментальних гуманітарних наук – лінгвістики та літературознавства, що виявляється у співвісненні основних змістових ліній курикулума: мовленнєвої, комунікативної, літературної (читацької), мовної, соціокультурної [4].

На нашу думку, у процесі формування специфічних компетенцій учнів великий потенціал має інтеграція лексичного і народознавчого матеріалу на уроках з української мови і літератури.

Так, широкий спектр слів, що використовуються для найменування найбільш загальних та повсякденних понять і явищ, охоплює побутова лексика. Це назви різноманітних предметів, процесів та дій, які є типовими для повсякденного життя. Така лексика становить основу мовлення у повсякденних ситуаціях, наприклад, назви предметів у житлі (*дзеркало, рушник*), меблів (*крісло, стілець*), побутових приладів (*чайник, праска*), одягу (*шапка, штани*), їжі (*хліб, молоко*), тварин (*кіт, собака*) тощо [2, с. 30].

Побутова лексика широко представлена і в календарно-обрядовій поезії українців Молдови, що відіграють провідну роль у передачі традицій, обрядів та святкових подій, формують світогляд молодих представників українського народу. Зокрема, це українська зимова календарно-обрядова поезія Молдови, яка представлена дитячими та дорослими колядками, маланковими піснями, посіваннями/сіяннями, гейканнями, кричалками, що набули місцевого забарвлення і перейняли молдовські назви «уретур», «стригатор». Зафіксовано унікальний архаїчний жанр парованок, який не зберігся в Україні [6].

Проаналізувавши побутову лексику в текстах календарно-обрядової поезії зимового циклу півночі Молдови в селі Ніхорень (Нагоряни) Ришканського району, ми визначили, що здебільшого вона пов'язана з сільськогосподарським циклом і містить такі лексико-семантичні групи: 1) лексика для позначення дій і процесів, пов'язаних з обробкою землі, доглядом, збором вро-

жаю і збереженням врожаю та доглядом за тваринами (*орати, сіяти, рвати, копати, пасти, поливати*); 2) лексика на позначення ділянки для садиви (*поле, земля, ґрунт*); 3) назви сортів зернових рослин (*пшениця, жито, овес, льон, полова*); 4) назви городніх рослин (*капуста, петрушка, цибуля, часник*); 5) назви тварин (*качур, вівця, овечки, бик, воли, ягня, пернаті*); 6) найменування одиниць виміру (*копа*); 7) назви знарядь та інструментів (*плуг, лопата, коса, вила, серп*); 8) назви господарських приміщень (*кошара*) та ін.

Побутова сільськогосподарська лексика календарно-обрядових пісень українців Молдови – цінний об'єкт мовознавчого дослідження, оскільки вона має великий як практичний, так і пізнавальний потенціал, є не тільки самодостатнім матеріалом для лінгвістичного дослідження, а й має загальногуманітарну цінність, відбиває факти історії, етнографії тощо [5].

Метою нашої роботи є дослідження побутової лексики в календарно-обрядовій поезії зимового циклу українців на півночі Молдови з дидактичного аспекту. Наше завдання – добір дидактичних матеріалів для вивчення побутової лексики на базі творів календарно-обрядової поезії зимового циклу з метою використання в навчальному процесі у школах з вивченням української мови і літератури у школах РМ.

Розглянемо можливості вивчення побутової лексики у календарно-обрядовій творчості для формування специфічних компетенцій учнів, зокрема у творчих завданнях.

Мовленнєву лінію складає засвоєння практичних умінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Ефективним шляхом для діаспори є шлях опанування унормованою українською мовою від говірки рідного села чи міста до літературного мовлення. Для формування мовленнєвої компетенції пріоритетною є робота з текстом, як адаптованим, так і літературним. Постійної уваги вимагають випадки російської та румунської/молдовської інтерференції. Значна увага приділяється розвитку діалогічного мовлення як найбільш поширеного у мовленнєвій практиці, підвищенню культури мовлення учнів [1, с. 5]. Ми пропонуємо для використання й інтерактивні завдання, які створюють цікаву та змістовну атмосферу для вивчення побутової лексики у календарно-обрядовій поезії українців півночі Республіки Молдова. Серед них:



[6]

1. Мультимедійна презентація. Створіть колективну мультимедійну презентацію, використовуючи слайди з пісні та ілюстраціями побутових предметів (*плуг, лопата, коса, вила, серп*). Кожен учень може представити свою частину презентації перед класом, розповідаючи про вибрану пісню та пояснюючи значення побутової лексики.

2. Тематичний кроссворд.

Основа **комунікативної лінії** складають знання, уміння та навички, що

обумовлюють успішність особистості в суспільній діяльності. Рівень комунікативного розвитку має особистісний характер, позначається на суб'єктній позиції в повсякденній діяльності [1, с. 5]. Школярам можна запропонувати такі комунікативні завдання:

1. **Обмін враженнями:** Попросіть учнів поділитися своїми враженнями від читання обрядових поезій та обговорити, як вони реагують на використання побутової лексики в цих текстах. Це може стати основою для живої дискусії, де вони можуть висловлювати свої думки та рефлексії.
2. **Групове обговорення поезії:** Розділіть клас на групи та дайте кожній групі обрати одну обрядову поезію. Потім попросіть групи обговорити та пояснити значення вживання побутової лексики у вибраних творах. На кінець кожна група може представити свої спостереження перед класом.
3. **Створення діалогів:** Запропонуйте учням створити діалоги, в яких вони використовують побутову лексику з обрядових поезій для спілкування про різні святкові події. Потім учні можуть виконати свої діалоги перед класом або записати їх на відео.
4. **Рольові ігри:** Попросіть учнів розділитися на ролі: одні можуть виконувати ролі персонажів, інші – аналізувати мовні засоби. Це допоможе їм краще зрозуміти контекст та використання побутової лексики в конкретних ситуаціях.
5. **Підготовка виступів:** Запропонуйте учням підготувати короткі виступи на тему обрядових пісень, у яких вони розповідатимуть про місце і роль побутової лексики у передачі особливостей святкових традицій та обрядів. Це сприятиме розвитку їхніх умінь публічного виступу та аргументації.

Літературна лінія формується у процесі комплексного вирішення системи завдань: зацікавлення учнів читанням; розвиток інтересу до створення постійної потреби у читанні; добір літературних творів відповідно до віку та особистісних захоплень; забезпечення системних знань учнів з теорії літератури; поетапне формування навичок аналізу художнього твору; організація навчально-дослідницької роботи школярів; розвиток усного та писемного мовлення; вдосконалення естетичного смаку учнів [1, с. 6].

1. **Аналіз текстів колядок/щедрівок:** Розберіть пісню на окремі рядки та визначте вживання побутової лексики у кожному рядку. Виділіть слова, що описують предмети побуту (*плуг, лопата, коса, вила, серп*) та побутові процеси у тексті (*орати, сіяти, рвати, копати, пасти, поливати*).
2. **Порівняльний аналіз:** Оберіть два вірші, які використовують побутову лексику, та порівняйте їх за використанням слів, що характеризують об'єкти побуту (*поле, земля, ґрунт*), назви сортів культурних рослин (*пшениця, жито, овес, льон, колова*) Проаналізуйте, які обряди або традиції відображаються у цих піснях через вживання побутової лексики.
3. **Порівняйте** румунську та українську колядку, визначте їх спільні й відмінні риси. Зверніть увагу на ритміку текстів, на традиційні приспиви.

Мовна лінія забезпечує засвоєння головних особливостей фонетичної, лексичної, словотворчої, граматичної та правописної систем української

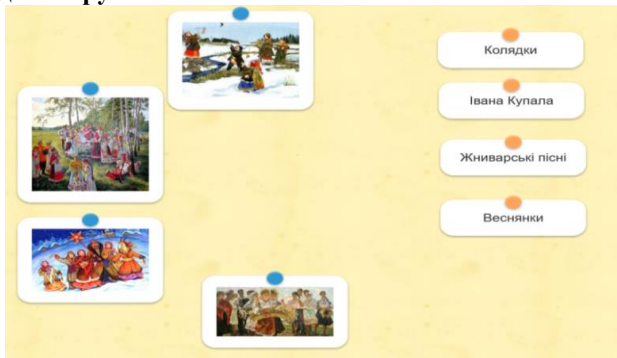
мови. Зміст мовної лінії визначено з огляду на практичне користування українською мовою в повсякденному житті [1, с.6].

1. **Тлумачення термінів:** Проведіть дослідження та розтлумачте значення термінів, що використовуються в поезії для опису предметів побуту. Складіть словничок з новими термінами та їх тлумаченням.
2. **Творче завдання:** Виберіть з тексту календарно-обрядової поезії слово, що відноситься до побутової лексики. Поясніть його значення, доберіть синоніми, уведіть у словосполучення, утворіть сенкан.
3. **Віртуальний кросворд:** Створіть віртуальний кросворд, де слова для заповнення будуть побутовою лексикою з календарно-обрядової поезії. Учні можуть заповнювати кросворд онлайн та шукати слова, які відображають предмети та процеси побуту.

Соціокультурну лінію підпорядковано вихованню громадянина незалежної Республіки Молдова, який усвідомлює власну лінгвістичну і культурну ідентичність у національному контексті та виявляє толерантність, інтерес і відкритість до міжкультурного діалогу.

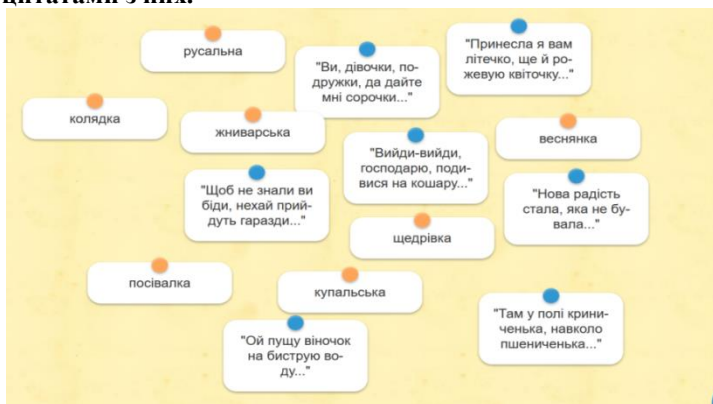
Соціокультурна лінія реалізується у мовленнєвій діяльності, у змісті текстів, вправ, практичних завдань тощо і створює умови для інтегрування курсу української мови та літератури з іншими дисциплінами [1, с.6].

1. **Гра «Знайди предмет»:** Покажіть зображення побутових предметів з пісень та попросіть учнів знайти ці предмети у своєму навколишньому середовищі або на інтернет-зображеннях. Учні можуть надіслати фотографії або скріншоти знайдених предметів та обговорити їх значення.
2. **Рольова гра:** Розіграйте сценку (колядування, вертеп) з використанням побутової лексики, що зустрічається у календарно-обрядовій поезії. Кожен учасник може відтворити роль персонажа пісні та використовувати мову та лексику, яка йому властива.
3. **Ігри на співпрацю:** Розіграйте гру «Асоціації», де учні повинні зв'язати назви тварин (*качур, вівця, овечки, бик, воли, ягня, пернаті*) з відповідними обрядовими подіями чи традиціями. Учасники можуть працювати в командах та обговорювати свої відповіді перед представленням.
4. **Знайдіть пару.**



[7]

1. Установіть відповідність між видами календарно-обрядових пісень та цитатами з них.



2. **Обговорення теми:** Проведіть групову дискусію про значення та роль побутової лексики у календарно-обрядовій поезії. Обговоріть, як використання побутової лексики сприяє збереженню та передачі культурних традицій.
3. **Календар обрядів:** Запросіть учнів дослідити та представити різноманітні обряди та свята, які відображені у календарно-обрядовій поезії. Попросіть їх пояснити значення та сутність кожного обряду, а також розповісти про їхній вплив на культуру та традиції.
4. **Розкажіть про обряд колядування / щедрування у вашій місцевості.** Які традиційні і які нові елементи наявні в ньому?
5. **Культурний аналіз віршів:** Проведіть обговорення з учнями про культурні елементи, які вони помічають у віршах календарно-обрядової поезії. Попросіть їх аналізувати, які аспекти місцевої культури та традицій відображаються у поезіях.
6. **Рольова гра «Святкове свято»:** Поділіть учнів на групи, кожна з яких представляє певне свято чи обряд, що відображено у календарно-обрядовій поезії. Заохочуйте їх досліджувати та представляти свої свята з використанням обрядових термінів та побутової лексики.
7. **Порівняльний аналіз культур:** Запропонуйте учням дослідити та порівняти обряди та свята, що відображені у віршах, з обрядами інших культур. Проведіть обговорення про схожості та відмінності у традиціях та обрядах різних культур.

Дидактичні аспекти цієї теми відкривають широкі можливості для цікавого та плідного вивчення мови та культури українців півночі Республіки Молдова через їх календарно-обрядову поезію.

1. **Розвиток мовленнєвих навичок:** Аналіз текстів календарно-обрядової поезії сприяє розвитку навичок читання, розуміння тексту та вміння аналізувати мовний матеріал. Дослідження побутової лексики дозволяє вдосконалити лексичні навички у контексті реальних текстів.

2. **Практика мовлення:** Проведення уроків з аналізу поезій з побутовою лексикою сприяє розвитку учнівських навичок усного мовлення, обговорення та висловлення власних думок про культурні та мовні аспекти текстів.
3. **Лексичне збагачення:** Вивчення побутової лексики у календарно-обрядовій поезії дозволяє учням поглибити свій лексичний запас, ознайомитися з термінами та виразами, які використовуються у побуті та обрядах українців півночі Республіки Молдова.
4. **Культурна освіта:** Вивчення поезій, де використовується побутова лексика, сприяє поглибленню знань про традиції, звичаї та обряди української культури на півночі Республіки Молдова. Це допомагає учням краще зрозуміти культурний контекст, в якому використовується мова.
5. **Стимулювання інтересу до вивчення мови та культури:** Використання календарно-обрядової поезії як засобу вивчення мови та культури може збільшити мотивацію учнів або студентів. Цікаві вірші та тексти з побутовою лексикою можуть зацікавити та заохотити до подальшого дослідження.
6. **Творчість та вираження емоцій:** Аналіз календарно-обрядової поезії з побутовою лексикою може спонукати учнів до творчого вираження власних думок, емоцій та вражень, наприклад, шляхом написання власних віршів або висловлення рефлексій на тему текстів.
7. **Міжпредметні зв'язки:** Вивчення календарно-обрядової поезії може стати відмінною можливістю для побудови міжпредметних зв'язків з історією, фольклором, літературою та іншими галузями знань [3].

Ці завдання можна адаптувати в залежності від вікової категорії, рівня знань мови та культури, а також конкретних цілей навчання.

У контексті діаспори навчання рідної мови є ключовим для збереження культурної спадщини, виховання національної самосвідомості та почуття приналежності до свого народу. Українська мова та література вивчаються як предмети з іншою мовою навчання, що вимагає адаптації до місцевих умов та культурного контексту.

Навчання української мови і літератури в діаспорі спрямоване на формування компетенцій для виховання творчої, національної свідомої особистості та громадянина.

Використання побутової лексики та елементів народознавства у навчанні української мови і літератури розширює можливості для формування компетенцій учнів.

Вивчення календарно-обрядової поезії сприяє розвитку мовленнєвих навичок, культурної освіти, творчості та вираженню емоцій учнів.

Вивчення поезії сприяє побудові міжпредметних зв'язків з історією, фольклором, літературою та іншими галузями знань, що збагачує навчальний процес. Зазначені аспекти навчання української мови і літератури у діаспорі підкреслюють важливість вивчення рідної мови та культури для збереження ідентичності та розвитку особистості українських молодших поколінь у Республіці Молдова.

Бібліографія:

1. Братко В. Особливості вивчення календарно-обрядових пісень на уроках української літератури у культурологічному контексті (6 клас) // *Українська мова і література в школі*. 2014. № 5. С. 30-35.
2. Мацько Л.І. Стилістика української мови: Підручник. – Київ: Вища школа, 2003. – 462 с.
3. Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В.М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), Зяблюк М. П. та ін. – 2-ге вид., випр. і доп. – Київ: Вид-во „Укр. енцикл.” ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.
4. Українська мова і література: 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.
5. Цвинтарна Д. Сільськогосподарська лексика в календарно-обрядовій поезії українців півночі Республіки Молдова / *Interuniversitaria: Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților din 04 mai 2023*, Ediția a 19-a / comitetul științific: Natalia Gașiței (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Beatrice Colibă [et al.]. – Bălți: [S. n.], 2023 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-303-7. Vol. 1. – 2023. – p. 131-138.
6. Цвинтарна Д. Специфіка творів зимового циклу у фольклорній спадщині українців півночі Республіки Молдова / *Interuniversitaria: Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților din 15 aprilie 2022*, Ediția a 18-a / comitetul științific: Natalia Gașiței (președinte) [et al.]; colegiul de redacție: Beatrice Colibă [et al.]. – Bălți: S. n., 2022 (CEU US) – . – ISBN 978-9975-50-285-6. Vol. 1. – 2022. – p. 165-171.
7. <https://learningapps.org/>

CZU 811.111`373.2+811.161.2`373.2

ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АНГЛІЙСЬКІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ З ОНОМАСТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ

Катерина ЛИФАР, студентка, філологічний факультет освітніх технологій, Київський національний лінгвістичний університет
Науковий керівник: **Людмила ГМИРЯ**, канд. наук, доц.

Abstract: *In the present research, gender stereotypes present in Ukrainian and English phraseological units are identified and analyzed. On the basis of a comparative analysis, it was established that in both languages the man is perceived as a leader and head, and the woman is associated with beauty, having the role of a housewife. Phraseologisms also reflect cultural differences in the awareness of the social status of men and women in Ukrainian and English society. The use of proper nouns, which express certain character traits, gives phraseological units national uniqueness.*

Keywords: *phraseology, phraseological expression, gender stereotypes, Ukrainian language, English language, male, female, proper nouns.*

Фразеологія є одним із розділів мовознавства, що вивчає стійкі сполуки слів, у яких закарбовано особливості культури та менталітету носіїв певної мови. Дослідження фразем української та англійської мов з погляду наявності в них гендерних стереотипів дозволяє відстежити специфіку у ставленні мовців щодо людей чоловічої та жіночої статі.

Класифікація мовних одиниць була запропонована ще швейцарським лінгвістом Фердинандом де Соссюром, проте поділ з погляду гендерних особливостей є досить новим для лінгвістики. «У сучасному розумінні термін «гендер» був уведений у науковий обіг американським психоаналітиком Робертом Столлером наприкінці 60-х років. Поняття було запропоновано для позначення соціальних і культурних аспектів статі, яке до того використовувалося тільки у біологічному та фізичному значенні для позначення роду» [5, с. 258; 9, с. 125]. Тоді термін отримав повноту значення – «соціальні ознаки, які приписують жінкам і чоловікам; пов'язані з фемініністю та маскуліністю соціальні ролі, яких у певному суспільстві очікують від жінок і чоловіків... гендер – не біологічна, а соціокультурна категорія: індивід не отримує гендер автоматично від народження, а набуває у процесі включення в суспільне життя» [2].

Упродовж усієї історії чоловіки та жінки виконували різні соціальні ролі, тому сформувалися певні стереотипи стосовно маскуліної та феміної культури, які відобразилися в мові. Чоловік зазвичай наділений такими рисами як сміливість, незалежність, розум, наполегливість, відповідальність у роботі, натомість у характеристиці жінки звертають увагу на привабливий зовнішній вигляд, вміння комунікувати з людьми та бути берегинею домашнього вогнища [5, с. 258].

Довгий час було прийнято вважати, що жінка не може виконувати будь-які чоловічі функції у суспільстві, тому багато гендерних стереотипів побудовані на запереченні наділення жінки зазначеними чоловічими рисами, або ж навпаки, щоб показати зневажливе ставлення до чоловіка, його поведінку характеризують як жіночу.

англ. *A big/great girl's blouse* – *нюня* (про чоловіка);

англ. *A hen-packed husband* – *підкаблучник*;

англ. *A weaker sister* – *слабак*;

англ. *To be tied to one's mother's apron strings* – *матусин синочок*;

укр. *Чоловіки не плачуть*.

На думку А. Пруднікової, «такі фразеологізми відображають усталені уявлення суспільства щодо маскуліності та зберігають стереотип про те, що чоловік не може бути слабким, плакати або почуватися уразливим» [4, с. 128]. Натомість в обох мовах наявна велика кількість фразем, що акцентують увагу на лідерських здібностях чоловіка:

англ. *A big boy* – *«велика шишка»*;

англ. *A golden boy* – *золота молодь*;

англ. *A man's man* – *справжній чоловік*;

англ. *A man of business* – *чоловік слова*;

англ. *A man of courage* – *сміливець*;

англ. *A king of castle* – лідер;

англ. *A self-made man* – чоловік, який зробив сам себе;

англ. *City fathers* – міські урядовці;

англ. *Founding father* – засновник;

англ. *To make aman of somebody* – зробити з когось чоловіка (зробити сміливим, відповідальним, розумним тощо).

Цими фразеологізмами можуть описувати також жінок, проте компонент «man» в англійській мові та флексії чоловічого роду в українській дають чітке розуміння, що в основному суспільство наділяє маскулінну культуру рисами керівника та охоронця [5, с. 259].

Жінці, як стереотипно більш слабкій статі, відводилася роль домогосподарки, адже тут вона може перебувати у безпеці та під захистом чоловіка: англ. *A woman's place is in the home* – укр. *місце жінки на кухні (за плитою)*.

Однак, обидві культури визнають постійне навантаження жінки роботою:

англ. *Busy as a wife at an oven* – як бджола у вулику;

англ. *A woman's work is never done* – нескінченна робота;

укр. *Жіноча робота ніколи не лягає спати*;

укр. *Крутиться як бджола у вулику*;

укр. *Мужу не наносити і мішком, що баба натаскає горщиком*;

укр. *Працювати як мурашка* (жіночий рід слова «мурашка» вказує початково на асоціацію із жінкою).

Зустрічаємо також ідею про домінуючу роль жінки, яка ніби існує непомітно для інших: англ. *Man is the head – but woman turns it* – укр. *Куди шия поверне, туди голова й дивиться* (в Україні прийнято називати чоловіка головою, жінку – шиєю). Це пов'язано знову-таки з роллю жінки «прихованою від суспільства». Її особистість могла виявлятися лише у межах конкретної родини. Створення сім'ї здавна було сакральною подією, тому цей процес та його учасники зазнали стереотипізації в уявленні соціуму [9, с. 125]. Чоловік сприймався як голова родини і той, хто має більше прав:

англ. *A good husband makes a good wife* – хорошиий чоловік виховує гарну жінку;

англ. *A man of straw is worth of a woman of gold* – найменший чоловік вартий золотої жінки;

англ. *Every man is a king at home* – чоловік вдома усьому голова;

англ. *Father figure* – наставник;

англ. *If husband be not at home, there is nobody* – якщо чоловіка немає вдома – він порожній;

англ. *A golf widow* – солом'яна вдова;

англ. *Little woman* – заміжня жінка;

англ. *Marry a wife of thine own degree* – одружитися на рівній собі;

укр. *Батьки бережуть дочку до вінця, а чоловік жінку до кінця*;

укр. *Дружина перед чоловіком завжди виправиться*;

укр. *За доброго мужа жона, як ружа, а за лихого – драба, за рік, за два – баба*.

Наведені фразеологізми засвідчують панівне становище чоловіка у сімейних взаємостосунках та залежність від нього дружини. В українських фразеологізмах також прослідковуємо повагу до жінки у родинних взаєминах. Це пов'язано з тим, що дружина виконувала самостійно багато важливої хатньої роботи пліч-о-пліч з чоловіком, тому її роль в суспільстві цінується. Ставлення українців до жінки відображено в багатьох фразах:

- укр. *І в лиху годину не кидай дружину;*
- укр. *Нема вірнішого приятеля, як добра жінка;*
- укр. *Чоловік у домі – голова, а жінка – душа;*
- укр. *Жінка чоловікові подруга, а не прислуга;*
- укр. *Парочка Степан та Одарочка.*

Не йдеться про рівність чоловіка та жінки, проте заслуги дружини також високо цінуються і захищаються суспільною думкою.

Водночас в англійській мові часто можемо зустріти фразеологізми, які акцентують увагу на тому, що жінка не може бути розумною: англ. *A woman's advice is never to seek* – не варто слухати жіночих порад; англ. *A woman's reason* – укр. жіноча логіка [10]. Проте, звернувшись до української фразеології, помітимо дещо зворотну тенденцію – багато фразем, навпаки, передають кмітливість жінки:

- укр. *Бабині очі в землю дивляться, а розум на мило вперед бачить;*
- укр. *Всякого чоловіка жінка виняньчила та вивчила;*
- укр. *Жіноча мудрість всьому опора;*
- укр. *З розумною жінкою жити – весь вік мед пити, дурну любити – свою голову губити.*

Отже, тут можемо говорити про лінгвокультурні відмінності в гендерній стереотипізації у двох мовах, як наслідок різності у сприйнятті суспільством сутності природи жінки та чоловіка.

Розглянемо якими усталеними характеристиками в обох культурах наділяли кожен гендер. Темою для багатьох англійських та українських фразеологізмів є упереджене уявлення жінки, як балакухи [9, с. 126]. Пов'язано це з тим, що ніякої соціальнозначущої ролі жінка не виконувала:

- англ. *A fish-wife* – базарна баба;
- англ. *Old wives' tale* – бабські плітки;
- англ. *There is nothing sharper than a woman's tongue* – немає нічого гострішого за жіночий язик;
- укр. *Дві баби – торг, а три – ярмарок;*
- укр. *Язиката Хвеська.*

Ще одним доволі поширеним кліше щодо фемінності є краса. Було прийнято вважати, що жінка не може вразити розумом, її сутність – бути доброю, милосердною та привабливою [5, с. 260]. Навколо цього розуміння вибудовано цілий культ жінки-спокусниці:

- англ. *Angel in the house* – ангел вдома;
- англ. *An angel of mercy* – ангел милосердя;
- англ. *Hot baby* – гаряча крихітка;

англ. *The belle of the ball* – королева балу;
англ. *Fit for a queen* – гідне королеви;
укр. *Гарна дівка, як маківка*;
укр. *Гарна дівчина, як у лузі калина*;
укр. *Нашій Горпині гарно і в хустин*.

Фемінність представлена культом краси та поклоніння, у ставленні суспільства таке сприйняття переходить у «золоту клітку» для жінки. З цим стереотипом зіткнулися феміністки кілька століть, але таке ставлення настільки закарбувалося у світосприйнятті людей, що навіть сучасні жінки продовжують стикатися з об'єктивізацією їх краси і запереченням буди рівною з чоловіком у кар'єрному розвитку.

Підсилює це стереотипне розуміння гострі засудження жінки протилежної поведінки. Існує широкий ряд фразеологізмів, що з осудом викривають жінок розгульного способу життя, який не вкладається в усталене розумінні соціуму:

англ. *A fallen woman* – укр. *пропаца жінка*;
англ. *Alley cat* – укр. *розпусна жінка*;
англ. *Call girl* – укр. *дівчинка за викликом*;
англ. *Scarlet woman* – укр. *продажна жінка*;
укр. *Бардельна дівчина*;
укр. *Жінка легкої поведінки*.

Натомість фраземи про чоловіків, які відрізняються дещо аморальною поведінкою, не містять осудливого забарвлення, навпаки, така поведінка сприймається як вправність та не має негативної оцінки в суспільстві: англ. *Lady killer* – укр. *Серцеїд* [4, с. 128].

В обох мовах жінок звинувачують у контактах із нечистою силою[9]. Ця традиція бере свій початок ще з доби Середньовіччя, коли незахищену суспільством жінку було легше звинувати у чаклунстві:

англ. *Vamp* – укр. *спокусниця, саме про жінку*;
англ. *Bewitch (witch – відьма)* – укр. *приворожити когось*;
англ. *Man, woman and devil are three degree of comparison* – укр. *Де чорт не зможе, там баба pomoже*;
укр. *Баба надвоє ворожила*;
укр. *Баба і чорт то собі рідня*.

Наведені фразеологізми свідчать про упередження щодо жінок, які зображені нездатними досягти успіхів, або це пояснюється містичним зв'язком з нечистою силою. Існує стереотипний погляд, що жінка повинна бути доброчесною та порядною, інакша поведінка зазнає нищівної критики та принизливого ставлення. Щодо чоловіка тут є більше свободи, пов'язаної з усталеним уявленням про ширші свободи вибору для маскуліної культури.

Окремо можна виділити групу фразеологізмів, що містять не пряму вказівку на стать. Зокрема такими є вислови найменуванням тварин, зокрема свійських, адже в українській та англійській мові існують окремі назви на позначення самців та самок, наприклад, *півень* – курка, *кінь* – кобила, *бик* – корова; *cock* – chicken, *horse* – mare, *bull* – cow тощо. Крізь таку паралель простежуються вже згадувані нами стереотипи щодо осіб різної статі [7, с. 39].

Стосовно чоловіка:

англ. *Hit the bull's eye* – коли сказане є точно правдою – довіра та правдивість пов'язана з чоловічою статтю;

англ. *Hear from the horse's mouth* – дізнатися від надійної людини;

англ. *Take the bull by the horns* – взяти бика за роги, діяти рішуче у складній ситуації стереотипно пов'язується з чоловіком;

англ. *The cock in the house* – єдиний чоловік у жіночому колективі;

укр. *Залізний кінь* – про витривалу людину – характеристика, якою довгий час були наділені лише чоловіки;

укр. *Півень убрід переходить* – мілко – асоціація про легке виконання чогось пов'язана з чоловіком.

Щодо жіночої статі переважають фразеологізми, які відображають не зовсім розумну та продуману поведінку, або просто об'єктивізують жіночу красу:

укр. *Кобила за вовком гналась та вовкові в зуби попалась* – таке формулювання засвідчує нездатність жінки протистояти чоловікові;

укр. *Мокра курка* – про безвольну та нерішучу людину, усталена асоціація із жіночою статтю;

англ. *A mare's nest* – про щось, що спочатку видається привабливим, але згодом виявляється неоднозначним;

англ. *Like a chicken with head cut off* – про схвильовану та розгублену людину;

англ. *Don't have a cow* – не панікуй (не створюй метушні), подібну реакцію упереджено закріплено за жінкою, тобто через назву «корова» (жіночий рід) передано характер поведінки;

англ. *Quit being a chicken* – перестаньте даремно хвилюватися і створювати метушню.

Усі ці приклади засвідчують існування вкорінених стереотипних моделей щодо поведінки, реакції та в цілому характеру людини залежно від її гендерного статусу. Порівняння з тваринами особливо гостро висвітлює ставлення мовців до маскулінності та фемінності, адже худоба довгий час була невід'ємною складовою життя соціуму, а тому ці паралелі глибоко обдумані та осмислені суспільством.

Гендерну стереотипізацію у фраземах також можна розглянути у зв'язку з таким розділом мовознавства, як ономастика, що «вивчає власні імена, їх виникнення, розвиток, функціонування в мові» [2]. Багато дослідників зауважують, що власні імена є носіями культурно-історичної пам'яті народу, яка формується під дією екстралінгвальних чинників. [3, с. 38]. Таким чином, кожна мова має імена, за якими закріплена певна семантика і набір характеристик. В англійській мові чоловічі імена Tom і Jack у фраземах часто виступають із «негативною конотацією» [1, с. 16]. Наприклад:

англ. *Jack pudding* – блазень;

англ. *Jack at a pinch* – про людину, яка готова негайно служити іншим;

англ. *Jack out of office* – про того, хто втратив роботу;

англ. *Peeping Tom* – про чоловіка, який підглядає за роздягненими жінками;

англ. *Tom, Dick, and Harry* – про звичайну людину (народ).

Для української мови найпоширенішими імена у фразеології є Пилип та Гриць, які мають дещо глузливу конотацію:

укр. *Вискочити як Пилип з конопель*;

укр. *Прилип, як до Гандзі Пилип*;

укр. *Хто святкує на Пилипа, той буде голий, як липа*;

укр. *Безличний, як попів Гриць*;

укр. *Кожна птиця знайде свого Гриця*;

укр. *Не для Гриця паляниця*.

Власна назва як структурно-семантичний компонент фразеологізму є вторинною номінацією, адже функція називання перейшла в узагальнене значення.

Однак, власні імена у фразеологізмах можуть приховати реальних історичних особистостей чи літературних персонажів [1, с. 15]. Такі люди мають зазвичай одну виразну рису, яка покладена в основу вторинної номінації і пояснює семантику фрази:

англ. *Bloody Mary* – кривава Мері (про безжальну людину) – походить від англійської імені англійської королеви Марії Тюдор, яка знищила більше 300-от священників-протестантів;

англ. *Joe Miller* – книга жартів – пов'язано з іменем середньовічного коміка Джо Міллера, на честь якого згодом був виданий збірник жартів;

англ. *Hobson's choice* – відсутність вибору – паралель з реальною людиною, власником стаєнь в Оксфорді, який не давав клієнтам можливості обирати собі коня;

укр. *Ілля Муромець* – сильна людина – ім'я богатиря, захисника вітчизни;

укр. *Баба Палажка і баба Параска* – язикаті та сварливі люди, які не можуть поладнати між собою – походить від імен персонажів з повісті відомого українського письменника Івана Нечуя-Левицького, які постійно лялися одна з одною.

Примітно, що у пам'яті народу закарбувалися прив'язки до власних імен, як носіїв певних значень, з урахуванням гендерного аспекту, або ж відбулося навпаки, наприклад, фразеологізм англ. *Bloody Mary* – про жорстоку жінку, що не характерно для англійської культури, є лише підтвердженням наявних упереджень у суспільстві. Ця жінка запам'яталася тому, що її поведінка не вкладалася у загальноприйнятні рамки.

Насправді переважна більшість фразеологізмів з іменами не пов'язана з реальними людьми. Власні назви тут швидше виступають яскравими маркерами культури мовців. Використані імена у фраземах є зазвичай найбільш живі у мові, адже вони використовуються як синоніми до слова «людина»:

англ. *Bob's your uncle and Fanny's your aunt* – про справу, яку легко виконати;

англ. *Dumb Dora* – дурне дівчисько;

англ. *Jack and Jill* – укр. *Парочка Степан та Одарочка*;

англ. *Uncle Tom* – добра людина;

англ. *Right Charley* – повний дурень;

англ. *Rob Peter to pay Paul* (позичити гроші в одного, щоб відати іншому) – укр. *Не вмер Данило, так болячка задавила*;

укр. *Без Івана не було б пана;*
укр. *Ваша Катерина нашій Орині двоюрідна Одарка;*
укр. *Який Хомка, така й його жонка;*
укр. *Той же Савка, та на других санках.*

Найвні у фразеологізмах власні імена є найпоширенішими для мов, у яких функціонують, вони не лише використовуються на позначення пересічної людини, «через історію побуту та культуру народу імена відображають уявлення та фантазії людей» [8, с. 93]. Тому вони містять й інформацію про гендерні стереотипи, що побутують у соціумі: жінка – асоціюється з родиною та залежністю від чоловіка, тоді як чоловік характеризується керівною роллю у суспільстві. Це, до речі, також впливає з того факту, що існує набагато більше висловів із участю чоловіків, ніж із жінками.

Загалом усі ці фразеологізми є носіями безцінної культурологічної інформації, адже головна функція мови – комунікативна, а тому її одиниці відображають та зберігають історичну пам'ять народу, передають світогляди носіїв мови та слугують методом надання мові національного забарвлення. Таким чином, фраземи передають найпоширеніші ідеї соціуму, у гендерному аспекті вони чітко зберігають усталений поділ людських рис та соціальних ролей на «жіночі»: краса, чуйність, хазяйновитість та залежність і «чоловічі»: сміливість, лідерство, розум та свобода.

Бібліографія:

1. АРДЕЛЯН О. Опис ономастичної фразеології // *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія, 2020, Вип. 46 (1), С. 13-17. Доступ: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2020.46-1.3>
2. Велика українська енциклопедія [Електронний ресурс]. Доступ: <https://vue.gov.ua/>
3. ЗАВАРИНСЬКА І. Фразеологізми з онімним компонентом в англійській, польській та українській мовах: лінгвокультурологічний аспект. монографія. Тернопіль, 2022. 232 с. Доступ: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/25371>
4. ПРУДНІКОВА А. О. Гендер у фразеологізмах із загальними іменами // *Закарпатські філологічні студії*, 2019, Т. 1. Вип. 9 (I), С. 125-129. Доступ: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/33266>
5. СІНЬКО О. Гендерні стереотипи в англійській фразеології // *Збірник наукових статей здобувачів вищої освіти факультету іноземної філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди*, 2022, Вип. 4, С. 257-262. Доступ: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11767>
6. Словник фразеологізмів української мови. НАН України, Ін-т укр. мови, Укр. мов.-інформ. Фонд. Київ, 2003. Доступ: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/UKR0001851>
7. ФРАНЧУК Н., ПОЗДРАНЬ Ю. Семантична класифікація українських фразеологізмів із компонентом-зоонімом (на матеріалі «українсько-російського словника» А. Ніковського) // *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2019, Том 30 (69), №1, Ч. 1, С. 38-42. Доступ: http://philol.vernadskyjournals.in.ua/eng/journals/2019/1_2019/part_1/9.pdf
8. ХМАРА В. Зіставний аналіз власних імен у складі фразеологічних одиниць у західногерманських та східнослов'янських мовах // *Закарпатські філологічні*

студії, 2019, Вип. 9 (2), С. 92-95. Доступ: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/33167>

9. ЮНОШЕВА Т. Идеографічна класифікація гендерних стереотипів у фразеологічних одиницях англійської та української мов // *Актуальні проблеми сучасної іноземної філології: Студентський науковий вісник*. Рівне, 2017, С. 124-127. Доступ: https://www.academia.edu/download/59272542/Aktualni_problemy_suchasnoi_inozemnoi_filologii_201720190516-6266-110ljc2.pdf#page=124
10. Ali He and Yang Zhang. Sexism in English Proverbs and Idioms // *Journal of Language teaching and research*. 2018, Vol. 9(2), pp. 424-429. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.27>
11. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [Електронний ресурс]. Доступ: <https://dictionary.cambridge.org/>

CZU 811.161.2`373+821.161.2+811.111`373

ТИПОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ФОРМ РОБОТИ З ЛЕКСИКОЮ АНГЛОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В РЕСПУБЛІЦІ МОЛДОВА

Юлія БОРОВИК, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.

Abstract: *In this licensed work, a review of scientific sources has been carried out in order to define the concept of borrowing, the main groups of borrowed vocabulary, as well as the reasons for their borrowing and functioning as part of the modern Ukrainian language. The English-language borrowed vocabulary from the linguistic aspect is studied. The forms of working with vocabulary of English-speaking origin in the lessons of the Ukrainian language and literature, as well as recommendations for its use in the educational process, are presented.*

Keywords: *borrowing, Anglicism, Ukrainian language and literature, didactics, educational process.*

Слова іншомовного походження – це невід’ємна частина української лексики. Їх запозичення дуже тісно пов’язане з історією народу. Він вступав у багатоманітні політичні, соціально-економічні та культурні відносини з іншими народами світу, на різних етапах формування та розвитку власної державності. І таким чином, збагачував та зміцнював власну мову.

У сучасному світі, коли глобалізація і культурний обмін стають неодмінною складовою кожного аспекту нашого життя, знання англійської мови відіграє значну роль. По-перше, мова є ключовим засобом спілкування, а знання англійської мови є важливим інструментом для успішної взаємодії в сучасному світі, допомагає розширити комунікативні можливості школярів і підготуватися до викликів глобального суспільства. По-друге, українська мова і література мають багату історію та культурні традиції, проте збагачення їхнього лексичного арсеналу словами з англійської мови може призвести до нових, цікавих шляхів вивчення та сприйняття української культури.

Виявлення сучасних форм роботи з лексикою англomовного походження на уроках української мови і літератури у Республіці Молдова є актуальним завданням, оскільки дозволяє зрозуміти, як сучасні підходи та методи можуть збагатити та зміцнити навчальний процес, сприяючи зростанню інтересу до мови та літератури серед учнів.

Отже, нашою **метою** є огляд типів і форм роботи з лексикою англomовного походження на уроках української мови і літератури в Республіці Молдова з метою виявлення їхнього впливу на навчальний процес та розвиток мовної компетентності школярів.

Проблема запозичень в українській мові не нова. Цю тему досліджували науковці, серед яких Й. Андерш, Л. Архипенко, Л. Булаховський, С. Гриценко, Л. Гумецька, Ю. Жлуктенко, П. Лизанець, А. Непокупний, І. Огієнко, М. Рогаль, Н. Романова, В. Русанівський, Л. Худаш, І. Шаровольський, Д. Шелудько та ін.

Особливо важливе місце у теорії запозичення посідає питання про визначення терміну **запозичення**. В. Сімонок зазначає, що в науковій літературі для позначення запозичених слів використовуються різні терміни – *запозичення, запозичені слова, іншомовні слова, іншомовні елементи*, на позначення процесів запозичення – *інтерференція мов, взаємодія мов, калькування* тощо [2, с. 179].

В. Розенцвейг зауважує, що «терміни змішування мов і взаємний вплив мов, як і термін запозичення, що часто вживається стосовно явищ контакту в цілому, а не тільки в галузі словника, являє собою складний процес мовних контактів, у якому та чи інша з двох (і більше) мов виступає як сторона, що «дає» на противагу другій стороні, що «бере», або ж у якому обидві мови збагачують одна одну» [8, с. 6-7].

Запозичення в мовознавстві описує процес, під час якого одна мова приймає слова, вирази або інші мовні елементи з іншої мови. У підручниках «Вступ до мовознавства» М. П. Кочерган і Ю. О. Карпенко цей термін розглядають як важливий механізм розвитку лексики будь-якої мови.

Запозичення з англійської мови, які ще називають терміном *англіцизми*, проникли в українську мову головним чином у XIX та XX ст. [7, с. 23]. Англіцизми в українській мові були предметом досліджень О. Стишова, Н. Попової, Т. Полякової, О. Махнєвої, О. Карабути, Т. Загоруйко, О. Курочкиної, А. Олійник, Т. Рудкової, Г. Сергєєвої, М. Агапоненко, І. Фаріон, Н. Босак, В. Печерської, О. Мороховського [4, с. 102].

Енциклопедія української мови дає таке визначення англіцизму: **англіцизм** – різновид запозичення; слово, його окреме значення, вислів тощо, які запозичені з англійської мови або перекладені з неї чи утворені за її зразком. Англіцизми переважно усвідомлюються мовцями як чужорідний елемент і зберігають ознаки свого походження: фонетичні (*джерм, імідж*), словотвірні (*смокінг, маркетинг*), семантичні (*яструби* – політики, прихильники жорстокого агресивного курсу у різних країнах). У переважній більшості це слова, що стосуються:

1) техніки: *блюмінг, бульдозер, буфер, грейдер, диспетчер, екскалатор, каупер, комбайн, конвеєр, кренінг, радар, слябінг, сейф, телетайп, тендер,*

трактор; 2) мореплавства та військової справи: *аврал, браунінг, бункер, ватерлінія, вельбет, докер, дрейф, катер, мічман, снайпер, танк, танкер, трап, траулер*; 3) політики, економіки та торгівлі: *банкнот, блеф, блокада, бойкот, бюджет, гангстер, демпінг, долар, інтерв'ю, лідер, локаут, мітинг, чек*; 4) спорту: *аут, бокс, боксер, ватерполо, волейбол, гол, голкіпер, матч, жокей, нокаут, раунд, рекорд, спорт, спортсмен, старт, теніс, трек, тренер*; 5) одягу й тканин: *вельвет, джемпер, піджак, піжама, плед, плюш, смокінг, френч*; 6) їжі та напоїв: *біфштекс, кекс, пудинг, пуши, ром, ростбіф, сендвіч, торт*; 7) культури: *гумор, джаз, клоун, клуб, комфорт, памфлет, сквер, тент, фокстрот, фольклор, хол* [7, с. 140].

Запозичення з англійської мови почали проникати в українську з кінця XIX – початку XX ст., однак на кінець XX – початок XXI ст. вони є чи не найчисельнішими з-поміж іншомовних запозичень. Широкого поширення набули лексеми *комп'ютер, сейф, бізнес, бюджет, джаз, волейбол* та ін. Активність запозичень з англійської мови в останні десятиліття зумовлена формуванням глобального інформаційного простору, суспільних та економічних процесів, спрямованих на світову інтеграцію, що збагачує словниковий склад сучасних мов та впливає на їх розвиток.

В українській мовній картині відбувається активне поповнення словами англійського походження – інтернаціоналізмами. За С. Єрмоленко, інтернаціоналізми – слова запозичені з тим самим значенням з одного джерела в кілька мов, що зберігають спільність семантики і фонетикоморфологічну будову [3, с. 222]. Такі слова допомагають носіям неблизькоспоріднених мов спілкуватися у сфері науки, техніки, політики, медицини, спорту тощо. Значна кількість інтернаціоналізмів, засвідчених у сучасній українській літературній мові, як уже було зазначено, англійського походження: *бізнес, бренд, відео, інтернет, імідж, імпічмент, провайдер, сервер, чат* тощо.

Українська дослідниця Н. Попова виокремила такі лексико-семантичні групи англіцизмів: суспільно-політична, економічна, інвестиційна, фінансова, банківська, зовнішньоекономічна лексика, лексика бізнесу та ринку, маркетингу, торгівлі, технічна, наукова, музична, культурна, спортивна, побутова [6, с. 20].

Н. Попова зазначила, що велику групу утворюють давно запозичені слова англійського походження, які органічно ввійшли в українську мову: *бекон, біфштекс, бутерброд, комфорт, лайнер, парк, пудинг, фарватер, гандбол, гол, танк, трамвай, тролейбус, спорт, старт, фініш* та інші. Такі слова часто у словники іншомовних слів уже не включаються. До другої групи за активністю вживання можна віднести слова, що включаються в словники іншомовних слів і виконують не номінативну, а експресивну функцію: *о-кей, хело, уїк-енд, спіч, ланч, вестерн, хелі-енд* та інші. Третя група – це слова, вже давно запозичені, але в силу позамовних причин – раніше маловживані. Останнім часом вони входять до активного складу лексичної системи, наприклад: *брокер, істеблшмент, лобізм, менеджмент, імпічмент* тощо. До четвертої групи відносять нові слова, що ввійшли або входять до вжитку (особливо через засоби масової інформації) за останні 10-15 років. Цілком при-

родно, що у словниках іншомовних слів, виданих раніше, вони не представлені. Прикладом можуть бути слова: *грумінг, кайф, піар, маркетинг, шопінг, чіпси, профіцит* і багато інших [6, с. 70].

Як бачимо, запозичені з англійської мови слова становлять в сучасній українській мові динамічний шар лексичного складу, тому вивчення англіцизмів у шкільному курсі української мови посідає одне з провідних місць під час вивчення лексикології взагалі та запозиченої лексики зокрема. На думку О. Беляєва, лексика – це будівельний матеріал, на якому ґрунтується вивчення всіх розділів курсу мови. Тому засвоєння запозиченої лексики реалізує дві важливі соціально-буттєві функції розвитку школяра: функцію пізнання і налагодження комунікації з суспільством та функцію інтелектуального, духовно-морального, емоційного формування особистості [1, с. 176].

Під час вивчення запозиченої лексики школярі знайомляться з системою лексичних понять, збагачуючи свій активний словник. Перед учнями розкриваються не лише внутрішньопредметні зв'язки, що створюють передумови для вивчення різних розділів шкільного курсу на лексичній основі, а й можливість досягти інтеграції в змісті й формах навчання. У лексикології теми, відібрані для вивчення в школі й представлені в програмах і підручниках, в основному відповідають сучасному рівневі розвитку лексикології як науки. Зокрема, таке лексичне поняття, як запозичені слова, допомагає учням усвідомити, що лексика української мови формувалася впродовж тривалого історичного періоду і є продуктом багатьох епох [1, с.178].

Вивчення запозиченої лексики традиційно ґрунтується на таких принципах: позамовному; лексико-граматичному; семантичному; діахронічному [1, с. 174]. Кожний із цих принципів забезпечує різнобічну роботу над словом не лише на уроках з української мови, а й інших дисциплін. Позамовний, або екстралінгвістичний принцип вивчення лексики вимагає зіставлення слів із тими реаліями, які вони називають. На цьому принципі ґрунтується визначення поняття про запозичення, відповідні види наочності тощо. Лексико-граматичний принцип ґрунтується на зіставленні лексичного і граматичного значень запозичених слів і допомагає в роботі над іншомовним словом з абстрактним значенням. Семантичний принцип використовується при вивченні, зокрема, лексичного значення запозичених слів, синонімів, міжмовних антонімів, омонімів. Діахронічний принцип зумовлює вивчення застарілих слів і неологізмів, лексичних понять, пов'язаних з походженням і розвитком словникового складу мови.

На нашу думку, найпродуктивнішим принципом вивчення запозиченої лексики у школі є лексико-граматичний принцип. Він дозволяє встановити зв'язок навчання з життям, втілити принцип свідомого навчання, посилити творчу активність учнів. Нами дібрано вправи, що активізують засвоєння лексики взагалі та англіцизмів зокрема. Такі вправи розвивають у школярів увагу, слухову пам'ять, реалізують уявлення про стилі мовлення, активізують роботу із словниками, стимулюють застосовувати знання з іноземної мови. Як відомо, іншомовні слова починають вивчати у 5-6 класах, проте в курсі

шкільної програми не передбачено окреме вивчення англiцизмiв. На нашу думку, слова англiйського походження потребують бiльшої уваги, на уроках, оскiльки молодь використовує їх у своєму сленговому мовленнi.

У контекстi навчального процесу Республiки Молдова типологiя сучасних форм роботи з лексикою англословного походження на уроках української мови i лiтератури може включати рiзноманiтнi методи та пiдходи до вивчення та використання iноземних слiв у мовленнi. Деякi з можливих форм роботи в цьому контекстi включають:

Розрiзнення англословних запозичень у текстi

Вправа. Прослухати текст, визначити стиль мовлення. Виписати англословнi слова, вказати їх лексичне значення.

У нашому мiстi відкрили новий фудкорт, де можна скуштувати популярнi бургери та пiцу. Школярi з нетерпiнням чекають вихiдного, щоб зустрiтися в локальному парку iз своїми друзями та зiграти в футбол. Моя сестра вивчає англiйську мову в спецiалiзованiй школi. Вона займається в англословнiй групi i мрiє поїхати на стажування в Англiю. Мiй брат любить слухати поп-музику та дивитися фiльми в оригiналi.

Це завдання спрямоване на розвиток навичок аналізу тексту, визначення стилю мовлення та розширення словникового запасу учнiв за рахунок англiйської лексики. Учнi спочатку прослуховують текст, а потiм визначають його стиль мовлення. У даному випадку, текст є iнформативним, розповiдаючи про рiзноманiтнi сфери життя, такi як харчування, дозвiлля та освіта. Пiсля цього учнi виписують англословнi слова з тексту та надають їм лексичне значення. Це допомагає учням не лише розумiти суть тексту, але й засвоювати новi слова та розширювати свiй словниковий запас.

Подiбнi завдання можна прослухати на рiзних платформах для вивчення мов, а також на освітнiх сайтах, якi пропонують аудіоматерiали. Однiєю з найпопулярнiших платформ є Duolingo (<https://ru.duolingo.com/>), де є аудіозавдання та iнтерактивнi вправи.

Подкасти ESL Pod (<https://tv.eslpod.com/>) також стануть в нагодi, адже вони мiстять аудіозавдання та текстовi скрипти. Не менш корисними є YouTube канали для вивчення англiйської мови, такi як EngVid (<https://www.youtube.com/user/engvidenglish>) та English Addict with Mr Duncan (<https://www.youtube.com/channel/UC8pPDhxSn1nee70LRKJ0p3g>), якi пропонують аудіо- та вiдеоматерiали для навчання.

Робота з лексичним значенням англословних слiв

Вправа. До поданих запозичених слiв дiбрати українськi вiдповiдники.

Бiлборд, голкiпер, дилер, фантазер, експорт, iмпорт.

Для iлюстрацiї лексичних значень запозичених слiв можна скористатися рiзними видами наочних матерiалiв, таких як фотографiї, графiки, iнфографiки, схеми або малюнки. Ця вправа є ефективним засобом для розвитку словникового запасу учнiв та їхнього розумiння лексичних вiдтiнкiв англiйської та української мов. Даючи учням можливiсть порiвняти англiйськi слова з

їхніми українськими відповідниками, ця вправа стимулює їхнє мислення та розуміння того, як слова можуть мати різні значення в різних мовах.

Завдання на правопис англіцизмів

Для школярів проблемним є написання запозичених слів. Англіцизми дають можливість закріпити вживання **и-і** в запозичених словах, зокрема за правилом дев'ятки «*де ти з'їси цю чашу жиру*», що є дуже актуальним для українців Молдови.

Вправа. Випиши в одну колонку англословні слова з И, у другу – з І. Поясни їх написання за «правилом дев'ятки».

Дилер, ріелтор, імпорт, принтер, пудинг, інтернет.

Доцільним буде ввести інтегровані вправи, в яких учні застосовували би знання з іноземної та рідної мов. Такі завдання сприятимуть формуванню правильного мислення щодо вживання англійських слів у рідній мові, вчать мислити та розрізняти слова іншомовного походження та власне українські.

Вивчення англіцизмів у школі може здійснюватися за допомогою різноманітних методів та прийомів, спрямованих на розвиток лексичних навичок учнів.

Традиційним прийомом є робота із словником та **складання тематичних словничків**. Учні пояснюють значення нові слова за словником, знаходять їх відповідники у рідній мові, записують і надалі вводять у діалоги, тексти тощо. Важливо, щоб учні розуміли, як правильно їх вимовляти і як ці слова вживаються в різних контекстах, стилях.

Контекстне використання англіцизмів на уроках української мови і літератури допомагає учням краще розуміти та запам'ятовувати ці слова. Подання англійських слів у звичних для учнів ситуаціях допомагає їм асоціювати нові терміни з конкретними контекстами вживання. Наприклад, учні можуть вивчати слово *download* під час обговорення процесу завантаження файлів з Інтернету або в контексті використання програмного забезпечення. Це підходить для створення активного середовища навчання, де учні можуть використовувати нові слова у реальних ситуаціях, а не просто вивчати їх з контексту підручника чи словника. Розуміння контексту допомагає учням зрозуміти семантичні відтінки слів та їхній правильний спосіб вживання в мовленні. Такий підхід сприяє більш ефективному засвоєнню слів та покращує їхнє використання в реальному мовленні учнів.

- Технологічний контекст:

Мені потрібно завантажити (скачати та встановити) останнє оновлення програмного забезпечення для мого комп'ютера.

- Медійний контекст:

Я хочу завантажити (додати) цей новий альбом моєї улюбленої групи.

- Академічний/інформаційний контекст:

Студенти можуть завантажити (отримати) конспекти лекцій з веб-сайту університету.

У сучасній школі поширення набув **прийом асоціації та ментальної картини**.

Цей метод ґрунтується на використанні зв'язків між словами та їх значеннями, а також використанні візуального сприйняття для запам'ятовування інформації. Учні можуть використати дидактичний матеріал учителя або створювати власні асоціації або ментальні картинки, щоб зберегти інформацію у своїй пам'яті.

Наприклад: Уявіть, що ви стоїте біля великого знаку *фастфуд* на вході в ресторан швидкого харчування. Асоціюйте це зі швидкістю та легкістю, з яким можна отримати їжу. Створіть уявний малюнок, на якому зображено назву *фастфуд* у великих яскравих літерах. Помістіть цей малюнок у вашій уяві на видному місці, щоб ви могли легко згадати слово *фастфуд* і його значення. Цей метод допоможе учням зрозуміти його значення у контексті швидкого харчування [5].

Графічні організатори та мапи понять – це інструменти, що допомагають учням візуалізувати і організувати інформацію: діаграми, схеми, дерева рішень та інші графічні зображення, які допомагають встановити зв'язки між концепціями. Учні можуть створити мапу понять для англіцизмів, де вони зазначають слово англійською мовою, його значення, синоніми або антоніми на рідній мові, а також приклади вживання цього слова в реченні. Така мапа понять допоможе учням краще розуміти та запам'ятовувати англіцизми, а також встановлювати зв'язки між англійською та рідною мовою.

Використання мультимедіа та інтерактивних ресурсів

Вчителі використовують різноманітні мультимедійні ресурси, такі як відео, аудіо записи, презентації тощо, які містять англіцизми. Відеоролики або аудіофайли можуть містити реальні ситуації вживання англійських слів у різних контекстах.

Наприклад, вчителю можна скористатися відеороликом, який демонструє ситуацію, де молоді люди обговорюють плани на вихідні. Під час розмови вони використовують англіцизми, такі як *weekend (вікенд)*, *plans (плани)*, *hang out (провести час разом)* тощо. Після перегляду відео вчитель може провести обговорення з учнями про вживання англіцизмів у повсякденному мовленні та пояснити їхнє значення. Таке використання мультимедійних ресурсів допомагає учням більш ефективно засвоювати англіцизми та розуміти їхнє вживання у реальних ситуаціях [5].

Використання інтерактивних вправ на комп'ютері або планшеті може зробити процес вивчення цікавішим та залучити учнів до активної участі.

Наприклад, вправа *Знайди англіцизми*. Учні пропонується виконати інтерактивне завдання на комп'ютері або планшеті, де вони повинні знайти та підкреслити англіцизми в тексті або в аудіо записі. Для цього можна використати спеціально створені інтерактивні програми або веб-сайти з вправами на вивчення англіцизмів. Учні отримують текст із розповіддю про те, наприклад, як їхній друг повернувся із подорожі до Лондона. Завдання полягає в тому, щоб учні знайшли всі англіцизми у тексті та підкреслили їх. Після цього вони можуть обговорити значення та вживання цих слів разом з вчителем.

Також можна використати інтерактивну гру на платформі *Quizlet* (<https://quizlet.com/ru>), де учні мають знайти англiцизми у тексті. Це завдання може також бути реалізовано на платформі *Wordwall* (<https://wordwall.net/ru>), яка з часом стає все популярніше і зручніше для використання вчителями у школах. Ця інтерактивна вправа не лише залучає учнів до активного пошуку та аналізу англiцизмів, а й робить процес вивчення цікавим та захоплюючим [5].

Рольові ігри та імпровізації

Учні охоче виконують різні ролі в навчально-ігрових ситуаціях, де вони використовують англiцизми. Зокрема, це ситуативні ігри, де учні відтворюють ситуації в аеропорту, магазині, на шкільній перерві, за домашньою вечерею тощо.

Учні можуть створювати власні діалоги або сценарії, де вони використовують англiцизми в реальних чи уявних ситуаціях. Це допомагає їм виробити вміння використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях та розвиває їх творчість.

Використання іншомовних запозичень в сучасній українській мові є свідченням її живучості та розвитку. Вони не лише збагачують лексику, але й допомагають адаптуватися до нових реалій та тенденцій. Іншомовні слова, що входять до складу української мови, можуть швидко стати звичними і сприйматися як «рідні». Вони часто запозичуються для позначення понять, які не мають відповідників в українській мові, або відповідають сучасним тенденціям. Важливим аспектом є органічне освоєння цих слів системою української мови, їх адаптація до її фонетичних, граматичних і орфографічних законів.

Бібліографія:

1. БСЛЯЄВ О. М. Сучасний урок української мови: навчально-методичний посібник. Київ: Радянська школа, 1981. 176 с.
2. ГЕЙЧЕНКО В. В., ЗАВІРЮХІНА В.М., ЗЕЛЕНЮК О. О. та ін. Російсько-український словник наукової термінології. Математика. Фізика. Техніка. Науки про Землю та Космос. – Київ: Наукова думка 1998. – 892 с.
3. ЄРМОЛЕНКО С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ: Либідь, 2001. 222 с.
4. КРИСІН Л. И. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – Москва: Языки русской культуры, 1996.
5. Методи збагачення активної лексики учнів на середньому етапі навчання англійської мови». Електронний ресурс. Режим доступу: <https://naurok.com.ua/metodi-zbagachennya-aktivno-leksiki-na-urokah-angliysko-movi-na-serednomu-etapi-navchannya-382373.html>
6. ПОПОВА Н. О. Запозичення з англійської мови в лексико-семантичну систему української мови кінця ХХ та початку ХХІ століття: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2002. 20 с.
7. СПИВАКОВА О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с.
8. ШЕВЧЕНКО Л. Ю. та ін. Сучасна українська мова: довідник. – Київ: Либідь, 1993. – 336 с.

МІЖМОВНІ ОМОНІМИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕРЕКЛАДУ

Людмила АДОКІЦ, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.

Abstract: *This article presents a study of the problem of "false friends of the translator", or false cognates, which in the Russian and Ukrainian lexicon correspond to the concept of interlingual homonymy. Based on the traditional classification, there were studied examples of Ukrainian and Russian linguistic interference, collected from Ukrainian and Russian explanatory dictionaries.*

Keywords: *homonyms, interlingual homonymy, "false friends of the translator", interference, linguistics, translation, classification.*

У сучасному світі, коли міжнародні зв'язки набувають все більшого значення, проблеми перекладу стають вкрай актуальними. Від здатності точно передати значення слова залежить якість та ефективність комунікації. Успішний переклад вимагає знань не тільки мови, а й культурної спадщини, історії, традицій та звичаїв країни, на мову якої перекладається текст. Крім того, зростає попит на професіоналів з міжнародним досвідом та знанням мов, що забезпечує ефективне спілкування між різними країнами та сприяє розвитку міжнародних ділових відносин.

Однією з найактуальніших проблем перекладу є переклад міжмовних омонімів, який, за відсутності певних знань, може призвести до неправильного розуміння, невдалого перекладу та навіть конфліктів між культурами. У зв'язку з цим, дослідження міжмовних омонімів та їх перекладу є важливою темою для мовознавців та перекладачів. Висвітлення цієї проблеми допоможе підвищити рівень міжкультурного спілкування та взаєморозуміння між представниками різних націй та культур, дозволяючи збільшити точність та ефективність перекладу та уникнути небажаних помилок.

Історично міжмовні омоніми або «фальшиві друзі перекладача» виступають результатом взаємовпливів мов, а в споріднених, і особливо близько-споріднених, мовах ґрунтуються на споріднених словах, які походять від загальних прототипів у мові-основі [4].

Ще з давніх часів це явище привертало увагу лінгвістів. У 1788 році у Зальцбурзі вийшла праця А. Портитора стосовно міжмовних французько-німецьких лексичних відповідностей омонімічного характеру. Але їхнє більш широке і системне вивчення почалось у 1928 році з праці французьких лексикографів М. Кеслера та Ж. Дерокіньї на матеріалі французько-англійських та англо-французьких паралелей [1]. Саме вони запровадили термін «*faux amis du traducteur*» («фальшиві друзі перекладача»), який став загальноживаним.

Одним з перших відповідності омонімічного характеру в слов'янських мовах відзначив український письменник і перекладач М. Ф. Рильський, який називає міжмовними омонімами слова, «що однаково чи подібно звучать у двох або кількох мовах, але мають неоднакове, інколи протилежне значення»... [8].

Лише наприкінці 60 – початку 70 рр. ХХ століття радянськими вченими було проведено фундаментальні дослідження цієї категорії слів та розроблені словники «фальшивих друзів перекладача». Дослідниця Софія Хуцишвілі помічає праці В.В. Акуленка, К.Г.М. Готліба і В.Л.Муравйова, якими було закладено теоретичні основи порівняльно-семантичних досліджень, укладено словники та посібники, переважно пов'язані з проблемами перекладу.

Також цією проблемою займалися й багато інших дослідників: А.М. Фітерман, В.Н. Крупнов, А.І. Журавльов, С.С. Захаров, В.А. Коростельова, В.В. Дубичинський, Л.І.Борисова, А.І. Пахотін, Гальперин, Р. Будагов, М.П. Кочерган, В.М. Манакин, та ін. [12].

Велика заслуга у вивченні споріднених і близькоспоріднених мов належить українським мовознавцям, які створили цілу серію зіставно-типологічних досліджень російської та української мов, надрукованих інститутом мовознавства імені О.О. Потебні: «Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія», «Проблеми зіставної стилістики 7 східнослов'янських мов» та ін. Видано також низку індивідуальних монографій, у яких зроблено спробу розробити теоретичні й методичні засади зіставно-типологічного дослідження близькоспоріднених східнослов'янських мов [5].

Крім того, в україністиці сформувалася своя школа дослідників міжмовної омонімії в споріднених мовах. Заслужують уваги дослідження українсько-російської (Н.В.Заславська), українсько-польської (М.А.Беднаж) та українсько-чеської (О.Л.Паламарчук, Л.Ю.Кицила) міжмовної лексичної омонімії [6, с 3].

Огляд теоретичних джерел, присвячених проблемі міжмовної омонімії в сучасному мовознавстві, дозволяє виділити трактування цього поняття у широкому та вузькому розумінні.

Такі лінгвісти як М.П. Кочерган, А.Є. Міхневич, О.Є. Супрун, І.С. Ровдо, О.А. Шаблій дотримуються широкого розуміння міжмовної омонімії, за яким міжмовними омонімами вважаються семантично нееквівалентні повнозначні та неповнозначні слова, що мають у двох і більше споріднених або неспоріднених мовах інтерферентно подібне фонетичне та/або графічне оформлення (за умови варіативності в межах аналогічних фонем і національного графічного представлення)» [6, с. 6].

Дослідник Д.Щербина під міжмовними омонімами розуміє *«різномовні слова, які збігаються формою усно, на письмі чи в межах регулярних відповідностей (фонетичних, графічних, орфографічних, акцентологічних, морфемно-словотвірних), наявних між порівнюваними мовними системами, і цілком або частково різняться змістом»* [14, с. 81].

На основі аналізу праць Н. Заславської, А. Супруна, І. Ровдо, дослідник Ішак Акай дає таке визначення: *«міжмовними омонімами вважають ті одиниці, що повністю збігаються або є подібними за формою вираження, але мають відмінні сигніфікати й розглядаються на перетині синхронного та діахронічного зрізів»* [15, с. 85].

Тобто, **міжмовні омоніми** – це слова двох мов, які мають однакову чи майже однакову звукову або графічну форму, але різняться значенням [2, с. 201].

Традиційно міжмовні омоніми класифікуються за співвідношенням у плані вираження, у плані змісту, та за походженням.

М. П. Кочерган розрізняє повні й неповні омоніми. Повні омоніми мають абсолютний збіг форм при їх змінюванні, а неповні омоніми збігаються не в усіх формах [2, с. 199].

Дослідниця Софія Хуцишвілі у своїй праці «Слов'янські міжмовні омоніми» розглядає класифікацію, згідно якої у плані вираження виділяють фонетико-графічні, фонетичні та графічні омоніми, які можуть бути повними або неповними.

У плані змісту вона виділяє відносини семантичного виключення (ди-з'юнкції), окремо розглядає відносини повної семантичної відмінності (енантіосемію), відносини часткової семантичної схожості, відносини семантичного включення, відносини семантичного перетинання.

За походженням міжмовні відповідності омонімічного характеру вона поділяє на «дериваційно (чи етимологічно) зв'язані» й «оказіональні», тобто на когнати і псевдокогнати [12, с. 11].

Міжмовні омоніми називають «фальшивими друзями перекладача», тому що під час перекладу цієї категорії слів можуть відбуватися помилкові ото-тожнення, оскільки міжмовні аналогізми мають деяку графічну (або фонетичну), граматичну, а часто й семантичну спільність, у результаті чого нерідко перекладач, довірившись звучанню слова, опиняється в смішному становищі [13, с. 3].

Дослідниця О.А. Наумова зазначає, що дослідження словникового складу мов з погляду змісту показали, що система лексичних значень у кожній мові неповторна й індивідуальна. Тлумачення об'єктивної дійсності відбувається в кожній мові по-своєму. Знання людей про навколишній світ спираються на досвід попередніх поколінь, що відображає індивідуальне або соціальне сприйняття дійсності, яке набувало різних форм, тому лексико-семантичні системи мов такі різноманітні: вони відображають специфіку сприйняття світу або ж його оцінку окремими мовними колективами.

Отже, смисловий аспект слова навіть близькоспоріднених мов являє собою явище досить специфічне, суто національне, пов'язане із системою понять у мові.

Об'єктивна дійсність відображається у свідомості людей через поняття, а поняття позначаються словами. Системи понять у різних мовах також не збігаються при позначенні одного й того самого поняття, при зазначенні на один і той самий денотат.

Між словами різних мов існують найрізноманітніші риси подібності та відмінності. Саме відмінності української та російської мов, тобто розбіжність компонентів плану змісту за схожості способів їх вираження на лексичному рівні, призводять до лексико-семантичної інтерференції [7, с. 128]. Серед головних причин такої інтерференції дослідник Д.А. Щерба визначає міжмовну омонімію.

Як вже було зазначено раніше, за традиційною класифікацією розрізняють повні та неповні фонетико-графічні, фонетичні та графічні міжмовні

омоніми. Керуючись цією класифікацією, розглянемо найпоширеніші приклади, які зустрічаються в українській та російській мовах.

Шляхом опрацювання лексикографічних джерел української і російської літературних мов (Словник української мови в 11 томах та Толковый словарь современного русского языка під редакцією Ушакова Д.) нами було виокремлено і описано 50 найпоширеніших українсько-російських омонімічних опозицій. Серед них:

Фонетико-графічні:

- укр. *баня* «опуклий дах, що має форму півкулі» та рос. *баня* «лазня»;
- укр. *валка* «група людей, підвід, машин, які рухаються одне за одним або стоять в одному ряду» та рос. *валка* «дія від дієслова валити, наприклад дерева»;
- укр. *жалоба* «скорбота, сум, туга за померлим» та рос. *жалоба* «скарга»;
- укр. *качка* «водоплавний свійський і дикий птах» та рос. *качка* «гойдання на хвилях»;
- укр. *кома* «розділовий знак, що має форму гачка» та рос. *кома* «патологічний стан організму, що характеризується повною втратою свідомості, розладом життєво важливих функцій, відсутністю рефлексів»;
- укр. *лайка* «висловлення різкими, образливими словами осуд, докори» та рос. *лайка* «порода собак»;
- укр. *луна* «відбиття звукових коливань від перешкоди, коли вони сприймаються роздільно від первісних коливань» та рос. *луна* «місяць»;
- укр. *люлька* «пристосування для паління тютюну» та рос. *люлька* «коліска»;
- укр. *рожа* «багаторічна декоративна рослина родини мальвових з високим стеблом та великими яскравими, різних кольорів квітками, зібраними в китицеподібне суцвіття» та рос. *рожа* «безобразне обличчя»;
- укр. *свято* «день або дні, коли урочисто відзначають видатні події, знаменні дати» та рос. *свято* «прислівник, якій має значення чогось чистого, непорочного, священного»;
- укр. *справа* «те, що робить людина, чим займається; діло, праця», та рос. *справа* «з правого боку; протилежне зліва»;
- укр. *час* «тривалість існування явищ і предметів, яка вимірюється століттями, роками, місяцями, годинами, хвилинами і т. ін.» та рос. *час* «година»;
- укр. *шар* «однорідна за складом речовина, що суцільною масою вкриває кого-, що-небудь, простягаючись у просторі» та рос. *шар* «геометричне тіло, утворене обертанням кола навколо свого діаметра»;

Графічні:

- укр. *вершки* «густий продукт молока з великим вмістом жиру, одержуваний шляхом відстоювання або сепарування свіжого молока» та рос. *вершки* «верхня частина чогось»;
- укр. *великий* «значний своїми розмірами, величиною» та рос. *великий* «видатний»;
- укр. *лапки* «спеціальні значки для виділення прямої мови, цитат, заголовків, а також слів, ужитих у непрямому, найчастіше іронічному зна-

- ченні» та рос. *лапки* зменшувально-пестлива форма множини слова *лапа* «стопа, нога тварини, птаха»;
- укр. *лист* «писаний текст, призначений для спілкування з кимось на відстані, поштова кореспонденція» та рос. *лист* «орган повітряного живлення і газообміну рослин» або «аркуш»;
 - укр. *листопад* «одинадцятий місяць року» та рос. *листопад* «опадання листя»;
 - укр. *лика* ««велике, товсте обличчя; обличчя з надутими щоками»» та рос. *лика* «колюча зброя, рід списа»;
 - укр. *поверх* «частина будинку, що включає ряд приміщень, розташованих на одному рівні» та рос. *поверх* «верхня частина чогось»;
 - укр. *приклад* «зразок або конкретний вияв чого-небудь, певна діяльність або поведінка якоїсь особи» та рос. *приклад* «частина зброї, призначена для упора при стрільбі»;
 - укр. *родина* «сім'я» та рос. *родина* «рідний край»;
 - укр. *худоба* «чотириногі свійські сільськогосподарські тварини» та рос. *худоба* «худорлявість».

Фонетичні:

- укр. *біс* «уявна надприродна істота, що втілює зло і звичайно зображується у вигляді людини з козячими ногами, хвостом і ріжками; злий дух, чорт, диявол, сатана» та рос. *бис* «прохання повторити щойно виконаний артистом номер»;
- укр. *виступ* «публічне виголошення промови, заяви, інформації і т. ін.» та рос. *выступ* «частина чого-небудь, що видається, виступає наперед»;
- укр. *вітати* «звертатися до кого-небудь під час зустрічі з привітом» та рос. *вита́ть* «віддаватися мріям, фантазії»;
- укр. *вродливий* «красивий» та рос. *уродливый* «потворний»;
- укр. *гарбуз* «городня сланка рослина родини гарбузових з великими круглими або овальними плодами» та рос. *арбуз* «кавун»;
- укр. *город* «ділянка землі для вирощування овочів» та рос. *город* «місто»;
- укр. *гриб* «могила, труна» та рос. *гриб* «нижча безхлорофільна рослина, що має форму шапки, надітої на ніжку, і розмножується головним чином спорами»;
- укр. *дитина* «маленька дівчинка або маленький хлопчик» та рос. *детина* «росла і сильна людина»;
- укр. *запам'ятати* «зберігати, тримати в пам'яті» та рос. *запамятовать* «забути»;
- укр. *квіти* «множина від «квітка» - орган рослини, що виконує функцію розмноження за допомогою утворення насіння та різноманітних плодів» та рос. *квиты* «особи, які були щось винні одна одній, але повернули борг, розрахувалися»;
- укр. *кіт* «свійська тварина родини котячих» та рос. *кит* «найбільший морський ссавець»;
- укр. *кішка* «самка kota» та рос. *кишка* «еластична трубка, що є частиною травного тракту людини або тварини»;

- укр. *краватка* «смужка тканини, яку пов'язують під коміром сорочки, блузи і т. ін.» та рос. *краватка* «зменшено-пестлива форма до слова *ліжка* – призначені для лежання меблі у вигляді рами на ніжках з двома спинками, на яку кладуть матрац і постіль»;
- укр. *ліки* «речовини, препарати, які використовуються для лікування» та рос. *лики* «множина від обличчя»;
- укр. *любий* «дорогий» та рос. *любой* «будь-який»;
- укр. *лютий* «другий місяць року» та рос. *лютый* «злий, жорстокий»;
- укр. *мешкати* «жити, проживати (у певному приміщенні)» та рос. *мешкать* «баритися, зволікати»;
- укр. *місто* «великий населений пункт, населення якого зайняте звичайно поза сферою сільського господарства» та рос. *место* «місце»;
- укр. *наказати* «віддати наказ, розпорядження кому-небудь» та рос. *наказати* «покарати»;
- укр. *неділя* «назва сьомого дня тижня, загального дня відпочинку» та рос. *неделя* «тиждень»;
- укр. *орати* «обробляти землю плугом, сохою» та рос. *орать* «голосно кричати»;
- укр. *питати* «звертатися до когось з питанням» та рос. *пытать* «піддавати тортурам; мучити»;
- укр. *прізвище* «найменування особи, набуте при народженні або вступі в шлюб, що передається від покоління до покоління і вказує на спорідненість» та рос. *прозвище* «найменування, яке іноді дається людині (крім справжнього прізвища та імені) і вказує на яку-небудь рису її характеру, зовнішності»;
- укр. *рибалка* «людина, яка ловить рибу» та рос. *рыбалка* «риболовля»;
- укр. *сваритися* «вступати в сварку з ким-небудь; сперечатися один з одним» та рос. *свариться* «зваритися»;
- укр. *чинний* «який діє за певних умов, має юридичну силу» та рос. *чинный* «статечний, важливий, такий, що дотримується певного порядку».
- укр. *чоловік* «особа чоловічої статі» та рос. *человек* «людина».

За частиномовною приналежністю серед описаних омонімічних пар найчастотнішими виявилися іменники – 40 позицій (80%). Значно менше дієслів – 6 (12%) та прикметників – 4 (8%).

Це може свідчити про перевагу номінативної функції міжмовної омонімії як лексико-семантичної категорії. Називаючи предмети й явища навколишньої дійсності, міжмовні омоніми-іменники, близькі за звучанням і написанням, набувають різних значень і передають самотуність кожної з мов.

З огляду на проаналізовані приклади стає очевидним, що між двома досліджуваними мовами активно відбувається інтерференція, виражена повними та неповними фонетико-графічними, фонетичними та графічними міжмовними омонімами. Цей факт свідчить, що кожна з них унікальна і відображає дійсність з позиції світосприйняття її носіїв, а взаємний вплив мов у галузі лексики призводить до появи такого явища як «помилкові друзі пе-

рекладача». Тому ми вважаємо, що розгляд цього питання як проблеми перекладу дає змогу зробити висновок про велику теоретичну і практичну значущість вивчення цього явища.

Отже, необхідність подальшого всебічного дослідження явищ міжмовних відповідностей омонімічного характеру зумовлене як теоретичними завданнями встановити типологічні відмінності споріднених і неспоріднених мов, так і з практичними завданнями щодо розроблення методики навчання, перекладу та укладання словників міжмовних омонімів.

Бібліографія:

1. КОМИССАРОВ В.Н. Слово о переводе (Очерк лингвистического учения о переводе). – М.: Издательство «Международные отношения», 1973. – 216 с.
2. КОЧЕРГАН М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. – 368с.
3. ЛИТВИН І. М. Перекладознавство. Науковий посібник. – Черкаси: Видавництво Ю. А. Чабаненко, 2013. – 288 с.
4. ЛОБКОВСКАЯ Л.П. О понятии межъязыковой омонимии (к проблеме термина «Ложные друзья переводчика») // *Вестник ЧелГУ*. 2012. №20 (274). - с. 79-87.
5. МАНАКИН В.Н. Основы контрастивной лексикологии (близкородственные и родственные языки). Киев-Кировоград, 1994.
6. МАРТИРОСЯН Л.І. Українсько-русская межъязыковая омонимия в генетическом и функционально-семантическом аспектах (глагольная лексика): дис. ...канд. філол. наук: спец. 10.02.17 «Порівняльно-історичне та типологічне мовознавство». Київ, 2002.
7. НАИМОВА Е.А. Особенности проявления лексико-семантической интерференции при обучении русскому языку, Культура народов Причерноморья, М.: – 2002 – № 34 – 127-129 с.
8. РИЛЬСЬКИЙ М.Т. Мистецтво перекладу. Київ: Рад. Письменник, 1956-163. – 164 с.
9. Словник української мови: У 11-ти т. Київ: Наук. думка, 1970 – 1980.
10. УШАКОВ, Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. – Москва: Аделант, 2014. – 800 с.
11. ФЕДОРЧУК Е.В. Межъязыковая омонимия и паронимия в близкородственных языках (на материале русского и украинского языков): дис. ...канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Російська мова». Москва, 2001.
12. ХУЦИШВИЛИ С.Дж. Славянские межъязыковые омонимы: дис. ...доктор філол. наук: спец. «Російська філологія». Тбілісі, 2010.
13. ЧУНИХИНА О.Ю. Межъязыковая омонимия и паронимия в современных английскихСМИ: випускна кваліфікаційна робота, спец. 45.05.01 «Переклад та перекладознавство». Білгород, 2018.
14. ЩЕРБИНА Д. Семантичні особливості повних гомогенних міжмовних омонімів-іменників в українській і білоруській мовах. Міжнародна науково-практична конференція / International scientific and practical conference: зб. наук. праць. Польща, 2021. Том 1. – 80-84 с.
15. Ishak Akay, Русско-курдская межъязыковая омонимия, JEZYKOZNAWSTWO nr.1(13)/2019

16. Ложные друзья переводчика. – [Онлайн ресурс]. Режим доступу: <https://vuzlit.com/874076/zaklyuchenie>

CZU 811.161.2' 28(478)

ФОРМИ РОБОТИ З ДІАЛЕКТНОЮ ЛЕКСИКОЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ШКОЛАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Тетяна КУРИЧ, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Діана ІГНАТЕНКО, др., лект. унів.

Abstract: *This article presents a study of dialectology as a branch of linguistics and examines the peculiarities of the functioning of Ukrainian subdialects in the northern territory of the Republic of Moldova, namely in the villages of Luparia and Malinovscoe, Riscani district. The variability of traditional house names and household utensils in the researched villages is investigated. There are considered the possibilities of studying Ukrainian dialectology at Ukrainian language and literature lessons in Moldovan schools. The content units and forms of working with dialectal lexicon presented in the school curriculum and textbooks of Ukrainian language and literature are analyzed.*

Keywords: *dialectology, dialects, subdialect, curriculum, content units, school textbook, traditional house, household utensils.*

Діалектологія як лінгвістична наука протягом усього свого існування посідає важливе місце серед мовознавчих дисциплін. Це розділ мовознавства, який володіє розвиненим термінологічним апаратом, системою методів дослідження, серед яких найрезультативнішими є описовий метод, метод анкетування, лінгвогеографічний метод, що найплідніше спрацьовують у польових умовах.

Діалектологія (грец. *diálektos* – розмова, говір, наріччя і *lógos* – слово, вчення) – розділ науки про мову, що вивчає діалекти конкретної мови (тобто її місцеві, територіально-мовленнєві різновиди), їх особливості, виникнення і шляхи формування, сучасний стан [1].

Об'єктом української діалектології є **українські говори**, що функціонують на території поширення української мови, а також інших мов, наприклад: румунської, російської, польської, білоруської та ін. Це пов'язано з тим, що українською мовою говорять не тільки в Україні, а й у прикордонних територіях сусідніх країн, де здавна мешкають українці, а також у країнах, куди свого часу з тих чи інакших причин вони виїхали на проживання [2, с. 5].

Розвиток української діалектології тісно пов'язаний з іменами таких науковців як: М. Максимович, Й. Дзензелівський, Я. Головацький, О. Потебня, С. Бевзенко, П. Гриценко та інших. Кожен із науковців прагнув до більш детального опису діалектної мови, виокремлення українських наріч та їх розмежування, а також до детального опису особливостей кожного з наріч, висвітлення їхніх спільних та відмінних рис.

Серед говорів української мови за генетичною ознакою, тобто враховуючи їх походження й історичний розвиток, розрізняють два основні види: давні (старожитні), або основні, що функціонують на територіях давнього заселення українського народу, і новостворені, які виникли внаслідок порівняно пізніх переселенських рухів української людності й дозаселення новоосвоєних земель.

Діалектна мова являє цінне джерело, яке дає можливість для дослідження історії, етнографії та історії мови. Багато дослідників української мови здійснювали діалектологічні дослідження не тільки на території України, а і поза її межами в таких країнах як: Республіка Молдова, Румунія, Польща, Сербія, Чехія, Білорусь та інші.

Українська діалектна мова у Молдові має історію свого дослідження, проте ще має багато подальших перспектив для системного опису. Дослідження діалектної мови українських сіл півночі Молдови дають змогу для їх комплексного дослідження та виявлення. Кожна з говірок має свої певні особливості, що властиві тільки їй і вирізняють її серед інших.

У Республіці Молдова українська мова зберігається переважно на півночі країни. Її носіями є мешканці населених пунктів Ришканського, Окницького, Глоденського, Бричанського, Єдинецького, Дрокіївського, мун. Бельці тощо, що вважаються місцями компактного проживання українців у Республіці Молдова.

Важливим тереном для дослідження українських говірок у Республіці Молдова є Ришканський район, в якому чимало населених пунктів, що вважаються місцями компактного населення етнічних українців. За даними перепису населення РМ 2004 року, у селі Луперія проживає 237 осіб. Етнічний склад села складають: українці – 83,54% (198 осіб), молдавани – 10,13% (24 осіб), росіяни – 6,33% (15 осіб) [17]. За даними цього ж перепису населення, у селі Малиновське проживає 1246 осіб. Етнічний склад села складають: українці – 89,25% (1112 осіб), молдавани – 6,82% (85 осіб), росіяни – 2,65% (33 осіб), цигани – 0,64% (8 осіб), болгары – 0,4% (5 осіб), гагаузи – 0,16% (2 осіб), інші – 0,08% (1 особа) [17].

Не менш важливим є врахування особливостей діалектної форми української мови серед її носіїв у процесі вивчення літературної форми української мови. 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; багато національністю культури тощо [3].

Метою нашої роботи є аналіз лексики народного побуту на матеріалі української говірки сіл Луперія та Малиновське Ришканського району та дослідження форм роботи з діалектною лексикою на уроках української мови та літератури у школах Республіки Молдова.

Для дослідження найменування хати і хатнього начиння було зібрано лексику мешканців сіл Луперія і Малинівське Ришканського району методом анкетування у польових умовах. Для збору даних було розроблено питальник. Питальник містив інформацію про такі найменування: 1. Кімната у селянському будинку (приміщення для готування їжі, для зберігання різних речей, між камерами житлової споруди та вулицею тощо); 2. Прибудова до хати; 3. Місце на печі, на якому лежать; 4. Меблі (загальна назва); 5. Меблі для сидіння, для снання, для зберігання одягу тощо; 6. Текстильні вироби (ковдра, рушник, занавіска тощо); 7. Посуд для пиття, для приготування, для випікання їжі тощо.

В опитуванні взяли участь респонденти, які постійно проживають у селах Луперія і Малинівське, віком від 20 до 70 років. Отриману від респондентів лексику було записано, упорядковано за лексико-семантичними групами і проаналізовано з точки зору семантики та етимології.

Нам вдалося зафіксувати таку лексику: найменування кімнат у селянському будинку: *с'іни*, *ве^лранда*, *кухня*, *комната*, *ве^ле^ка хата*, *за^груба* (Луп.); *хо^роми*, *хата ве^ле^ка*, *комната*, *спал^н'а* (с. Мал.); приміщення в хаті для готування їжі: *кухн'а* (Мал.); *кухн'а*, *йі^дальн'я* (Луп.); приміщення в хаті для зберігання їстівних припасів, різних речей: *полу^бфетчик*, *клад^овка* (Мал.); *клад^овка*, *сарай*, *погр'іб* (Луп.); приміщення між камерами житлової споруди та вулицею: *с'іни (передні, задні)* (с. Луп.); *хо^роми*, *ве^лранда*, *п'ідна^в'ес* (Мал.); прибудова до хати: *в'іранда*, *пре^стойка*, *п'ідна^в'ес* (Луп.); *пре^сстройка*, *за^телне^к* (Мал.); місце на печі, на якому лежать: *ле^жанка* (Луп., Мал.); меблі (загальна назва): *м'еб'ел'* (Луп.), *мебл'і* (Мал.); меблі для сидіння: *стул*, *ст'ілець*, *лаука*, *ска^м'ейка*, *табу^ретка*, *осл'ін* (Луп.); *ст'ілець*, *кр'ісло*, *табу^ретка*, *лавка*, *стул*, *стіл'чик* (Мал.); меблі для снання: *д'іван*, *кр'оват'*, *кушетка* (Луп.); *койка*, *ди^ван*, *кушетка*, *кр'оват'*, *л'іжко*, *посте^л'і* (Мал.); меблі для зберігання одягу; скриня: *скриня*, *шкаф*, (Луп.); *шкаф*, *софка* (Мал.); кухонні меблі, мисник: *тумбочка*, *ме^сне^чок*, *ме^снек* (Луп.); *за^м'есни^к*, *на^м'еснек* (Мал.); подушка: *подушка* (Луп.); *по^душка* (Мал.); одяло, ковдра: *од'ало* (Луп.); *удійало*, *ве^лреня* (Мал.); рядно, налавник: *ве^лретка* (Луп.); *на^лавник*, *скорця*, *ве^лрітка*, *о^біца* (Мал.); рушник: *руш^нек* (Луп.); *те^равник*, *гор^нешнек* (Мал.); занавіска: *зана^в'еска*, *тюль*, *фі^р'анка* (Луп.); *фі^р'анка* (Мал.); килим: *ко^вор* (Луп.); *ко^вер*, *скорця*, *р'ез^бой* (Мал.); посудина для пиття води, молока, чаю: *кружка*, *л'ітра* (Луп.); *кружка*, *ку^фл'а*, *ча^шка*, *л'ітра* (Мал.); тарілка: *ме^ска*, *та^р'елка* (Луп.); *та^р'ілка*, *миска*, *полу^м'есок* (Мал.); горщики: *г^лечик*, *гаудун*, *гор'шок*, *ко^робка*, *ча^вун* (Луп.); *гла^душ*, *гоудун*, *гор'нець*' (Мал.); сковорода: *па^тел'н'а* (Луп.); *сковорода* (Мал.); посуд для приготування їжі, каструля, казан: *ча^вун*, *каст^рул'а* (Мал.); *ча^вун*, *каст^рул'а* (Луп.); посуд для випікання їжі: *па^тел'н'а*, *таве^чка* (Луп.); *те^пць'йя*, *фор^м'е^м* (Мал.) та ін.

Проаналізовану лексику можемо розподілити на такі групи:

1. Лексика, що входить до складу сучасної української літературної мови: *сіни*, *кухня*, *велика хата*, *їдальня*, *сарай*, *погріб*, *веранда*, *стілець*, *ослін*,

крісло, лавка, меблі, диван, ліжка, скриня, мисник, подушка, занавіска, тюль, тарілка, миска, глечик, каструля;

2. Лексика, що зафіксована у 11-титомному тлумачному словнику української мови з позначкою діал.: *хороми, спальня, верітка (веретка), ковер, скорц, гладущик, пательня;*

3. Діалектна лексика не зафіксована у 11-титомному тлумачному словнику української мови, серед яких: лексика, що побутує в обох обстежених селах: *комната, кла|довка, пре|стойка, п'ідна|в'ес, табу|ретка, |шкаф, ку|шетка, кро|ват', о|д'ало (у|дійало), фі|р'анка, |кружка, л'ітра, гоу|дун;* лексика, що зустрічається в селі Луперія: *за|груба, ку|шетка, ко|робка, таве|чка;* лексика, що побутує в селі Маліновське: *полубу|фетчик, за|телне"к, |кр'ісло, |стіл'чик, |койка, |посте"л'і, |софка, за|ме"сни"к, на|ме"снєк, ве"рєня, о|біца, те|равник, гор|нешнєк, р'єз|бой, ку|фл'а, полу|ме"сок, гор|нец', тец'і|йа, фор|ме"у.*

Отже, лексика, отримана шляхом анкетування у польових умовах, дає змогу оцінити словниковий запас, яким можуть володіти учні, та створити індивідуальні завдання для вивчення діалектологізмів на уроках української мови і літератури у школах Республіки Молдова, враховуючи місцеву говірку.

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 устремлень.

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].

На жаль, у межах шкільної дисципліни українська мова і література вивченню діалектної лексики відведено незначне місце, але вчителі щодня працюють над тим, що виправляють помилки дітей, змінюючи місцеву говірку учнів на відповідник з літературної мови.

Вивчення діалектології на уроках української мови і літератури у школах Республіки Молдова сприятиме позитивному ставленню та зацікавленості учнів у вивченні своєї рідної говірки та української літературної мови.

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].

За Курикулумом з української мови та літератури для V-IX класів діалектна лексика викладається у 5 та 6 класі.

У 5 класі курикулум пропонує до вивчення такі одиниці змісту: «Літературна мова й усне (діалектне) мовлення. Особливості мовлення українців Республіки Молдова». З рекомендованих видів навчальної діяльності: аудіо-

вання художніх і навчальних текстів; розрізнення літературного і діалектного мовлення, фольклорних та літературних творів [3, с. 12].

У підручнику з української мови та літератури для 5 класу подана у курикулумі тема «Літературна мова й усне (діалектне) мовлення» входить до розділу «Уроки з розвитку мовлення». Підручник пропонує учням ознайомитись з поняттям *літературна мова*, її ознаками та відмінностями від діалектної.

Теоретичну інформацію доповнюють вісім завдань різних видів:

- на формування розуміння, що поряд з літературною українською мовою живе діалектна мова, якою користуються тільки жителі певних місцевостей [4, с. 97-98];
- на розуміння різноманітності діалектизмів, вміння розрізняти діалектну та літературну лексику та добирати замість діалектизмів літературні слова [4, с. 98];
- на редагування текстів з діалектною лексикою [4, с. 99, 100];
- на пошук літературних відповідників до діалектних слів, які поширені в говірці їх місцевості [4, с. 99]. Також у підручнику подано короткий словничок діалектних слів.

Доречно запропонувати учням такі вправи:

1. «Чи знаєш ти діалектизми?»: учні поєднують діалектне слово з відповідною ілюстрацією.
2. До кожного діалектизму добери з довідки літературний відповідник, запиши слова парами.

Хороми, спальня, шакаф, удіяло, верітка, скорца, гладуш, ковчор, пательня.

Довідка: килим, сковорода, шафа, ковдра, сіни, рядно, глечик, ліжко

3. Добери з довідки слова, які допоможуть утворити «Асоціативний кущ» до слова *посуд*. Довідка: *чавун, тава, кастрюля, сковорідка, жар, глек, гаудун, меска, літра, ковер, фіранка, пательня.*

Добери з довідки слова, які допоможуть утворити «Асоціативний кущ» до *найменування кімнат у селянському будинку*. Довідка: *хороми, піднавес, загруба, їдальня, сарай, спальня, комната, велека хата, кладовка, ослін.*

4. Творче завдання «Я – редактор».

Виправ лексичні помилки, запиши словосполучення в зошит.

Літра з чаєм, чергувати в столовій, нова фіранка, чистий терауник, тавичка з хлібом, дерев'яне крісло.

5. На етапі рефлексії можна роздати учням кросворд «Меблі» – роботу в парах: знайти діалектні слова.

У 6 класі курикулум з української мови і літератури пропонує тему «Групи слів за вживанням: загальновживані, 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 6 класу подає до вивчення тему «Лексика за її вживанням», під час якої учні знайомляться із загальноповживаною і вузьковживаною лексикою, а саме мають усвідомлювати, що вузьковживані слова – це діалектизми або діалектні слова – група слів, уживання яких обмежене певною місцевістю.

Учні мають усвідомити, що діалектні слова можуть зустрічатися в художніх творах, де автор їх вживає з метою створення місцевого колориту, мовної характеристики персонажів та ін. [5, с. 32].

До теми пропонуються чотири завдання:

- на розуміння та виокремлення діалектної лексики [5, с. 32-33];
- на знаходження діалектизмів та вміння добирати замість діалектизмів літературні слова [5, с. 34].

Під час вивчення теми «Лексика за її вживанням» учитель може запропонувати учням такі вправи:

1. Вправа «Добери синоніми». Прочитай слова й поєднай їх у синонімічні пари. Запиши ці пари, ставлячи першим діалектне слово. *Стул, куфля, сковорідка, одяло, рушник, кружка, стілець, теравник, пательня, ковдра.*
2. Пошуково-творча робота. а) До поданих діалектних слів добери синонімічні загальноповживані: *Комната, зателнек, крісло, кушетка, кровать, обіца, теравник, фірянка, куфля, тепція, літра, гаудун, тавечка.* б) Склади два речення з діалектними словами.
3. Словникова робота.

1. Уклади словничок діалектних слів твоєї говірки, вказавши, як називаються ожеледиця, димар, горище, лопата для копання, рядно, гудзик, півень, курчата, поросята, старий кінь, безрога корова та ін.

2. У поданих групах синонімів знайди слова, які не становлять літературної норми. З'ясуй, чи вживаються вони у твоєї місцевості.

- a) баба, бабуня, бабця, бабушка;
- b) хата, будинок, дім, оселя, хібарка, халупа;
- c) черногуз, бузьок, лелека, бусел;
- d) дируни, картопляники, паляниці, картопляники;
- e) гишки, холодець, студенець;
- f) парове, сире, сирве, тепле, парне, свіже (шойно здоєне молоко);
- g) соняшник, сонечник, сонях;
- h) комин, димник, груба, вивод, димар;
- i) вродливий, ладний, красивий, чепурний, хороший, пригожий, файний (про зовнішність людини).

3. До якого словника слід звернутись, щоб з'ясувати значення діалектних слів? Прокоментуй наведені статті з тлумачного словника.

ХОРО́МИ, омів, мн., діал. Сіни

ГЛАДУ́ЩИК, а, чол., діал. Широкогорлий глек для молока.

СКОРЦ, а, чол., діал. Узорчаста вовняна тканина, яку вішають на стіну як килим.

ПАТЕ́ЛЬНЯ, і, жін., діал. Сковорода.

4. Прочитай речення, випиши синоніми. Які з виписаних слів є нормативними, які діалектними, які просторічними?

Він сам, стояв, зігнувшись над пательнею, і з утіхою ласуна, з поширеними ніздрями розкошував пахощами смачної страви. (М. Коцюбинський); На землі стояли глиняні горщики, пательні, мішечки з маїсовим зерном. (Ю. Бедзик); Микола заглянув до хором і в хату, та, не побачивши там матері, взяв відти порожні коновки.. і пішов по воду. (О. Кобилянська); Я у піст сметану збирала б з гладущиків та крадькома ложку облизувала. (М. Кропивницький); Сметани чверть гладущика баба збирає, а кисляк такий, хоч ножем ріж. (М. Стельмах).

5. Перепиши речення. Підкресли діалектизми. Поясни їх значення. Добери до говіркових слів літературні відповідники.

Спальня сотничихи; в кутку ліжко з пологом; кругом дивани й дзиглики. (Олекса Стороженко); Не було в ній [хаті] челяді. Не було ні вітальні, ні спальень, де довго висипляються. (О. Довженко); Зібравшись увечері в спальні, дівчатка з завмиранням серця питали одна в одної, чи немає завтра якого посту. (О. Донченко); А ліжко те – від лави до запічка дощок зо п'ять, соломи околїт, верета груба. (І. Франко); Від чистої білої верети йшов той особливий конопляний запах, що миттю переніс Данила в давні юнацькі роки. (І. Чендей); На землі стояли глиняні горщики, пательні, мішечки з маїсовим зерном (Ю. Бедзик).

Подані одиниці змісту та форми роботи з діалектною лексикою спрямовані на формування знань про різні форми існування української мови – діалектну і літературну, вміння розрізняти літературну і діалектну лексику, розуміння умов вживання літературної та діалектної лексики, вміння створювати усні і писемні тексти різних типів та коректно використовувати орфографічні, лексичні, фонетичні, граматичні норми сучасної української літературної мови.

Бібліографія:

1. БЕВЗЕНКО С. П. Діалектологія, навчальний посібник для студентів філологічних факультетів університетів і педагогічних інститутів – Київ, «Вища школа» 1980. – 244 с.
2. ДЗЕНДЗЕЛІВСЬКИЙ Й. О. Конспект лекцій з курсу української діалектології: Вступні розділи. Ужгород: Ужгород. держ. ун-т, 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 Никітченко, Світлана Подлесная, Ольга Курлянцева, 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 / К.С. Кожухар, М.В. Туницька, А.І. Никітченко, Л.В. Рокіцька; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova. – [Chișinău]: Știința, 2017 (Tipogr. „BALACRON” SRL). – 320 с. ISBN 978-9975-85-073-5

**КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЕФЕКТИВНОГО ВПЛИВУ
НА СПОЖИВАЧІВ ТОВАРІВ ТА ПОСЛУГ У СУЧАСНІЙ
УКРАЇНСЬКІЙ РЕКЛАМІ**

Софія ПОГОРІЛА, студентка, філологічний факультет освітніх технологій, Київський національний лінгвістичний університет
Науковий керівник: **Мирослава БАГАН**, др. наук, проф.

Abstract: *The present research examines the issue of the effectiveness of communication strategies and tactics, addressed in modern Ukrainian advertising texts. The most common strategies used were identified: positioning, value-oriented argumentative optimization, influence on emotional state, mnemonic. The linguistic forms of their implementation are analyzed. The influence of AIMDA formula elements on consumers is also presented. The reasons for deviations in expression, present in modern advertising messages, which not only fail to achieve their intended purpose, but also irritate consumers and may harm the whole society, are identified. The importance of careful selection of communication strategies and practices, taking into account the situation in Ukraine, as well as consumers' imaginations, feelings and needs, is highlighted.*

Keywords: *communication strategies, communication tactics, Ukrainian advertising, effectiveness, AIMDA, deviations in expression.*

У сучасному соціальному просторі наявності якісного товару чи послуги часто вже не достатньо для їх успішного продажу. Важливим рушієм реалізації стала ефективна реклама, яка вмiло підкреслює переваги й унікальність пропозиції, привертає увагу цільової аудиторії та стимулює її до дії. Вважаємо, що сучасну роль реклами влучно схарактеризував Hosney El-Daly: «Реклама вийшла за рамки використання простих прийомів для оголошення про наявність товарів чи послуг... Куди не кинь оком, скрізь можна зустріти рекламне повідомлення, покликане переконати людину купити той чи інший товар. Все це призводить до неминучого висновку, що реклама, починаючи з перших десятиліть 20-го століття, перетворилася на привілейовану форму соціального дискурсу, яка має безпрецедентну риторичну силу» (переклад наш) [11, с. 80].

У своїй роботі ми зосередимося на комерційній рекламі, яка спрямована на просування певного товару, послуги або бренду з метою збільшення продажів та популярності. Основними функціями рекламної комунікації є інформаційна й прагматична. Саме тому дискурс комерційної реклами вирізняється з-поміж інших інформативністю, образністю та експресивно-сугестивним забарвленням, якого досягають на основі ефективного використання мовних засобів, здатних вплинути на споживачів [5, с. 197]. Рекламна комунікація виконує дві основні функції: інформаційну (інформування реципієнта про товари / послуги) і прагматичну (передання комунікативної настанови з метою певного впливу на одержувача). Серед проблем рекламного дискурсу можемо виокремити роль реклами у формуванні соціуму, її маніпулятивність, соціо-

культурний статус, чинники ефективності рекламних повідомлень, причини комунікативних девіацій в рекламі тощо.

Специфіку рекламного дискурсу досліджувала низка вітчизняних та закордонних науковців: з позицій семіотичного аналізу (А. Бондаренко, М. Dapesi), функціональної семантики (Т. Колісніченко), комунікативної лінгвістики (Ф. Бацевич, О. Арешенкова, Н. El-Daly, К. Мачульська), мовних засобів впливу та маніпуляції (О. Арешенкова, Н. Кутуза, Н. El-Daly), особливостей креолізації (Т. Безугла, М. Каратаєва), лексичної семантики (О. Арешенкова, О. Копач, О. Зелінська), стилістики (О. Зелінська, G. Cook), фонетики (А. Удог, В. Тугаєнко) тощо.

Попри наявність досліджень рекламних текстів, актуальним залишається аналіз комунікативних стратегій і тактик рекламодавців. Саме вони визначають спосіб впливу на споживача, ефективність донесення інформації про переваги товару. Вибір стратегій і тактик відображає комунікативні орієнтири та етичні засади соціальної взаємодії українців. В українському мовознавстві комунікативні принципи організації мовлення, взаємодію різних комунікативних стратегій і тактик, їхнє співвідношення аналізували Ф. Бацевич, О. Арешенкова, К. Мачульська та низка інших науковців, проте на матеріалі сучасного рекламного дискурсу такі дослідження відсутні, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Мета нашого дослідження – визначити ефективні комунікативні стратегії й тактики в сучасній українській рекламі, схарактеризувати мовні способи їхнього втілення, виявити можливі причини рекламних девіацій на тлі хибного добору стратегій і тактик.

Насамперед важливо відрізнити поняття «комунікативна тактика» від поняття «комунікативна стратегія». За визначенням О. Новицької, *«комунікативна стратегія – це сукупність запланованих мовцем і реалізованих в ході комунікативного акту теоретичних ходів, спрямованих на досягнення комунікативної мети. Вибір комунікативної стратегії відповідно до комунікативної мети залежить від рівня комунікативної компетенції мовця»* [6, с. 23]. Людина з високим рівнем комунікативної компетенції здатна використовувати ширший спектр стратегій. Важливо також вміти адаптувати їх до різних ситуацій та співрозмовників. Вправні комуніканти намагаються передбачити наслідки застосованих комунікативних стратегій і тактик, враховуючи контекст спілкування та особливості й наміри сприймача / співрозмовника. Мовці враховують свій попередній досвід, узагальнений в рамках комунікативних стратегій, та обирають ті з них, які найбільш відповідають їхній меті та ситуації.

У всіх актах спілкування комунікативні стратегії реалізують через серію комунікативних тактик. За Ф. Бацевичем, комунікативна тактика – це *«визначена лінія поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямованої на одержання бажаного ефекту чи запобігання ефекту небажаного; мовленнєві прийоми, які дають змогу досягнути комунікативної мети»* [1, с. 120]. Отже, для дотримання обраної комунікативної стратегії важливо добирати релевантні комунікативні тактики.

Щоб відповісти, які стратегії характерні для рекламного дискурсу, маємо почати з визначення його мети. Учасники комунікативного акту впливають один на одного, щоб досягти бажаного результату, а мета рекламного повідомлення – привернути увагу цільової аудиторії до продукту чи послуги, спонукати до їх придбання [3, с. 27].

Зважаючи на специфічну комунікативну мету, для рекламного дискурсу характерні особливі стратегії спілкування: позиціонування, оптимізації, ціннісно орієнтована, аргументативна, формування емоційного настрою, мнемонічна, заклична [9, с. 167-168]. Проаналізуємо кожную з них.

Стратегія позиціонування полягає в тому, щоб розповісти про продукт або послугу, показати, чим вони відрізняються від інших, і змусити споживачів думати про них позитивно. Для цього використовують тактики диференціації, надання оцінного значення, акцентування на позитивній інформації: *Найкращий жіночий одяг від української фабрики. Rozetka – щоразу що треба. Нова Пошта – відправити можна все!* Для втілення цієї стратегії рекламодавці використовують слова й вирази, які підкреслюють особливості та унікальність продукту чи послуги (*найкращий, унікальний, ексклюзивний, інноваційний*); надають позитивної оцінки продукту: прикметники (*якісний, надійний, високопродуктивний, довговічний, ефективний*), дієслова (*забудете, діє, допоможе*), прислівники (*назавжди, кардинально, ефективно, дешево, безкоштовно*); підкреслюють переваги порівняно з аналогічними товарами або послугами конкурентів (*кращий за, перевага над, найефективніший*) тощо.

Стратегія оптимізації зосереджена на підвищенні ефективності рекламного повідомлення, подоланні будь-яких перешкод, пов'язаних з чітким сприйняттям реклами та ставленням до неї аудиторії. Тактики, які використовують для реалізації цієї стратегії, охоплюють узгодження мови та світогляду тих, хто комунікує, оптимізацію та звуження теми, сприяння розпізнаванню реклами, а також звернення до різноманітних репрезентативних систем: *А моно банк в телефоні? – топо. Будь спок за свого чотирилапого – SPOKK, просте страхування чотирилапих онлайн.* На мовному рівні оптимізацію відображають такими засобами: використанням гумору, іронії, або двозначних висловлювань для привертання уваги та запам'ятовування реклами (*Не прокашляй особливі моменти. Ти стрункіше, життя – повніше*); метафорами та образами (*Легкі на підйом* (реклама дріжджів), *Техніка піклується – сім'я гуртується*); алегоріями та символами (*Депозити: все буде паляниця; Новий кінь. Каско 2.99%*).

Ціннісно орієнтована стратегія дозволяє культивувати відповідний стиль життя, пов'язуючи рекламований продукт із тими цінностями, які резонують з цільовою аудиторією. Цю стратегію можна втілити, використовуючи тактики врахування ціннісних уявлень адресата або звернення до загальнолюдських цінностей: *Що я знаю про колготки Viv'en petty? З ними можна почувати себе і присвятити вечірку собі. Твій вибір у красі – колготки Viv'en petty. Все смачненьке – дітям.* Маркерами цінностей слугують звернення до бажання споживачів виразити себе та свою індивідуальність через вибір певного продукту або послуги (*Природність – твоя нова краса. Живи у своєму тоні*);

використання ідеї об'єднання з аудиторією через спільні цінності та інтереси (*Швидко Ням для вправних мам! Свято живе у родинному колі* (реклама курятини)); акцент на споживанні товарів або послуг як частини моди, стилю життя чи соціального статусу (*Створювати красу, яка рухає світ. Вибір стильної жінки*).

Аргументативна стратегія ґрунтується на логічному обґрунтуванні відповідності якостей продукту потребам споживача та сприяє вихованню осмисленого ставлення до реклами. Для її впровадження використовують тактики звернення до фактів, порівняльного аналізу, обґрунтування оцінок, повторення, цитування та ілюстрації. Прикладом втілення цієї стратегії є реклама виробника рослинного м'яса «Eat me at»: *Ми вже не полюємо на мамонтів, не вважаємо рудоволосих жінок відьмами, пропагуємо рівність та толерантність, піднімаємо питання збереження природних ресурсів. Але досі вживаємо м'ясо, бо віримо, що без нього наш організм не отримує потрібну кількість білків та амінокислот. Тепер цей міф розвіяно, а вибір за вами.*

Стратегію створення емоційного настрою реалізують через увиразнення символічних характеристик рекламованого об'єкта, формування привабливого образу для споживача та вплив на його почуття й емоції. Цю стратегію реалізують за допомогою тактик створення привабливого образу, звернення до емоцій адресата, акцентування, урахування ціннісних орієнтацій адресата та встановлення асоціацій: *Ти не чарівник, але ти здатен на диво. На той хвилюючий момент, який вона запам'ятає на все життя. Тільки дай знати, як багато вона значить для тебе, – і ти побачиш, як вона прекрасна, коли знає, що її кохають. Золотий Вік – їй так личить твоє кохання.*

Мнемонічну стратегію використовують для спрощення процесу запам'ятовування рекламного тексту через тактики повторення на різних рівнях, семантичного узгодження між початком і кінцем повідомлення:

*О, Палмолів мій ніжний гель,
Дарує запах орхідей.
Свіжість заново відкриваю
З задоволенням поглядаю
Та красою чарую.*

Заклична стратегія спрямована на те, щоб спонукати людей придбати рекламований товар або скористатися послугою. Здебільшого цю стратегію реалізують тактиками заклику до виконання певної дії, запрошення, обіцянки, заохочення та вказівки на перспективу: *Щотижнева акція «Економія» в АТБ. Встигніть придбати краці товари за привабливою ціною!*

Ефективність масової комунікації, частиною якої є реклама, витлумачують як «відповідність отриманого ефекту (результату) цілям, що ставилися професійним комунікатором у процесі спілкування... Якщо вдалося отримати планований результат, то слід говорити про високу ефективність, якщо отримано несподіваний результат – низька ефективність. Але неефективних дій нема, оскільки навіть відсутність результату впливу – це теж результат!» [8, с. 179]. Ефективність реклами визначається тим, наскільки

успішно конкретне рекламне повідомлення передає необхідну інформацію або формує бажаний рекламодавцем образ пропонованого товару чи послуги.

Протягом історії розвитку рекламної сфери фахівці намагалися розробити загальні теоретичні моделі, що відображали б найефективнішу структуру психологічного впливу реклами. Одна з таких універсальних формул – AIMDA (attention – увага; interest – інтерес; motive – мотив, спонукка; demand – вимога, потреба, action – дія). Відповідно до неї основними чинниками, які варто враховувати у побудові ефективної реклами, є:

1. Увага. Рекламні повідомлення стануть ефективнішими, якщо відповідати певним психологічним критеріям, які привертають увагу людей. Ці критерії охоплюють наявність переконливих персонажів, використання парадоксів і гумору для породження позитивних емоцій, індивідуальне звернення до окремих осіб, створення ситуацій шоку, які викликають сильну реакцію, нестандартний погляд на продукт та надлишковий акцент на властивостях чи іміджі продукту. Вміло використовуючи ці елементи, рекламодавці роблять свої повідомлення захопливими та переконливими.
2. Інтерес. Емоційний комфорт, який ми відчуваємо під час спрямування уваги, є вирішальним аспектом інтересу. Коли нашу увагу намагаються привернути із залученням позитивних емоцій, інтерес виникає природно. Як наслідок, для реклами стає вкрай важливою роль каталізатора цього позитиву.
3. Мотив або бажання. Це те, чого ми справді прагнемо чи хочемо втілити в життя.
4. Потреба. Оскільки всі потреби задовольнити неможливо, реклама повинна зосереджуватися на вирішенні конкретних проблем або задоволенні певних потреб цільової аудиторії. Пропонований товар чи послуга повинні допомагати клієнту усвідомити свою реальну потребу, яку можливо задовольнити через використання цього товару чи послуги.
5. Дія. Що більше ви чогось хочете, то більше відчуваєте необхідність діяти, щоб реалізувати цю потребу [4, с. 29].

Безперечно, усі продавці товарів і послуг прагнуть зробити свої рекламні повідомлення максимально ефективними. Проте через недостатнє врахування характеристик та потреб цільової аудиторії, емоційного впливу та реакцій адресатів, недосконалої стратегії комунікації можливі невдалі рекламні повідомлення, які не переконують споживачів, неприємно зачіпають їхні емоції, а іноді навіть ображають. Такі відхилення від загальноприйнятих норм спілкування, недосягнення комунікативної мети та відсутність взаєморозуміння між учасниками спілкування називають комунікативними девіаціями [1, с. 214].

Вплив комунікативних девіацій на розуміння та інтерпретацію дискурсу різниться залежно від їхнього типу. Так, коли девіації стосуються індивідуальності адресата, його душевного стану чи культурного середовища, у якому він живе, вони впливають істотніше, ніж коли ми говоримо про граматичні помилки [1, с. 214]. Розглянемо приклади комунікативних невдач сучасної української реклами, які мають потенціал суттєвого впливу на споживача та є поширеними в медіапросторі.

Зокрема, причиною невдалого рекламного повідомлення може бути використання сексистських наративів у рекламі, яке характеризується такими ознаками:

1. Нав'язування гендерних стереотипів про жінку як слабку стать чи домашню господиню або про чоловіка як сильного та успішного. Ці гендерні стереотипи часто не відображають реальності та можуть викликати негативні реакції у сприймачів, оскільки обмежують можливості жінок і чоловіків та сприяють утвердженню нерівності між ними: *Цінуйте здоров'я свого чоловіка. Не заставляйте його носити коробки під час перельоту, йому достатньо, що ви у нього на шиї сидите. Замовляйте професійних вантажників; Встигни до 8 березня: нахміч собі дарунок! Наш подарунковий фонд: пральні та посудомийні машини, пілосмоки, 250 наборів побутової хімії від відомих брендів!*
2. Сексуальна об'єктивація. Це означає редукцію особистості до об'єкта сексуального задоволення або приваблення зазвичай через надмірне використання сексуальних образів або стереотипів, які не відображають людину як особистість. Такий підхід у рекламі не тільки дискримінує особу, яку він зображує, але й культивує викривлені уявлення про статеву ідентичність та роль гендеру в суспільстві.
3. Зображення гендерно зумовленого насильства, що охоплює будь-які образи або ситуації, які стимулюють примус, використання сили або піддавання особистості з урахуванням її статевої ідентичності. Зображення гендерно зумовленого насильства може сприяти утвердженню стереотипів про певні ролі чоловіків і жінок, а також підтримувати нерівноправ'я та дискримінацію. Такий підхід у рекламі є неприпустимим і може чинити негативний вплив на суспільство, призводячи до зростання в ньому насилля та несправедливості. На щастя, серед аналізованого матеріалу ми лише зрідка натрапляли на такий вид сексистської реклами: *Не тягни! Дешевше вже не буде!* (реклама магазину одягу, яка зображує чоловіка, який тягне жінку за ногу).

Отже, комунікативна невдача є результатом створення адресантом незбалансованого комунікативного акту, зумовленого відмінністю світоглядних орієнтацій адресанта і адресата. Систематичний вплив сексистської реклами може мати небезпечні наслідки через сприйняття образів як дійсних або нормативних у суспільстві. Згідно з деякими теоріями комунікації, повторюваний медіа-контент може сформувати у людей переконання, що ті образи, які вони бачать в рекламі, є повною мірою відображенням реальності [2, с. 11].

«Дослідження ставлення населення України до дискримінаційної за ознакою статі реклами» проведене представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні у 2021 році виявило, що сексистська реклама відволікає увагу від об'єкта реклами; споживачі часто не розпізнають, що саме рекламується в дискримінаційній рекламі, або сприймають її як рекламу інших товарів та послуг; чоловіки і жінки негативно ставляться до надмірної об'єктивації та сцен гендерно обумовленого насильства, що відвертішим та агресивнішим був сексизм, то більшу

кількість негативних характеристик отримувач реклами зразок; сексистську рекламу більшість споживачів та споживачок сприймає негативно. Недискримінаційна реклама ж, навпаки, позитивно впливає на запам'ятовування як торгової марки, так і рекламованого продукту чи послуги [2, с. 4-6].

Іншою поширеною причиною комунікативних девіацій у сучасній комерційній рекламі є незбалансовані комунікативні акти, зумовлені неврахуванням ментального стану адресата, тобто відсутністю уваги до психологічних аспектів та його емоційного стану. Це охоплює й неврахування рекламодавцями того, як рекламний матеріал може вплинути на сприйняття та емоційну реакцію споживачів.

Останнім часом помітна тривожна тенденція використання патріотичних настроїв заради комерційної вигоди. Прикро спостерігати недоречно використання трагічних подій воєнного часу, назв постраждалих міст, використання патріотичних закликів і військових вітань у маркетингових комунікаціях. Акції для клієнтів, рекламні гасла та назви товарів мають тенденцію бездумно інтегрувати теми війни, незламності з продуктами, які не мають до неї відношення: *ЗСУ – збройні сухарі України*; *«Героїчна Буча Комбуча»*; *суші-сет «Чорнобайвський»*; *ковбаса «ЗСУ»*, *шашилик «Джавелін»*, *насіння овочів «Хай-марс»* і *«Стефанія»* тощо. Рекламодавці упускають той факт, що війна триває й пов'язані з нею назви викликають не лише асоціації з успіхом, а й з втратами.

Деякі рекламні слогани побудовано ще й із порушенням логічних зв'язків між згаданими подіями: *Зроби лазерну епіляцію. Це зміцнить нашу армію!* (як лазерна епіляція може зміцнити армію?); *Перемагають сильні духом* (це реклама грального бізнесу, який «сильний дух» має на увазі адресант?).

Згідно з дослідженням «Сприйняття рекламного креативу під час війни», проведеного галузевим підрозділом Google та дослідницькою компанією Kantar у 2022 році, 92% українців вважають патріотичну тему в рекламі доречною, але майже чверть респондентів зазначає, що «у період воєнного стану є дії брендів, які їх дратують, а саме те, що вони використовують національну символіку в комерційних цілях, взагалі не враховують реалії війни або ж, навпаки, спекулюють і піаряться на темі війни» [7, с. 27].

Нашу думку стосовно подібного піару на війні виразно ілюструє допис у телеграм-каналі «Digital masons», авторами якого є комунікаційний стратег Євген Зінгерман та спеціалістка з діджитал-комунікацій та інтернет-маркетингу Альона Деньга: «...Гра на символах війни, ще й на дуже болючій темі. Ми тут вже не раз обговорювали тему «не ставити війну на промо», бо попри весь патріотизм і самі світлі наміри, – це справжнє комунікаційне мінне поле, де легко оступитися... Війна – це не тільки пес Бронік і Борис Джонсонюк в ролі тістечка, це також жахлива трагедія, втрата близьких, біль та жах. Тож подібні ідеї краще перевіряти банальним опитуванням широкої вибірки потенційних споживачів, перевіряти валідність» [10]. Це нагадує нам про важливість глибокого розуміння аудиторії та пильного відбору тем і символів у комунікативних кампаніях, особливо коли йдеться про теми, які можуть викликати сильні емоції та сприйняття.

Отже, комунікативні стратегії та тактики допомагають створювати переконливі повідомлення, які формують у споживача усвідомлене бажання придбати саме цей продукт. Успішна комунікативна взаємодія вимагає постійного вдосконалення стратегій та тактик, щоб досягти оптимального результату у спілкуванні та досягненні поставлених цілей. Найбільш ефективними вважаємо комунікативні стратегії створення емоційного настрою, ціннісно орієнтовану, аргументативну та мнемонічну, побудовані тактиками створення привабливого образу, звернення до емоцій адресата, акцентування, урахування ціннісних орієнтацій адресата, звернення до фактів, порівняльного аналізу, обґрунтування оцінок, цитування та повторів. Щоб запобігти комунікативним девіаціям у площині рекламного впливу на споживача, важливо враховувати особливості цільової аудиторії, використовувати адекватні комунікативні стратегії і уникати ситуацій, які можуть образити або викликати негативні емоції споживачів.

Бібліографія:

1. БАЦЕВИЧ Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. – 342 с. ISBN 966-580-172-4
2. БУЧИНСЬКА О., ДАВЛІКАНОВА О., ЛИЛИК І., ЛОГВІНОВА Л., ЯШКІНА О., за ред. ДАВЛІКАНОВОЇ О. Аналітичний звіт «Дослідження ставлення населення України до дискримінаційної за ознакою статі реклами». Київ: Представництво Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні, 2021. – 150 с. ISBN 978-617-7574-36-0 [Електронний ресурс] [Цит. за 29.03.2024]. Доступ: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/18251.pdf>
3. ВАЧЕВСЬКИЙ М. Суть і мета рекламної діяльності та заходи удосконалення розвитку профтехосвіти. У: *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал, 2010, № 9 (68), с. 26-31. ISSN 2308-4634
4. ДАНАЙКАНИЧ О. Вдосконалення підходів визначення ефективності рекламної діяльності підприємств. У: *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Економіка*, 2011, спецвип. 33, ч. 4, с. 26-30. ISSN 2409-6857
5. ЗАБОЛОТНА Т. Лексико-стилістичні особливості віртуальної реклами. У: *Психолінгвістика*, 2009, № 3, с. 196-202. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2009_3_27.
6. НОВИЦЬКА О. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник. Маріуполь: МДУ, 2018. – 106 с. [Електронний ресурс] [Цит. за 14.03.2024]. Доступ: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2756/1/NP_movna_komunikatsia.pdf
7. Сприйняття рекламного креативу під час війни. [Електронний ресурс] [Цит. за 29.03.2024]. Доступ: <https://services.google.com/fh/files/events/webinar.pdf>
8. РІЗУН В. Теорія масової комунікації. Підручник. Київ: Просвіта, 2008. – 260 с. ISBN 978-966-2133-41-7
9. ЯШЕНКОВА О. Основи теорії мовної комунікації. Навчальний посібник. Київ: Академія, 2010. – 240 с. ISBN 978-966-580-328-7
10. Digital Masons [Електронний ресурс] [Цит. за 29.03.2024]. Доступ: https://t.me/digital_masons/2795
11. HOSNEY, El-Daly. Toward an Understanding of the Discourse of Advertising: Review of Research, and Special Reference to the Egyptian Media. *Global Journal Of Human Social Science*, 2012, № 12(4), с. 79-93. ISSN: 2249-460x

ЛІНГВІСТИКА МИРУ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Павло ЛЮДИН, студент, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Марина ГЕЛЕТЮК, асист. унів.

Abstract: *The contemporary linguistic domain witnesses a growing interest in how language influences, promotes, or hinders peace. This paper aims to explore the development and dissemination of peace linguistics, tracing its roots, theoretical underpinnings, and its significance in modern linguistic studies. By examining scholarly works and international declarations, we provide a deeper insight into peace linguistics' evolution and impact.*

Keywords: *peace linguistics, language, peace, language of peace, peace communication.*

Мова відіграє вирішальну роль як у конфліктах, так і формуванні людської взаємодії і культури. Поява лінгвістики миру зосереджена на значенні мови як інструменту миру, підкреслюючи мовні засоби, з допомогою яких виражається повага до гідності носіїв мови та спільнот. У цій статті ми досліджуємо шлях лінгвістики миру від її зародження до сучасного стану.

Останніми роками в галузі лінгвістики з'явилася нова концепція, відома як «лінгвістика миру». Вона зосереджується на ролі мови у просуванні миру, вирішенні конфліктів і сприянні взаєморозумінню між різними людьми та спільнотами. Завдяки міждисциплінарному підходу відбувся зсув у поглядах лінгвістів, які почали запозичувати методи і висновки з інших дисциплін, таких як когнітологія, комп'ютерні науки, неврологія, біологія, соціологія, психологія та антропологія, щоб збагатити наше розуміння мови і комунікації.

Концепція лінгвістики миру ґрунтується на переконанні, що мова може відігравати вирішальну роль у просуванні миру та вирішенні конфліктів. Мова має здатність формувати сприйняття, ставлення та поведінку, і, таким чином, вона може або сприяти мирній взаємодії, або поглиблювати конфлікт [8, с. 87]. Виникненню лінгвістики миру як окремої галузі в сучасній лінгвістиці сприяли різні чинники. Одним із них є визнання важливості комунікації у вирішенні конфліктів та миротворчих зусиллях. Лінгвістика миру прагне заповнити прогалину, коли у багатьох випадках питання мови не розглядається як справжній інструмент врегулювання конфліктів і ігнорується в мирних ініціативах, аналізуючи, як мовний вибір може або загострювати, або нормалізувати конфліктні відносини.

Ще до офіційного визначення лінгвістики миру бразильський викладач мови та правозахисник Франсіско Гомес де Матос, котрий щиро вірив, що ми повинні навчитися говорити мовою миру, єдиною глобальною мовою, яка призведе до припинення насильницької комунікації, заклав підґрунтя для розвитку дисципліни. Його адвокаційні зусилля включали участь у створенні таких міжнародних документів, як «Заклик до декларації мовних прав» 1984

р. та «Загальна декларація мовних прав» 1996 р. (Барселонська декларація). Ці кроки проклали шлях до появи лінгвістики миру [10].

У вищезгаданому зверненні 1984 р. він запропонував дві новаторські типології мовних прав, в яких він визнає як різні права, так і різних користувачів.

Таблиця 1. *Дві типології мовних прав*

| Типологія 1 | Типологія 2 |
|--|---|
| Право на 1. Досвід мовної рівності 2. Набуття/вивчення рідної мови 3. Користування рідною мовою 4. Можливість мовного вибору 5. Підтримку рідної мови 6. Збагачення та цінування рідної мови 7. Набуття/вивчення другої мови 8. Розуміння і можливість створювати мову 9. Отримання спеціалізованої медичної допомоги при розладах спілкування | Індивідуальні мовні права ... 1. Дітей 2. Батьків 3. Учнів 4. Вчителів 5. Авторів, письменників, журналістів 6. Пацієнтів 7. Жінок 8. Білінгвів 9. Учасників міжнародних зустрічей |

Джерело: [3].

Лінгвістика миру, за визначенням Девіда Кристала, зосереджується на «мирному спілкуванні», а не лише на «спілкуванні про мир». Вона має на меті запобігти непорозумінням і нерозумінню під час соціальної взаємодії, сприяючи міжкультурному порозумінню [1, сс. 254-255].

Погляньмо на лінгвістичні особливості лінгвістики миру:

1. Позитивна комунікація. Лінгвістика миру наголошує на позитивному та конструктивному використанні мови. Вона заохочує до рефлексивного мислення про те, як ми спілкуємося, сприяючи шанобливій і мирній взаємодії [2, с. 295].
2. Стратегії деескалації. Лінгвістика миру досліджує мовні засоби, які зменшують комунікативну напругу. До них відносяться зокрема ввічливі прохання і декларативні висловлювання. Використовуючи ці стратегії, носії мови можуть взаємодіяти, поважаючи іншого [6].
3. Мова як інструмент. Лінгвістика миру розглядає потенціал мови як єдиної сили і як потенційної зброї. Вона прагне використати мову для розбудови миру, підкреслюючи її роль у сприянні порозумінню та вирішенню конфліктів [10].

Предмет дослідження лінгвістики миру охоплює:

- Мовну освіту. Інтегрування принципів миру у викладання мови для виховання «мирних носіїв мови», які спілкуються з повагою.
- Мовну політику. Вивчення того, як мовне планування і політика можуть легітимізувати або маргіналізувати культурні ідентичності.
- Мову та ідентичність. Дослідження того, як вивчення іноземних мов впливає на ідентичність і мир всередині держави, особливо в контексті імміграції.

- Глобальне поширення мов. Аналіз наслідків англійської мови як глобальної мови та її потенційного впливу на мир [6].

На нашу думку, можна виокремити ключові терміни та поняття, які зазвичай асоціюються з лінгвістикою миру:

1. Мова миру. Вибір лексики і невербальних засобів, які допомагають уникнути підбурювання до насильства, приниження інших або сприяння соціальному поділу. Натомість вона підкреслює єдність, взаємоповагу та взаєморозуміння.
2. Ненасильницьке спілкування. Метод комунікації, розроблений Маршаллом Розенбергом, який підкреслює місце співчуття та розуміння іншого як мотивації спілкування. Він зосереджується на вираженні справжніх почуттів і потреб у неупередженій спосіб, вирішуючи конфлікти мирним шляхом [7].
3. Позитивний дискурс-аналіз. Підхід до аналізу текстів і дискурсів, який зосереджується на їхньому потенціалі сприяти миру, взаєморозумінню та позитивним соціальним змінам. Він контрастує з підходами, які передусім аналізують владні відносини та наявні нерівності у суспільствах.
4. Конфліктно-чутлива мова. Використання мови з урахуванням контексту та потенційного впливу слів у чутливих або конфліктних ситуаціях. Вона спрямована на уникнення висловлювань, які можуть спричинити напруженість або непорозуміння.
5. Етнолінгвістична різноманітність. Фактор важливості мови у спільнотах. У лінгвістиці миру фокус зосереджується на тому, як мовне розмаїття та розвиток мови можуть сприяти соціальній згуртованості та ідентичності, що є критично важливими у вирішенні конфліктів та миротворчих зусиллях.
6. Мовна політика заради миру. Стратегії та політика, спрямовані на використання мови як інструменту для розбудови миру. Це може включати просування багатомовної освіти, захист мов меншин і забезпечення мовних прав у рамках ширших мирних ініціатив.
7. Мова ворожнечі. Мова, що пропагує ненависть, насильство або дискримінацію щодо осіб чи груп за ознаками раси, релігії, етнічної приналежності, статі або будь-якою іншою ознакою ідентичності. Лінгвістика миру вивчає способи протидії та трансформації мови ворожнечі.
8. Діалогічне спілкування. Форма комунікації, яка надає пріоритет діалогу та слуханню як засобам розуміння різних точок зору, вироблення спільної позиції. Це основа для вирішення конфліктів і розвитку мирних відносин.
9. Наратив про мир. Історії, дискурси або розповіді, які висвітлюють досвід миру, примирення та мирного співіснування. Ці наративи можуть слугувати потужним інструментом миротворчої освіти та просування культури миру.
10. Критичний дискурс-аналіз (КДА). Мова розглядається як форма соціальної практики, що може або увічнити конфлікт, або сприяти встановленню миру [9]. Через призму КДА лінгвістика миру досліджує, як мова кон-

струє реальності, ідентичності та динаміку влади, підкреслюючи трансформаційну силу мови у вирішенні конфліктів та миротворчих зусиллях.

Роберт Каплан і Річард Балдауф розмежовують лінгвістику миру на макро-, мезо- та мікрорівнях. Хоча на макрорівні вирішальну роль відіграють урядові зусилля, ефективність мовної політики залежить від резонансу з суб'єктами на мезо- та мікрорівнях. Насамперед вказується на важливість комплексного підходу на глобальному рівні, пов'язуючи використання мови у мирних цілях. На макрорівні уряди та міжнародні організації, такі як ООН, повинні підтримувати політику, що сприяє мирному використанню мови, враховуючи соціокультурний контекст. Національні організації можуть пропагувати практики міжкультурної комунікації, тоді як роль місцевих інституцій – пропонувати програми миротворчої освіти та сприяти науковим дослідженням. Школи відіграють ключову роль у мовному плануванні на рівні громади, сприяючи розмаїттю та мирному спілкуванню, а вчителі відіграють центральну роль у моделюванні позитивних взаємодій [5].

Прикладні лінгвісти миру намагаються відповісти на такі питання:

1. Чим позначається відсутність злагоди з комунікативної точки зору? Вожістю? Недоброзичливою сваркою?
2. Які комунікативні взаємодії включають незгоду або конфлікт?
3. На яку лексику та фразеологізми спирається людина, сперечаючись чи сварячись?
4. Як з комунікативної точки зору виглядають публічні суперечки?
5. Як реагують на образливі висловлювання на публіці (наприклад, під час теледебатів)?
6. Як носії мови вибачаються за приниження, яке вони спричинили?
7. Як носії мови відстежують/перефразовують комунікативну нечутливість або зневажливу грубість?
8. Як ми висловлюємо жаль з приводу образи чи приниження?
9. Які фразеологізми, зумовлені культурними особливостями, використовуються, коли носії мови просять вибачення за ненавмисну образу?
10. Як ми звинувачуємо когось, коли вважаємо його/її відповідальним за проступок чи невдачу: чи ставимося до нього/неї з комунікативною гідністю? [4, сс. 417-418].

Лінгвістика миру продовжує розвиватися, надихаючи науковців і практиків по всьому світу. Її поширення як окремого напрямку в лінгвістиці можна пояснити кількома факторами. По-перше, посилення глобальної взаємозалежності та зростання кількості глобальних конфліктів зумовили необхідність вивчення альтернативних підходів до вирішення конфліктів, зокрема лінгвістичних стратегій. По-друге, розквіт міждисциплінарних підходів у гуманітарних і соціальних науках дозволив застосувати лінгвістичні знання у дослідженнях миру і конфліктів. На додаток, академічні платформи, журнали та конференції, присвячені дослідженням миру та врегулюванню конфліктів, почали визнавати та включати лінгвістичну перспективу, що сприяло поширенню концепції лінгвістики миру.

Лінгвістика миру – це критичний і трансформаційний напрям у сучасній лінгвістиці, що звертає увагу на нагальну потребу в мовних стратегіях, які сприяють миру, примиренню і взаєморозумінню в умовах глобальних конфліктів. Оскільки ця галузь продовжує розвиватися, необхідні подальші дослідження для вивчення інноваційних лінгвістичних підходів до розбудови миру, підкреслюючи незамінну роль мови у побудові більш мирного світу.

Бібліографія:

1. CRYSTAL, David. A dictionary of language (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press, 1999.
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. GOMES DE MATOS, Francisco. A plea for a Language Rights Declaration. In: *FIPLV World News*. 1984, april, pp. 67-71.
4. GOMES DE MATOS, Francisco. Peace linguistics for language teachers. In: DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. 2014, nr 30 (2). [citat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1590/0102-445089915180373104>.
5. KAPLAN, Robert B., BALDAUF, Richard B. Jr. Language Planning: From Practice to Theory. Multilingual Matters, 1997.
6. OJETUNDE, Cecilia Folasade. Teaching Peace Linguistics in ESL Classrooms: A Catalyst for Global Peace. In: The Barcelona Conference on Education 2023 Official Conference Proceedings. [citat 07.04.2024]. Disponibil: https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/bce2023/BCE2023_71505.pdf.
7. ROSENBERG, Marshall B. Nonviolent communication: a language of life (2nd ed.). Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2003.
8. UGOJI, Stellamaris C. The Impact of Language Development and Global Peace Initiative in the 21st Century: The Linguistic Perspective. In: *AFRREV IJAH: An International Journal of Arts and Humanities*. 2017, vol. 6 nr. 1, pp. 85-97. <http://dx.doi.org/10.4314/ijah.v6i1.8>.
9. VAN DIJK, Teun A. Critical Discourse Analysis In: *Discourse & Society*. 1994, vol. 5, nr 4, pp. 435-436. [citat 10.04.2024]. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/0957926594005004001>.
10. WRIGHT, Jocelyn. Peace Linguistics: Contributions of Peacelinguactivist Francisco Gomes de Matos. In: *Humanising Language Teaching*. 2019, issue 6. [citat 07.04.2024]. Disponibil: <https://www.hltmag.co.uk/dec2019/peace-linguistics>.

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЕПІТЕТІВ В ОРИГІНАЛІ
ТА УКРАЇНОМОВНОМУ ПЕРЕКЛАДІ ТРАГЕДІЇ
«ГАМЛЕТ» В. ШЕКСПІРА

Анастасія ПИРОЖКОВА, студентка, філологічний факультет,
Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського,
Науковий керівник: Катерина МІКРЮКОВА, канд. н., ст. виклад.

Abstract: *The article examines the peculiarities of the functioning of epithets in the original and the Ukrainian translation of the tragedy "Hamlet" by V. Shakespeare. The found epithets are classified into the following groups: epithets expressed by adjectives; epithets expressed by verbs; epithets expressed by nouns; linguistic epithets; speech epithets.*

Keywords: *epithet, phrasal epithet, linguistic epithet, speech epithet, color epithet, hyperbolic epithet.*

У зв'язку зі складністю поняття «епітет» у сучасних лінгвістичних дослідженнях існують різні погляди стосовно його природи. Епітет досліджували В. Ващенко, І. Журба, О. Грабовецька, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Русанівський та інші [1, сс. 74-75]. О. Селіванова влучно зазначає, що епітет – це «стилістична фігура, троп, що є означенням чи обставиною в реченні як атрибут предмета, дії, стану та характеризується високою емотивно-експресивною зарядженістю, оцінністю й образністю. У широкому розумінні епітет є не лише метафорою чи метонімією, а й будь-яким емоційно-оціночним та експресивним атрибутом» [2, с. 153]. Епітет можна розглядати тільки в поєднанні з означуваним словом, на яке він переносить свої ознаки, пояснюючи його. Тому епітетною конструкцією називаємо синтаксично двочленну конструкцію, що складається із означення (епітета) та означуваного слова [1, с.75].

Якщо спробувати зіставити класифікацію за семантичним принципом із класифікацією за способом морфолого-синтаксичного вираження, то виявляється, що тут немає однозначної відповідності між категоріями цих класифікацій: кожній морфолого-синтаксичній моделі епітета відповідає, як правило, декілька семантичних типів; у свою чергу, кожний семантичний тип епітета може бути виражений за допомогою декількох морфолого-синтаксичних моделей.

На матеріалі оригіналу та україномовного перекладу трагедії В. Шекспіра «Гамлет» проаналізовано специфіку використання письменником такого епітетів.

Відповідно до структурних типів знайдені епітети класифікуються так:

1. Епітети, виражені прикметниками: *warlike form* [4, с. 6] – *войовничий образ* [3, с. 8]; *the sensible and true avouch* [4, с. 7] – *свідчення, правдиве й певне* [3, с. 9]; *strange eruption* [4, с. 7] – *напасті несказанні* [3, с. 9]; *our valiant Hamlet* [4, с. 8] – *наш хоробрий Гамлет* [3, с. 10]; *by strong hand* [4, с. 8] –

- оружною рукою, силоміць [3, с. 10]; *in the most high and palmy state of Rome* [4, с. 8] – в щасливі й славні дні розвою Риму [3, с. 10]; *the mightiest Julius* [4, с. 8] – могутній Юлій [3, с. 10]; *So hallow'd and so gracious is the time* [4, с. 10] – Такий той час священний і спасенний [3, с. 12]; *The memory be green* [4, с. 10] – Хоч свіжі в нас ще спогади смутні [3, с. 12]; *That we with wisest sorrow think on him* [4, с. 10] – І ми, розважно тужачи за братом [3, с. 12]; *How weary, stale, flat, and unprofitable Seem to me all the uses of this world!* [4, с. 14] – Які гидкі, мерзенні, недоладні, Пусті для мене втіхи на цім світі! [3, с. 15]; *That grows to seed; things rank and gross in nature. Possess it merely* [4, с. 14] – Лиш бур'яни, потворне й хиже зілля Бугє в нім... [3, с. 15]; *The chariest maid* [4, с. 19] – Невинна дівчина [3, с. 21]; *how prodigal the soul* [4, с. 19] – язик на клятви щедрий [3, с. 21]; *He rais'd a sigh so piteous and profound As it did seem to shatter all his bulk* [4, с. 33] – Зітхнув до того жалісно й глибоко, Мов зараз в нього серце розпадеться [3, с. 35]; *A foolish figure!* [4, с. 37] – Зворот незграбний [3, с. 39]; *Come, a passionate speech* [4, с. 45] – Нумо патетичний монолог [3, с. 47]; *in the ominous horse* [4, с. 46] – в коні зловісним [3, с. 48]; *Old grandsire Priam* [4, с. 46] – Пріама древнього... [3, с. 48]; *His antique sword Rebellious to his arm, lies where it falls, Repugnant to command* [4, с. 46] – ветхий меч Руці противний, невідвладний волі, Там ляже, де впав [3, с. 48]; *with a hideous crash* [4, с. 46] – гуркотом страшним [3, с. 48]; *the dreadful thunder* [4, с. 46] – страшений грім [3, с. 48]; *Bloody bawdy villain! Remorseless, treacherous, lecherous, kindles villain* [4, с. 49] – Блудний гад, кривавий! Підступний, злий, безчесний, сластий гаде [3, с. 50].
2. Епітети, виражені дієприкметниками: *those foresaid lands* [4, с. 49] – згадані краї [3, с. 50]; *Who, impotent and bedrid, scarcely hears* [4, с. 11] – До ложа неміччю прикутий, він [3, с. 13]; *'Tis an unweeded garden* [4, с. 12] – Це здичиллий сад [3, с. 13]; *And he, repulsed, a short tale to make, Fell into a sadness, then into a fast* [4, с. 38] – А він, відитовхнутий, – скажу коротше – І зажурився; потім став постити [3, с. 40]; *a damned light* [4, с. 42] – зловісним с'явом [3, с. 44]; *Vak'd and imprasted with the parching streets* [4, с. 46] – Засмажених чадним пожегаром вулиць [3, с. 48]; *To their lord's murther. Roasted in wrath and fire, And thus o'ersized with coagulate gore* [4, с. 46] – Пірр в огні й шалу, Облиплий варом кров'яним [3, с. 48]; *as a painted tyrant, Pyrrhus stood* [4, с. 46] – Як кат мальований, так Пірр стояв [3, с. 48]; *the mobled queen* [4, с. 6] – хто зрів царицю, вбиту горем [3, с. 8]; *The harlot's cheek, beautied with plast'ring art* [4, с. 46] – О, не такі гидкі в повії щокі, Намащені циноброю й білилом [3, с. 47].
3. Епітети, виражені іменниками: *time of night* [4, с. 46] – опівнічна доба [3, с. 47]; *avouch of mine own eyes* [4, с. 46] – свідчення моїх очей [3, с. 47]; *at this dead hour* [4, с. 51] – в цю годину мертвих [3, с. 53]; *As stars with trains of fire, and dews of blood, Disasters in the sun; and the moist star* [4, с. 8] – Хвостати зорі, і криваві роси, й на сонці плями [3, с. 10]; *the morn, in russet mantle clad* [4, с. 9] – ранок у багряних шатах [3, с. 11]; *I, with*

wings as swift As meditation or the thoughts of love [4, с. 10] – *І я на крилах, бистрих, Немов уява чи любовна мрія* [3, с. 12]; *From me, whose love was of that dignity That it went hand in hand even with the vow* [4, с. 26] – *Від лицаря, чия любов шляхетна З обітницею шлюбною руч-об-руч Завсіди йшла* [3, с. 28]; *Pray God your voice, like a piece of uncurrent gold* [4, с. 45] – *Молить бога, щоб ваш голос не втратив золотого дзвону* [3, с. 47]; *O what a rogue and peasant slave am I* [4, с. 48] – *Що за нікчема я, мерзенний раб* [3, с. 50]; *Yet I, A dull and muddy-mettled rascal, peak Like John-a-dreams, unpregnant of my cause, And can say nothing!* [4, с. 49] – *А я, Ледацю, тугодум, безверхий бевзь, Тухтії оспалій, ні на що не здатний, Марнію і мовчу; мовчу й за батька* [3, с. 50].

4. Фразові епітети (епітети, виражені цілою фразою): *The head is not more native to the heart, The hand more instrumental to the mouth* [4, с. 11] – *Бо голова не так близька до серця, Рука не так до послуги устам* [3, с. 13]; *a beast that wants discourse of reason Would have mourn'd longer* [4, с. 14] – *звір би нетямучий довше Журився* [3, с. 16]; *These blazes, daughter, Giving more light than heat, extinct in both Even in their promise, as it is a-making, You must not take for fire* [4, с. 21] – *Ті спалахи, що світять, та не гріють, Що гаснуть і в душі, й на язиці Ту ж мить, коли дається обіцянка, Ти не бери за полум'я* [3, с. 23]; *O Hamlet, what a falling-off was there* [4, с. 26] – *О Гамлете, що за страшне падіння!* [3, с. 28]; *Lord Hamlet, with his doublet all unbrac'd, No hat upon his head, his stockings foul'd, Ungart' red, and down-gyved to his ankle; Pale as his shirt* [4, с. 33] – *Принц Гамлет – геть розхристаній, без шапки, У невід'язаних, брудних панчохах, Обвислих, мов кайдани на ногах, Блідий як сніг* [3, с. 35]; *Thou still hast been the father of good news* [4, с. 33] – *Ти завжди батьком добрих був вістей* [3, с. 35]; *the earth, seems to me a sterile promontory* [4, с. 42] – *земля, здається мені безплідною скелею серед моря* [3, с. 44]; *What a piece of work is a man! how noble in reason! how infinite in faculties! in form and moving how express and admirable! In action how like an angel! in apprehension how like a god! The beauty of the world, the paragon of animals!* [4, с. 42] – *Що за майстерний витвір чоловік! Який шляхетний розумом! Який безмежний хистом! Як вражає й дивує доцільністю постаті й рухів! Дією подібний до ангела! Тямою – до божества! Окраса всесвіту! Найдовершеніше з усіх створінь* [3, с. 44]; *Nath now this dread and black complexion smear'd With heraldry more dismal* [4, с. 46] – *Лячну й похмуру стать свою обарив лице страшніше* [3, с. 48]; *The bold winds speechless, and the orb below As hush as death- anon the dreadful thunder* [4, с. 46] – *Завмерле небо, хмари непорушні, Безвітря сторожке й земній окіл* [3, с. 48]; *with tongue in venom steer'd* [4, с. 47] – *язиком чумним* [3, с. 49]; *the burning eyes of heaven* [4, с. 47] – *жар очей небесних* [3, с. 49].

За семантичною класифікацією виокремлені такі види епітетів:

1. **Мовні епітети**, тобто епітети наведені у словникових дефініціях, як правило в даному словосполученні: *this time of night* [4, с. 6] – *опівнічна доба*

- [3, с. 8]; *the Roman streets* [4, с. 8] – *вздовж римських вулиць* [3, с. 10]; *lightest word* [4, с. 8] – *найменше слово* [3, с. 10]; *knotted and combined locks* [4, с. 25] – *цей чуб густий, хвилястий* [3, с. 27]; *the thin and wholesome blood* [4, с. 26] – *здорова кров* [3, с. 29]; *your noble son* [4, с. 36] – *ваш вельможний син* [3, с. 38]; *antique sword* [4, с. 37] – *ветхий меч* [3, с. 38]; *fruit unripe* [4, с. 38] – *зелений плід* [3, с. 40]; *excellent voice* [4, с. 38] – *чудовий голос* [3, с. 40]; *hot blood* [4, с. 42] – *тепла кров* [3, с. 44]; *double business* [4, с. 67] – *подвійний обов'язок* [3, с. 69]; *made of penetrable stuff* [4, с. 70] – *з крихкого матеріалу* [3, с. 72]; *one true sense* [4, с. 70] – *здорова частка глузду* [3, с. 73]; *her fighting soul* [4, с. 71] – *в боротьбі душевній* [3, с. 73]; *the imminent death of twenty thousand men* [4, с. 81] – *на тисячі приречених людей* [3, с. 84]; *deep grief* [4, с. 84] – *журба глибока* [3, с. 87]; *our deep plots* [4, с. 103] – *глибокий задум* [3, с. 106].
2. Мовленнєві епітети: **метафоричні епітети:** *Thus twice before, and jump at this dead hour, With martial stalk hath he gone by our watch* [4, с. 7] – *Вже втретє, саме в цю годину мертвих, Ступою воїна він тут проходить* [3, с. 9]; *A mote it is to trouble the mind's eye* [4, с. 8] – *Дрібниця, що затьмарює нам розум* [3, с. 10]; *the morn, in russet mantle clad* [4, с. 9] – *ранок у багряних шатах* [3, с. 11]; *To thy sick soul (as sin's true nature is)* [4, с. 82] – *Душа моя – вмістилище гріха* [3, с. 85]; *The ocean, overpeering of his list* [4, с. 85] – *Сам океан, що вийшов з берегів* [3, с. 87]; *golden words* [4, с. 106] – *золоті слова* [3, с. 110]; *With blood of fathers, mothers, daughters, sons, Bak'd and impasted with the parching streets, That lend a tyrannous and a damned light; But, as we often see, against some storm, A silence in the heavens, the rack stand still, The bold winds speechless, and the orb below As hush as death- anon the dreadful thunder* [4, с. 26] – *Але як перед бурею ми бачим Завмерле небо, хмари непорушні, Безвітря сторожке й земний окіл Німий, мов смерть, та розчахне враз землю Страшений грім...* [3, с. 29]; **переносні епітети:** *my dull revenge* [4, с. 296] – *моя ледача помста* [3, с. 31]; *What is he whose grief Bears such an emphasis? whose phrase of sorrow Conjures the wand'ring stars, and makes them stand Like wonder-wounded hearers?* [4, с. 102] – *Хто той, чий смуток Такий глибокий, а слова печалі Такі гіркі, що вражені світила, Зачувши їх, спиняють рух свій вічний?* [3, с. 105]; *proud Death* [4, с. 106] – *смерть пихата* [3, с. 110]; *foolish figure* [4, с. 112] – *зворот незграбний* [3, с. 116]; *And I do think- or else this brain of mine Hunts not the trail of policy so sure* [4, с. 35] – *мій мозок геть позбувся нюху, Який тим тонший, чим хисткіший слід* [3, с. 37]; *in the otinopus horse* [4, с. 46] – *в коні зловіснім* [3, с. 48]; *with tongue in venot steer'd* [4, с. 47] – *язиком чумним* [3, с. 49]; **порівняльні епітети:** *Frailty, thy name is woman! – A little month, or ere those shoes were old With which she followed my poor father's body Like Niobe...* [4, с. 14] – *Зрадливість – ось твоє наймення, жінко! Лиш місяць! Ще не збила черевиків, В яких вона за гробом мужа йшла В сльозах, мов Ніобея...* [3, с. 16]; *Make thy two eyes, like stars, start from their spheres* [4, с. 25] – *Як зорі, очі вирвало б з орбіт*

[3, с. 27]; *Like quills upon the fretful porpentine* [4, с. 25] – Немов голки від лоти в дикобраза [3, с. 27]; *And curd, like eager droppings into milk* [4, с. 26] – І, мов краплина квасу молоко [3, с. 29]; *Pray God your voice, like a piece of uncurrent gold, be not crack'd within the ring* [4, с. 45] – Молить бога, щоб ваш голос не втратив золотого дзвону, як щербатий червінець [3, с. 47]; *With eyes like carbuncles, the hellish Pyrrhus* [4, с. 46] – з очима, Що світять, мов карбункули [3, с. 48]; *Like John-a-dreams, unpregnant of my cause* [4, с. 49] – Тяхтій оспалий, ні на що не здатний [3, с. 50]; *Like sweet bells jangled* [4, с. 54] – Мов дзвін розколотий, задеречав [3, с. 56]; *Your bedded hairs, like life in excrements* [4, с. 73] – Волосся на тобі, немов живе [3, с. 75]; **гіперболічні епітети:** *In what particular thought to work I know not; But, in the gross and scope of my opinion, This bodes some strange eruption to our state* [4, с. 7] – Не знаю, далєбі, як пояснити, Та тільки це знамення, що віщує Всій Данії напасті несказанні [3, с. 7]; *Dar'd to the combat; in which our valiant Hamlet (For so this side of our known world esteem'd him)* [4, с. 8] – Дістав був виклик; наш хоробрий Гамлет (Таким вважав його весь світ, нам знаний) [3, с. 10]; *My honour'd lord, you know right well you did, And with them words of so sweet breath compos'd As made the things more rich* [4, с. 53] – Ви добре знаєте, були дарунки, Ще й запашні слова їх обгортали, Стократ дорожчими робивши їх [3, с. 55].

Як бачимо, характеристики епітетів у порівнюваних мовах відрізняються як на семантичному, так і на структурному рівнях. Засобами української мови вони, як правило, виражаються звичайним епітетом, іменником або епітетом-прикладкою. Лише при незвичній, оригінальній метафоричності інвертованих епітетів у художньому тексті вони починають відігравати більш важливу роль, ніж у вищенаведених прикладах. Єдиних рекомендацій щодо перекладу фразових епітетів не існує. Інколи фразовий епітет може згоргатися до однослівного епітету в перекладному варіанті, в інших випадках виникає необхідність у перебудові синтаксичної структури висловлення, і навіть у дробленні одного речення на два окремих.

Отже, епітет – давній стилістичний прийом, що використовується письменниками та поетами ще з античних часів. Із тексту методом вибірки відібрано ряд епітетів, що розподілені за відповідними структурними та семантичними типами. Найчисельнішою виявилася група метафоричних епітетів та епітетів, побудованих на основі порівняння. Епітети в англійській та українській мові дуже схожі. Це зумовлено тим, що вони мають спільне походження, оскільки більшість учень, на які спираються науковці цієї галузі розроблені ще в античні часи. Хоча й не всім епітетам англійської мови відповідають епітети української мови і навпаки. Порівнюючи художні засоби української та англійської мов, ми з'ясували, що українські та англійські художні засоби, а, отже, і стилістичні системи дуже схожі. Відмінності полягають перш за все у класифікаціях цих художніх засобів. Епітет в англійській мові класифікують: за принципом закріпленості – незакріпленості (мовні та мовленнєві); за семантичним принципом (асоційовані та неасоційовані); за способом морфолого-

синтаксичного вираження. В українській мові – за лексико-семантичним забарвленням: кольористичні епітети та епітети внутрішньопсихологічного сприймання. Що ж до відтворення стилістичних особливостей англійської мови, то наше дослідження показало і ще раз довело, що англійська мова має відмінну від української мови систему і зробити адекватний переклад оригіналу, ще й віршованою мовою надзвичайно важко. І це не лише тому, що англійська традиція відображає багато реалій, які не мають еквівалентів в українській, але й тому, що англійська мова, як і будь-яка інша мова, має унікальну фонетичну, морфологічну, граматичну системи, що ускладнює завдання перекладача. У нашому дослідженні ми бачимо, що дуже часто поняття англійської мови передаються в українській мові за допомогою декількох слів, часто невідповідними оригіналу частинами мови. Це є проблемою, адже зберегти мовні особливості англійської мови засобами української надзвичайно важко. І лише талановитий перекладач може досягти такого рівня перекладу.

Бібліографія:

1. МІКРЮКОВА К. О. Семантика та стилістичні функції епітетів лексико-семантичного поля «місто» в художній прозі письменників-постмодерністів. *Мова*. 2015. № 23. С. 74-78. – Режим доступу: [http, c://nbuv.gov.ua/UJRN/Mova_2015_23_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mova_2015_23_16).
2. СЕЛІВАНОВА О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава; Київ: Довкілля, 2006. 716 с.
3. ШЕКСПІР В. Твори в шести томах. Том 5 / Перекл. з англ.; Післямови О.Алексєєнко, Н.Модестової та Д.Наливайка. Київ: Дніпро, 1986. 693 с.
4. SHAKESPEARE W. Hamlet Prince of Denmark со словарем и комментарием профессора Морозова М. М., 1939. – 191 с.

CZU 82.09+75+73

ПОРТРЕТ ЯК КАТЕГОРІЯ МИСТЕЦТВА І ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Марія ФЛОРЯК (СКРИПНИК), студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: Людмила ЧОЛАНУ, асист. унів.

Abstracts: *The article highlights the features of portraiture as a genre of art, reviews the development of portraiture in sculpture and painting, in particular, Ukrainian, its influence on the emergence of literary portraiture, outlines the use of the concept of "literary portraiture" in modern literary criticism.*

Keywords: *portrait, painting, sculpture, literature, genre.*

Поняття «портрет» виникло на позначення з одного найпопулярніших і найдавніших жанрів візуального (зображального, образотворчого) мистецтва, зокрема, живопису та скульптури. Воно походить від старофранцузького слова *pourtrait* – «риска в риску, риска за риску». Корені слова ведуть походження від латинського дієслова *protrahere* – «витягати назовні, виявляти, знаходити», а пізніше – «зображати», портретувати [6]. Отже, в походженні

самого терміну відображено його сутність і призначення: точне зображення оригіналу, людини «риска в ризику». Широке значення слова «портрет» передбачає образ конкретної, реальної людини, представлений і в живописі, скульптурі, графіці, фотографії тощо, а також у літературі.

Портрет – поняття містке і багатозначне. Словник української мови в 11 томах подає таке його тлумачення:

1. Мальоване, скульптурне або фотографічне зображення обличчя людини або групи людей;

1.2. Відповідний жанр образотворчого мистецтва;

1.3. розм. Про людину або її зображення, що дуже схожі на когось;

2.1. Опис зовнішності персонажа в літературному творі;

2.2. Загальна характеристика, сукупність характерних рис кого-небудь;

2.3. Різновид літературного жанру – нарис життя і діяльності якої-небудь людини [6, с. 290].

Початки портретного жанру сягають первісних часів людства. Найдавнішим малюнком людського обличчя вважається зображення в печері Вільйонер у Франції. Його можливий вік – 27 000 років.

У стародавніх середземноморських цивілізаціях, як Вавилон, Єгипет, Греція, Рим, портрет набув поширення у скульптурі та живописі як зображення знатних людей. Загальновідомими прикладами є скульптурний портрет єгипетської цариці Нефертіті (II тис. до н.е.) та воскові «фаюмські портрети» (I-III ст.).

У Європі за часів середньовіччя портрет набув релігійного характеру. Крім зображень Христа, Богородиці, апостолів та святих, як на фресках Феодана Грека, Андрія Рубльова, Діонісія тощо, художники та скульптори зображали здебільшого портрети церковних діячів. Але предметом зображення ставали й державні діячі, що мали великі заслуги. Так, фрески собору Софії Київської зберегли портрети князя Ярослава Мудрого і членів його сім'ї.

За часів європейського Відродження (XIV-XVI ст.) виникли різноманітні форми живописного портрета: у фас і в профіль, по груди, по пояс, у повен зріст, на однотонному фоні і в парадному або побутовому інтер'єрі. Так, «Сікстинська мадонна» Рафаеля зображена в повний зріст, «Мона Ліза» Леонардо да Вінчі – по пояс, а на власному автопортреті Леонардо да Вінчі відобразив лиш голову.

У козацькій Україні портретний живопис набуває значного поширення з II половини XVII ст. За свідченням відомого сирійського мандрівника Павла Алеписького, художники-козаки *«вельми спритні в зображенні людських облич з цілковитою подібністю мають велику вигадливість у відтворенні людей такими, якими вони є»* [2, с. 84]. До наших часів збереглися портрети видатних представників українського козацтва, наприклад, галицького воєводи Івана Даниловича або львівського купця Костянтина Корнякти.

Цікаво, що у зображенні найшановніших людей поєдналися традиції українського церковного і світського живопису. У церкві Спаса на Берестові у Києві є фреска з портретом митрополита Петра Могили, в соборі Густинського монастиря на Чернігівщині – портрет гетьмана Івана Самойловича, а в Києво-Печерській лаврі було створено цілу галерею портретів українських гетьманів, князів та російських царів.

Портретування часто відображало народну оцінку діячів того часу. Улюбленим персонажем українських художників та графіків став Богдан Хмельницький, оспіваний у численних фольклорних творах XVII ст. Збереглося кілька його портретів, серед яких і зображення гетьмана на іконі «Покрова».

Традиція зображати видатних діячів у наступному, XVIII, столітті привела до поширення парадного портрету. Його прикладом може служити портрет отамана війська Донського Данила Єфремова, написаний у Києво-Печерській лаврі. Отамана зображено як державну особу: в повен зріст, з поважною поставою, у пишному вбранні, на тлі родового герба.

Водночас з офіційним парадним портретуванням в Україні розвивався народний живопис, що виробив жанр народного портрету. Його улюбленим персонажем став козак Мамай. Народні портрети відзначаються більшою свободою композиції, цікавими деталями, яскравістю. Мамаю зображали під дубом, з козкою чи бандурою в руках, з конем чи дівчиною на задньому плані. Поряд зображали шаблю, рушницю, пістоль чи люльку. Тональність портретів відбивала то ліризм, то печаль, то веселощі.

XVIII ст., що отримало найменування Просвітництва, принесло бурхливий розвиток усіх видів мистецтв та посилення їх взаємовпливів. Серед усіх мистецтв провідну роль стала відігравати література. Вона проголосила ідею природної рівності людей, виступила на захист знедолених, почала утверджувати моральну красу простого трудівника. Під впливом літератури інші види мистецтва стали все більше набувати світського характеру [2]. Література XVIII ст. стала виразником ідей, способом висловити моральні, політичні та соціальні погляди, а також передати настрої і дух епохи. У літературних творах сентименталізму з'явилося детальне зображення зовнішності персонажів, уперше відобразився внутрішній світ людини, її почуття і переживання.

У живописі відбулось оновлення портретного жанру. Прикметно, що видатними портретистами-новаторами XVIII ст. стали художники Дмитро Левицький і Володимир Боровиковський – обидва родом з України, добре обізані у народному живописі. На противагу парадним портретам вони створили ряд психологічних портретів, що передають характер людини, а не її знатність чи державну посаду.

На знаменитому «Портреті М. І. Лопухіної» В. Боровиковського вбрання, поза, фон мають другорядне значення. Увагу сконцентровано на виразі обличчя героїні. Перед нами ніжна, замріяна, чиста душею дівчина.

На портретах XVIII та початку XIX ст. з'являються не тільки знатні персони та члени їхніх сімей, а й прості люди у своєму повсякденному оточенні. У живописі та літературі того часу було започатковано селянську тему, де відображалася краса людини труда.

Портрет «Селянин, що гріє руки біля вогню» В. Боровиковського втілює спокійну мудрість, гідність людини похилого віку.

На портретах Василя Тропініна – художника-кріпака, що 20 років прожив в Україні, – «Пряля», «Дівчина з Поділля» та інших в очах селянських дівчат світиться жвавий розум, поетичність душі.

Духовною красою вражають жінки на портретах «Селянка з волошками», «Дівчина у хустці» О. Г. Венеціанова, одного з учителів Тараса Шевченка у живописі.

Закономірно, що портретні роботи Тараса Шевченка, який став першим по-справжньому національним українським художником, позначено глибоким психологізмом, проникненням у внутрішній світ людини.

Література, що базується на художньому образі, не могла оминати увагою величезні зображальні можливості словесного портрету. Література є мистецтвом відкритим, вона переймає художні засоби інших мистецтв і, в свою чергу, впливає на інші види мистецтва.

У літературних творах XVIII ст. та початку XIX ст. з'являються описи зовнішності персонажів, їхнього вбрання, інтер'єрів, навколишньої природи. Портрет став важливим надбанням мистецтва слова. Так, у оповіданні «Маруся» Г. Квітка-Основ'яненко подає детальний опис зовнішнього вигляду своєї героїні: «...*та що то за дівка була! Висока, прямесенька, чорнявенька, очищі, як тернові ягідки, бровоньки, як на шнурочку, личком червона, як панська рожка, що у саду цвіте...*», «... *на все село була і красива, і розумна, і багата, звичайна та ще ж к тому тиха, і смирна, і усякому покірна*» [1, с. 145].

В добу сентименталізму, а потім романтизму та реалізму (XVIII-XIX ст.) літературний портрет став одним із вагомих засобів творення характеру, способом через зовнішність проникнути у людську душу. У такій якості він зберігає своє значення донині.

У живописі, графіці, скульптурі, літературі та інших видах мистецтва портрет продовжував бурхливо розвиватись і оновлюватись як окремий жанр.

У XX столітті було розроблено його теоретичне обґрунтування, створено ряд класифікацій.

За характером зображення у візуальних видах мистецтва як живопис, графіка виділяють парадний портрет, тобто офіційний, урочистий, що відображає соціальний статус портретованого, і камерний, у якому розкриваються індивідуальні риси людини. Є також костюмовані портрети, де людину зображено, наприклад, у вбранні герцога, римського сенатора, монаха, клоуна тощо.

За предметом зображення виділяють жіночий, чоловічий і дитячий види портретів або автопортрет як окремий різновид жанру. Зокрема, Тарас Шевченко написав близько 30 автопортретів.

У скульптурі за розмірами розрізняють станкові портрети (бюст, погруддя) і монументальні, а також мініатюрні.

Портрети класифікуються також у залежності від художнього стилю (у літературі – від художнього методу, напрямку, літературної течії): релігійний, романтичний, реалістичний, імпресіоністський, абстрактний тощо.

Портрет може бути сімейним або груповим чи навіть колективним [5].

Визначальною ознакою портрету у різних видах мистецтва є статичність зображення. Портрет відображає зовнішність, а через зовнішність – сутність людини, а не певну життєву ситуацію чи подію. Тому фон живописного портрету часто однотонний, темний, а обличчя висвітлено так, щоб сконцентрувати увагу на «дзеркалі душі» – очах.

Портретистів усіх часів у різних видах мистецтва об'єднує спільна мета – створення художнього образу. Портрет у живописі та інших видах мистецтва став формою зображення зовнішності людини, де основний фокус тримається на її обличчі і передає її психологічний стан, соціальний статус, приналежність до певної історичної епохи, створюючи художній образ.

Запозичення поняття «портрет» як літературознавчої категорії для глибшого розуміння літературного твору є закономірним наслідком розвитку науки про літературу.

У сучасному літературознавстві термін «літературний портрет» вживається на позначення і художнього засобу, і окремого жанру.

Під літературним портретом літературознавці довгий час розуміли лише зображення зовнішності літературного персонажа як один із художніх засобів творення образу-персонажа. Саме в такому аспекті поняття «літературний портрет» здавна вживається у шкільному навчально-виховному процесі.

Останнім часом у науковому літературознавстві предметом наукових дискусій стало поняття «літературний портрет» у його жанровому аспекті.

Одні літературознавці розглядають літературний портрет як біографічний жанр (О. Дей, В. Костюченко, В. Качкан та ін.).

Другі сприймають як твори мемуарного характеру, побудовані на особистих спогадах (М. Мельник та ін.).

Треті сприймають літературний портрет як жанр літературної критики (Л. Я. Воронова, М. Т. Мезенцев тощо).

Літературним портретом називають також жанр науково-монографічного дослідження про творчість відомого діяча літератури, театру, живопису і т. д. [7, с. 174].

Постала необхідність розділити поняття літературного портрета як художнього засобу і як окремого жанру, виділити основні жанрові ознаки літературного портрета, виявити наявність жанру літературного портрета в українській літературі.

Отже, портрет як жанр пройшов довгий шлях розвитку у різних видах мистецтва, в першу чергу, в живописі та скульптурі, і став надбанням мистецтва слова – літератури. Розмаїття портретного жанру відображено у численних класифікаціях, що існують у різних видах мистецтва.

Визначальною ознакою портрету у всіх видах мистецтва є статичність зображення. Портрет відображає зовнішність, а через зовнішність – сутність портретованої людини.

У сучасному літературознавстві термін «літературний портрет» вживається на позначення і художнього засобу, і окремого жанру. Поняття «літературний портрет» у його жанровому аспекті у науковому літературознавстві є предметом дискусій.

Бібліографія:

1. КВІТКА-ОСНОВ'ЯНЕНКО Г. Маруся. Салдатський патрет. Післямова Ніни Бернадської. – Київ: Знання, 2009.

2. МАСОЛ Л., НИЧКАЛО С., ВЕСЕЛОВСЬКА Г., ОНЩЕНКО О. Художня культура України. – Київ: Вища школа, 2006.
3. МЕЗЕНЦЕВ М. Литературный портрет как жанр критики // *Филологические этюды*. – Ростов-на-Дону, 1971.
4. МЕЛЬНИК М. Літературний портрет: до проблеми жанрової моделі // *Вісник Львівського університету*. Серія: Журналістика. 2007. Вип. 31. С. 215-220. УДК 82-1/-9
5. Портрет у живопису: види та історія жанру. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://struchaieva.art/uk/blog/portret-v-zhivopisi-vidy-i-istoriya-zhanra>
6. Словник української мови. Електронний ресурс. Режим доступу URL: <https://sum20ua.com/?wordid=0&page=0>
7. ФЛОРЯК М. До проблеми жанру літературного портрета // *Interuniversitaria. Materialele Conferinței Științifice Internaționale a Studenților. Bălți, 2023, c.170-175. ISBN 978-9975-50-304-4* Електронний ресурс. URL: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/170-175_22.pdf

CZU 811.161.2”18”(092)(072)(478)Шевченко Т.

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА У ШКОЛАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Оксана МОЛОДОЖЕНЯ, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Людмила ЧОЛАНУ**, асист. унів.

Abstract: *The article highlights the decisive role of Taras Shevchenko in the culture of Ukrainians in Moldova, reveals the range of works studied in schools of the Republic of Moldova with the teaching of the Ukrainian language, and highlights the requirements of the Ukrainian Language and Literature curriculum for the study of Shevchenko's works in primary, gymnasium and lyceum education.*

Keywords: *Shevchenko's works, curriculum, Ukrainian literature, primary school, gymnasium, lyceum.*

Постать Т. Г. Шевченка та його твори посідають особливе місце у культурі українців Молдови. За радянських часів, коли вивчення української мови у Молдови не передбачалось, місцевий фольклор поповнювався українськими піснями, в тому числі й на слова Т. Шевченка, а сам поет ставав предметом зображення для митців, що були родом з України.

З утворенням незалежної Республіки Молдова виникли художні колективи, товариства, що стали плекати Шевченкове слово, започаткували традицію вшанування поета кожного березня. Найбільш масштабними стали Шевченківські дні у м. Бельці. Художники, графіки, скульптори, поети Молдови зробили внесок у розвиток мистецької шевченкіани [5]. У 1997 році у м. Бельці було видано першу збірку «Тарас Шевченко. Поезії» українською мовою. З того часу виникли українські бібліотеки, де твори Т. Шевченка посідають почесне місце.

У незалежній Республіці Молдова постать і твори Т. Шевченка як основоположника української літературної класики стали важливим предметом

вивчення у школах з викладанням української мови. Сьогодні твори Т. Шевченка вивчаються у школах Молдови від початкової ланки до ліцейської.

В початкових класах літературні твори використовуються як високохудожній дидактичний матеріал.

Так, у 2 класі діти знайомляться з поезіями Т. Шевченка «Вранці» та «Зоре моя вечірняя». Ці твори сприяють формуванню та закріпленню умінь, передбачених модифікованим курикулумом для початкових класів, зокрема:

- усвідомлено і виразно читати текст;
- відповідати на питання за змістом прочитаного або сприйнятого на слух тексту і самостійно ставити питання;
- визначати (за допомогою вчителя) головну думку прослуханого/прочитаного тексту;
- оцінювати вчинки дійових осіб з прослуханого/прочитаного тексту;
- складати тексти за сюжетними малюнками, на задану тему (3-4 речення) [2, с. 27].

У 4 класі до уваги школярів пропонуються вірші Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати», «Зоре моя вечірняя...». Ознайомлення з цими творами допомагає дітям усвідомити милозвучність української літературної мови, її красу, багатство; посилює бажання слухати поетичні твори, навчає уявляти змальовані Шевченком картини природи, роздумувати над прочитаним; висловлювати свої думки і таким чином удосконалювати усне мовлення.

Курикулум рекомендує також твори про поета: Л. Храплива «Тарас Шевченко», А. Лотоцький «Що говорила червона калина малому Тарасикові». Таким чином починається ознайомлення з постаттю Т. Шевченка [2].

З 5 по 8 класи курикулум пропонує тематично-жанрове вивчення української літератури і приділяє значну увагу творах Т. Шевченка.

У 5 класі школярі Молдови починають вивчати літературний твір як явище мистецтва слова. Поезії Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати...», «І досі сниться: під горою», «За сонцем хмаронька пливе...» дозволяють вдосконалити навички виразного читання, уміння розповідати про власні враження, викликані художнім словом, висловлювати власну думку про твір. Рекомендовані поезії розвивають творчу уяву, зокрема, здатність уявити змальований словом пейзаж, що є важливою передумовою розуміння пейзажної лірики [3].

У 6 класі до текстуального вивчення пропонуються поезії Т. Шевченка «Мені тринадцятий минало», «І золотої, й дорогої». Вони дають можливість засвоїти ключове поняття «ліричний герой», виявити роль епітетів, порівняння, уособлення як засобів творення образу в ліриці, почати ознайомлення з дитинством поета [3].

Учні 7 класу навчаються «аналізувати, інтерпретувати й оцінювати прочитаний твір», зокрема, аналізувати будову тексту. Дуже важливими об'єктами шкільного аналізу в цьому класі стають поезії Т. Шевченка. Вірш «І виріс я на чужині» дає яскраву можливість продовжити ознайомлення з життям поета, зокрема його петербурзьким періодом, навчитись визначати тему, проблему, виявляти особливості будови (композиції) та засоби характеристики художньо-

го твору, формулювати його ідею. Вірш «Доля» дозволяє засвоїти поняття про філософську лірику, почати ознайомлення з образом ліричного героя у філософській ліриці, міркувати й висловлювати власне ставлення до проблеми долі [3].

У 8 класі уявлення школярів про творчість Тараса Шевченка значно розширюється. До текстуального вивчення пропонуються твори на різні теми, з різними проблемами, різні за жанровими ознаками. Це філософські поезії «Думка», «Минають дні, минають ночі»; громадянсько-філософські поезії «Мені однаково», «І виріс я на чужині...». Вірш «Іван Підкова» змальовує картини героїчного козацького минулого, а «Сон» («На панщині пшеницю жала») порушує проблему кріпацтва. Поезія «Між скалами, наче злодій» об'єднує теми козацтва, кріпацтва, прагнення волі, родинних цінностей як провідних, а місцем дії на Дністрі зв'язує творчість Т. Шевченка з розділом «Література рідного краю» [3].

В 9 класі гімназії та в лицейській ланці освіти курикулумами РМ вводиться системно-хронологічне вивчення української літератури як історико-літературного процесу. Такий підхід базується на знаннях школярів про видатні твори, серед яких дуже вагоме місце посідають твори Т. Шевченка, на уявленні про жанрове розмаїття української усної та писемної літератури. Гімназисти вже засвоїли ряд фольклорних жанрів (міфи, календарно-обрядова, родинно-обрядова, соціально побутова лірика) і доповнюють свої уявлення вивченням жанрів історичних пісень та дум, знайомляться з фольклорною символікою. Школярі розрізняють пейзажну, громадянську, інтимну та філософську лірику, усвідомлюють проблематику класичних творів, оперують основними літературознавчими термінами при аналізі художнього твору. Мають уявлення про поему як ліро-епічний твір.

Ці знання у 9 класі стають основою для усвідомлення ролі Т. Г. Шевченка у літературному процесі I половини XIX ст.

Одиниці змісту курикулуму спрямовують на вивчення творчості Т. Шевченка у 9 кл. як поета-новатора, головного фундатора українського романтизму і реалізму. Поезії «Якби ви знали, паничі», «Мені однаково», «Заповіт», «Думи мої, думи мої», «У нашім раї на землі», «Молитва» представляють різні етапи його творчої еволюції [3].

Ми звернули увагу, що модернізований курикулум пропонує ознайомлення з Біблією як культурною пам'яткою людства, вказує на вплив Біблії на український фольклор і літературу. На наш погляд, це дає можливість школярам побачити біблійні мотиви в ліриці Т. Шевченка останнього періоду, зокрема, зрозуміти поезію «Молитва».

Ми переконані, що сучасне вивчення українського романтизму на прикладі балад Т. Шевченка «Причинна» і «Тополя» неможливе без урахування фольклорної основи твору, без знань про міфологічні постаті русалок, відьом, ворожок тощо, про антитезу та метаморфозу як улюблені романтичні прийоми. Висвітлення фольклорних особливостей дозволяє виявити новаторство Шевченка-романтика.

Внесок Тараса Шевченка у формування реалізму традиційно розглядається у зіставленні романтичних балад з реалістичними поемами «Катерина» та «Наймичка». Як правило, науковці зосереджуються на фантастичних елементах романтичних балад та складності і суперечності реалістичних характерів Катерини, Ганни, інших реалістичних персонажів.

При цьому часто не береться до уваги, що в основі поем лежать принципи народної моралі, зокрема культ роду, цінність сімейних зв'язків, відповідальність жінки як берегині моральних устоїв. Розширена увага курикулуму до фольклору як безперервної лінії розвитку української культури, вивчення у школі широкого кола жанрів народної словесності значно полегшує усвідомлення школярами глибинного зв'язку творчості Т. Шевченка з творчістю свого народу.

Тарас Шевченко став ланкою, що зв'яже гімназійний курс літератури з лицейським. Внесення творчості Т. Шевченка в український літературний процес II половини XIX ст. в 10 класі нам бачиться цілком логічним. Поема Т. Шевченка «Сон», філософські поезії «І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм», «Доля», вірші збірки «Три літа» дозволяють осмислити внесок поета у розвиток національної літератури, адже проблеми, порушені Т. Шевченком, стали провідними для митців наступного покоління. Курикулум звертає увагу вчителя на зворотний зв'язок літератури й фольклору, виділяючи в окрему тему твори Т. Шевченка, що стали піснями. Це «Реве та стогне Дніпр широкий», «Думи мої», «Така її доля», «Заповіт» та інші [4].

При вивченні творчості Панаса Мирного рекомендовано аналіз оповідання «Пригода з «Кобзарем», де висвітлено значення Т. Шевченка для укріплення національної самосвідомості.

В одиниці змісту 11 та 12 класів закладено можливість показати вплив Т. Шевченка на творчість українських поетів, зокрема, Андрія Малишка, Дм. Павличка, Ліни Костенко [4].

Отже, модифіковані курикулуми з української мови та літератури приділяють значну увагу вивченню фольклору і творчості Шевченка.

Твори Шевченка вивчаються у школах Молдови від початкової ланки до лицейської. В початкових класах вони використовуються як високохудожній дидактичний матеріал, сприяють формуванню та закріпленню умінь, передбачених модифікованим курикулумом.

З 5 по 8 класи курикулум пропонує тематично-жанрове вивчення української літератури і приділяє значну увагу творам Шевченка. Ознайомлення у 5-6 кл. з міфами та легендами формує усвідомлення народного коріння творчості поета, закладає потенціал висвітлення зв'язку його романтичних творів з правдивою міфологією.

В 9 класі гімназії та в лицейській ланці освіти курикулумами РМ вводиться системно-хронологічне вивчення української літератури як історико-літературного процесу, в якому провідне місце посідає Шевченко. Сучасне вивчення українського романтизму на прикладі балад Шевченка «Причинна» і «Тополя» є ефективним при врахуванні фольклорної основи твору, зокрема,

міфологічних постатей русалок, відьом, ворожок тощо, висвітленні ролі метаморфози як улюбленого романтичного прийому. Висвітлення фольклорних особливостей дозволяє виявити новаторство Шевченка-романтика.

Шевченко став ланкою, що зв'язує гімназійний курс літератури з ліцейським. Курикулум для 10-12 кл. звертає увагу вчителя на зворотний зв'язок літератури й фольклору, виділяючи в окрему тему твори Т. Шевченка, що стали піснями. В одиниці змісту 11 та 12 класів закладено можливість показати вплив Т. Шевченка на творчість українських поетів.

Творчість Тараса Григоровича Шевченка продовжує єднати українців, підтримувати національну і громадянську самосвідомість у Республіці Молдова.

Бібліографія:

1. ПАНЬКО В. Отзвуки «Кобзаря» в наших краях // Виктор Панько. Записки фольклориста. – Кишинев, 2010.
2. Українська мова і література. Історія, культура і традиції українського народу // Национальный курикулум. Начальное образование. Курикулумы учебных дисциплин. Гиды по внедрению курикулумов учебных дисциплин. – Chişinău, 2018.
3. Українська мова і література: 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.]. – Chişinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 96 p.
4. Українська мова і література: Clasele 10-12: 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.]. – Chişinău: Lyceum, 2020 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 88 p.
5. Українська палітра Молдови. – Chişinău: ELAN POLIGRAF, 2006.
6. ШЕВЧЕНКО Т. Кобзар. – Київ: Дніпро, 1999.

CZU 811.161.2”18”(092)(072)(478)Коцюбинский М.

ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ М. КОЦЮБИНСЬКОГО У ШКОЛАХ РЕСПУБЛІКИ МОЛДОВА

Анна ПЩЕНТІЙ (ЗАВАЦЬКА), студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Людмила ЧОЛАНУ**, асист. унів.

Abstract: *The paper deals with the educational requirements and possibilities of studying the works of the "Bessarabian cycle" of the writer in accordance with the requirements of the modernized curriculum "Ukrainian language and literature" of the Republic of Moldova, and identifies the researchers of his work in Moldova.*

Keywords: *curriculum, Mykhailo Kotsiubynskiy, "Bessarabian cycle", local history approach.*

Михайло Коцюбинський належить до найулюбленіших українських класиків. Його творчість вивчають у контексті традицій реалізму і в аспекті новаторських пошуків, письменника називають представником неоромантизму і одним з перших українських імпресіоністів. У творах М. Коцюбинського відображено життя сучасної йому України і минулого, відбито характери українців у різних куточках України, а також молдован, циган, кримських татар та інших етносів.

Твори цього письменника дуже близькі українцям Молдови. Окремі твори М. Коцюбинського було представлено у програмах з української літератури, створених у Республіці Молдова ще у 1990-ті роки. Модернізовані курикули, затвержені міністерством освіти та досліджень РМ у 2019 р., пропонують розширене вивчення творчого доробку цього видатного письменника згідно з краєзнавчим принципом у зв'язку його життя і творчості з Бессарабією-Молдовою.

Діти Молдови вперше чують про цього письменника ще в першому класі. Курикулум рекомендує першокласникам для читання оповідання-притчу М. Коцюбинського «Десять робітників».

П'ятикласникам полюбилось оповідання Коцюбинського «Ялинка», тому воно зберігається при всіх модифікаціях курикулуму з української мови та літератури.

До текстуального вивчення семикласникам пропонується оповідання «Харитя», а у 8 класі вперше в освіті Республіки Молдова з'являються твори «бессарабського циклу» М. Коцюбинського. Для обов'язкового вивчення запропоновано оповідання «Для загального добра». У списку літератури для додаткового читання знаходимо твори «Дорогою ціною», «На крилах пісні», «Посол від чорного царя»[8].

Рекомендовані курикулумом оповідання М. Коцюбинського дають широкі можливості вдосконалити уміння визначати проблематику літературного твору та її актуальність до сьогодення; вільно оперувати літературознавчими термінами; самостійно аналізувати твір.

«Бессарабський цикл» М. Коцюбинського дозволяє плідно втілити в навчальний процес етнокультурний аспект, зокрема,

- здатність «усвідомлювати роль культури спілкування в сучасному світі;
- встановлювати і підтримувати формальні й неформальні стосунки з носіями інших культур відповідно до ситуації та особистості співрозмовника в особистісній, публічній, освітній сферах;
- усвідомлювати лінгвістичну і культурну ідентичність у національному контексті, з виявленням толерантності та інтересу» [8, с. 44-45].

Навчання у ліцеї з викладанням української мови передбачає хронологічне вивчення українського історико-літературного процесу. За цим принципом творчість М. Коцюбинського розглядається в 11 класі.

У темі «Українська література кінця XIX – поч. XX ст. Розвиток літературних традицій» передбачено текстуальне вивчення «Для загального добра» М. Коцюбинського як соціально-побутової повісті. Тема «Нові тенденції в

українській літературі кінця XIX – початку XX століття» розглядається, зокрема, на прикладі імпресіоністської новели М. Коцюбинського «Intermezzo» та його міфологічної повісті «Тіні забутих предків». Для додаткового читання рекомендовано оповідання з циклу про селянські бунти в Україні в 1905-1907 рр. «Сміх», «Коні не винні» [9].

Твори М. Коцюбинського дають можливість вдосконалити уміння ліцеїстів визначати композицію твору і сюжет як розвиток конфлікту, аналізувати систему персонажів, виявляти засоби характеристики, самостійно формулювати тему, коло проблем та ідею твору тощо [9].

Вчителі України звичай розширюють ознайомлення з творчістю М. Коцюбинського на уроках з позакласного читання, розвитку мовлення, обираючи твори, написані на їхній землі. Так, на Вінниччині увагу традиційно приділяють дитинству та юності письменника, що пройшли у цих краях, знайомляться з його ранніми творами. На Чернігівщині дітей знайомлять з «чернігівським періодом» його життя та діяльності. На Одещині розказують про перебування М. Коцюбинського на півдні Російської імперії. В Карпатах розповідають про гостювання письменника і читають «Тіні забутих предків».

Науковці здавна вказували на важливість перебування М. Коцюбинського на півдні, виділили в окремих циклі твори, написані внаслідок роботи письменника у філоксерній комісії. Але детально зв'язок М. Коцюбинського з Бессарабією-Молдовою вперше було висвітлено академіком АН Молдови та АН України К. Ф. Поповичем, зокрема у статті «Михайло Коцюбинський і молдавські народні реалії» [6].

Дослідження творів «бессарабського циклу» у Молдові започаткувала Л. Й. Круглій («Молдова в творчості М.М. Коцюбинського») [5], продовжила Л. В. Чолану («Бессарабські мотиви в творчості М. Коцюбинського», «Образ бессарабського селянина в оповіданні М. Коцюбинського «Для загального добра», «Образ Молдови в ранній творчості М. Коцюбинського») [7].

Дослідниками Молдови було встановлено, що мати письменника Гликерія Максимівна походила із старовинного роду Абазів, порідненого з молдовським господарем Василе Лупу і з українським гетьманом Богданом Хмельницьким.

За свідченням К.Ф. Поповича, рід Абазів відомий в історії Молдови й України з XVII ст. За сімейною традицією, Абазі служили переважно у військах, а після відставки часто продовжували державну службу як чиновники або ставали підприємцями, громадськими та культурними діячами. З цього роду походила Гликерія Максимівна Абаза, у заміжжі Коцюбинська, мати письменника.

У 1892 р. М. Коцюбинському випала нагода отримати посаду розпорядника (керівника) Одеської філоксерної комісії. Комісія мала обстежити виноградники Новоросійського генерал-губернаторства і виявити небезпечне захворювання винограду – філоксеру. Посада, крім постійного заробітку, давала можливість побувати на землі молдовських предків, адже до складу Новоросійського генерал-губернаторства входила Бессарабія.

М. Коцюбинський прожив у Бессарабії три роки: від 1892 р по 1895 р. Як загадував пізніше, *«спочатку в центрі, коло Кишинева і Оргеєва, а потому в південних повітах по Пруту і Дунаю»* [3, с. 417].

Природа і люди цього краю запали йому в душу. Письменник цікавиться минулим краю, спостерігає життя селян, переймаючись їхніми бідами, досліджує етнографічні особливості побуту молдован і подністровських українців, що називали себе руснаками, порівнює їхні звичаї та традиції. Фіксує особливості мовлення, зовнішнього вигляду, поведінки [7].

Молдовська земля надихнула письменника на ряд творів, які літературознавці назвали «молдовським» або «бессарабським» циклом.

Перше оповідання, «Помстився», було написано в 1893 р., останній твір циклу – повість «Дорогою ціною» – в 1901 р. Цей цикл посів помітне місце у ранній творчості письменника (1890-1904 рр.).

Перша група: оповідання «Для загального добра» (1895), «Пе коптьор» (1896), «Відьма» (1898). Події в них відбуваються в бессарабському селі, персонажі – молдовські селяни. Твори цікаві не тільки етнографічно точним відображенням побуту і звичаїв молдован, а насамперед проникненням письменника в особливості національного характеру, розумінням неповторного національного світосприймання. В молдовських селянах письменник зображає силу і грацію, спритність тіла і міцність духу, працьовитість, поміркованість, теплоту родинних почуттів.

Так, в образі головного героя оповідання «Для загального добра» автор наголошує красу та гідність людини. Він носить дуже гарне ім'я – Замфір. А його прізвище утворено від імені римського імператора – Нерона

Фабула оповідання «Для загального добра» відображає повсякденне життя молдовського села, в яке несподівано приходиться біда. Приїхала філоксерна комісія. Люди не розуміють суті її діяльності, тому ставляться до членів комісії недобррозичливо і вимагають покинути село. Комісія обстежує виноградники і знаходить філоксеру на ділянці Замфіра Нерона. Замфірів виноградник вирубують і спалюють, землю заливають отрутою. Покидаючи село, члени комісії бачать на дворі Замфіра похоронні корогви: від потрясіння померла його дружина Маріора. Селянин лишився з трьома маленькими дітьми та старим хворим батьком.

Весь конфлікт цього твору розгортається навколо винограднику.

Виноградник для Замфіра – жива істота, яку він любить і доглядає, в якій бачить смисл свого життя і життя свого роду. Вирубку виноградника Коцюбинський зображає як убивство, якого Замфірова дружина Маріора не пережила.

Її смерть набуває символічного значення. Знищено основу життя сім'ї селянина, і першою вмирає жінка – хранителька сім'ї. Під прокльони моша Діми комісія покидає село й іде шукати філоксеру на інших виноградниках.

У конфлікті між нормами народного життям і «законом», тобто державою, люди приречені стати безвинними жертвами.

Історичною основою оповідання М. Коцюбинського «Для загального добра» став бунт селян села Пересечино, що знаходиться між нинішнім міс-

том Орхей і столицею Республіки Молдова, містом Кишинів. Селяни протестували проти знищення виноградників філоксерною комісією з 18 по 20 травня 1893 р. Бунт було припинено владою Бессарабської губернії, а його факт став замовчуватись.

Письменник відтворив історичний час, побут бессарабського життя у кінці XIX ст., відобразив характери, світогляд, звичаї того часу. Але художній простір вибудував по-своєму. Дія відбувається у селі Лоешти над Прутом.

Спочатку бачимо сїни, де обїдають у лїтню спеку, вулицю з «причепуреними задля недїлі» односельчанами, що проводжають привїтними поглядами керуцу. Потїм виноградники за селом.

Далї простїр розширюється.

В оповїданнї згадано «торг у Ренї на майданї», вночі видно «електричне свїтло в Галацї», названо «цїлу Бессарабію» і закордон, звідки було завезено філоксеру, примар нагадує про закон, «закуцію» та «їмперата».

Таким чином, Коцюбинський розгортає картину від хати селянина Нерона до широкої панорами Російської імперії та сусїдніх європейських земель.

До другої групи увїшли оповїдання «Помстився» (1893), «На крилах піснї» (1895), «Посол від чорного царя» (1897), «По-людському» (1900) і повїсть (автор назвав її оповїданням) «Дорогою цїною» (1901). Дїя відбувається на бессарабській землї, серед персонажів є представники рїзних етносїв, хоч переважають молдовани, а головними героями стали вихїдцї з України. В мовленнї, одязї, поведїнцї персонажів помїтно молдовський вплив.

У другїй групї «бессарабського циклу» Молдова перш за все втїлює їдеал волї. Багато десятилїть українські крїпаки знаходили в Бессарабїї притулок і захист від панїв. Молдовська земля стала для них рїдною, вилїкувала рани душі, випрямила зїгнутї панщиною спини, допомогла стати вільними, розкрити свою природну красу.

Ми вважаємо, що ефективним шляхом вивчення творчостї Коцюбинського у 8 класї шкїл Молдови може бути такий алгоритм:

- постать Коцюбинського у перїод перебування письменника на нашїй батькївщинї;
- огляд «бессарабського циклу» та його загальна характеристика;
- пообразно-структурний аналіз оповїдання «Для загального добра» у краєзнавчому аспектї;
- розширення уявлень про твори «бессарабського циклу» на уроцї позакласного читання або в позакласному заходї.

Бїблїографїя:

1. КОЦЮБИНСЬКА М. Михайло Коцюбинський – сьогоднїшнїми очима. // Михайлина Коцюбинська. *Мої обрїї*. – Київ, 2004, с. 229-261.
2. М. Коцюбинський. Життя і творчїсть у портретах, ілюстрацїях, документах. – Київ, 1970.
3. КОЦЮБИНСЬКИЙ М. Помстився. На крилах піснї. Для загального добра. Пе коптьор. Посол від чорного царя. Вїдьма. По-людськи // Коцюбинський, Михайло. Твори в трьох томах. Том першїй. – Київ: Днїпро, 1979, с. 142-310.

4. КОЦЮБИНСЬКИЙ М. Дорогою ціною // Коцюбинський, Михайло. Твори в трьох томах. Том другий. – Київ: Дніпро, 1979, с. 33-87.
5. КРУГЛІЙ Л. Молдова в творчості М.М. Коцюбинського // *Інновації і прагматика філологічних досліджень*. Матеріали Міжнародної конференції, посвященої пам'яті професора В.Н. Мигирна. – Бєльць, 2006, с. 173-175.
6. ПОПОВИЧ К. Михайло Коцюбинський і молдавські народні реалії // *Сторінки літопису*. – Кишинев: Парагон, 1998, с. 211-235.
7. ЧОЛАНУ Л. Образ Молдови в ранній творчості М. Коцюбинського // *Міжнародні наукові читання пам'яті академіка Костянтина Поповича*. Том II. Актуальні питання історії, мови та культури українців Республіки Молдова. Збірник наукових статей. – Кишинів, 2016, с. 324-336.
8. Українська мова і література: 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.
9. Українська мова і література: Clasele 10-12: 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”). – 88 p.

CZU 811.161.2”19”(092)Винниченко В.

ПРОБЛЕМА САМОТНОСТІ ДИТИНИ В ОПОВІДАННЯХ В. ВИННИЧЕНКА

Артемія НІКУЛЕНКОВА (МОКАН), студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Людмила ЧОЛАНУ**, асист. унів.

Abstract: *The paper highlights the main feature of the theme of childhood in V. Vynnychenko's stories – the child's confrontation with the world of adults, outlines a number of features of the writer's poetics.*

Keywords: *Volodymyr Vynnychenko, the theme of childhood, confrontation, loneliness, crisis moment, polyphony of assessments.*

Володимир Винниченко є видатною постаттю не тільки української літератури як прозаїк і драматург, а й вагомим представником української історіографії, філософії, українського живопису ХХ ст. Літературна спадщина письменника налічує більше ста оповідань, чотирнадцять романів, двадцять три п'єси. У сучасній Україні творчість письменника стала об'єктом наукового дослідження і предметом вивчення у школі [6].

Вивчаються твори В. Винниченка і у школах Республіки Молдова з викладанням української мови. Перші курикулуми з української мови та літератури рекомендували оповідання «Федько-халамидник» для вивчення у 5

класі, а згідно з модернізованим курикулумом «Українська мова і література», затвердженим 2019 р., оповідання перенесено у 7 клас [7].

На початку ХХ століття В. Винниченко творчо розвив традиції своїх попередників І. Франка, М. Коцюбинського, Б. Грінченка, звернувшись до жанру оповідання про дітей, адресованого дорослому читачу. В його ранній творчості постає передреволюційна та революційна епоха, атмосфера соціального напруження, ненависті соціальних низів до всяких «панів» [3].

У Винниченкових оповіданнях в основі сюжету лежить драматичний епізод з життя маленького героя, що вимагає від нього рішучого вчинку, уміння приймати складні рішення, часом іти на самопожертву. В оповіданні «Федько-халамидник» шибайголова Федько безстрашно катається на крижинах і відважно кидається на порятунок Толі, що вирішив позмагатися з ним у сміливості. Васько з оповідання «Бабусин подарунок» лізе у глибокий яр і витримує справжній двобій із гадюкою. В. Винниченко досліджує внутрішній світ своїх героїв через зовнішні обставини, у критичні моменти, коли виявляється суть людини, доросла вона чи ще дитина.

Дитячий світ у Винниченкових творах тісно переплітається зі світом дорослих. Турботи й нещастя примушують дітей міркувати і діяти по-дорослому, брати на себе відповідальність. Ми спостерегли, що Винниченко нечасто зображає дитячі ігри. В ті часи діти дуже рано починали працювати нарівні з дорослими. Кость пасе панську худобу, а його ровесники – худобу своїх батьків («Кумедія з Костем»). Дев'ятилітня наймичка виконує тяжку роботу по дому і доглядає сина господарів («Віють вітри, віють буйні»). Наймитує і один з друзів оповідання «Та немає гірш нікому...» [2].

Автор у традиціях реалізму враховує соціальний статус дитини, стосунки з дорослими, сімейні методи виховання своїх героїв. Це діти сімей різного соціального походження: міських робітників, купців, панів, дрібних орендарів, селян тощо. При цьому письменник заглиблюється у внутрішній світ маленької людини, висвітлює її моральні зацікавлення, сприйняття дорослого світу.

В оповіданнях про дітей В. Винниченка немає довгих описів, докладної біографії персонажів, надмірної деталізації їхньої зовнішності, одягу, побуту. Персонажі з'являються з уже сформованими моральними принципами, але характер їх розкривається поступово, крок за кроком проявляється у поведінці, вчинках, рішеннях.

Важливою особливістю оповідань про дітей Винниченка є поліфонія, тобто багатоголосся, у ставленні до персонажів, зокрема, різне сприймання дійсності дітьми і дорослими. Для батька Федька-халамидника головне, що син чесно зізнається у провинах і терпляче зносить болісне покарання паском. Мати вважає Федька бездушним: *«Хоч би ж попросило тата, хоч би заплакало. Камінь, а не дитина! Сибіряка якийсь...»*[2, с. 12]. Для Толі та ще деяких дітей він кривдник, для інших хлопчиків – відчайдушний герой. Автор примушує читача дивитися на події різними очима, не вказуючи, чи справедливі оцінки одного героя іншим, чи ні. При цьому ставлення до героя дорослих і дітей різняться.

Діти цінують сміливість, відважність, чесність і часто не усвідомлюють небезпечності своїх забав. А для дорослих дитячі вчинки й поривання виглядають безглуздими або шкідливими, за що дитина підлягає жорстокому покаранню. Господиня б'є малу наймичку («Віють вітри, віють буйні»). До втрати свідомості засікає дитину батько («Федько-халамидник»), дядько («Та немає гірш нікому...»), лановий («Кумедія з Костем»).

Тематика Винниченкових творів про дітей різноманітна, але провідним стає конфлікт дитини і дорослих. Він набуває особливої гостроти, коли відбувається на фоні соціального протистояння багатих і бідних, дворян і простих людей, хазяїв і робітників або моральної напруги між освіченими і неграмотними, вільними і наймитами. Нещасними у Винниченка виявляються не тільки сироти чи бідні селянські діти. Знедоленою стає кожна дитина, бо дорослі, в т. ч. рідні батьки, не розуміють її, навіть не намагаються вникнути в її потреби, переживання. Прикметно, що дорослі ніколи не питають дитину про причини її вчинків.

Діти зображені у складних і різноманітних стосунках як з дорослими, так і між собою. І відносини між дітьми часто більш чисті, більш людяні. В оповіданні «Та немає гірш нікому...» зображено зворушливу дружбу двох сиріт – панича і шевського учня. Для двох хлопчиків-сиріт нема соціальних перешкод, вони широко дружать і підтримують один одного в немилосердному світі дорослих. Новела «Віють вітри, віють буйні...» завершується примиренням хазяйської дитини з дівчинкою-наймичкою, обіцянкою хлопчика більше її не образити [2].

Особливо жорстоким постає світ дорослих в оповіданні «Кумедія з Костем». Головний герой Кость – незаконнонароджений син пана, байстрик. Челядь, серед якої він живе, – його безпосередній начальник панський лановий, а за ним кухарка, скотарі, свинопаси – знущаються із беззахисного сироти. Кость хоче товаришувати з селянськими дітьми, намагається бути таким, як і вони. Але ті вже перейняли зверхність та безжалість дорослих і лиш насміхаються з нещасної дитини.

Історію про сироту Костя подано через сприймання навколишніх – духовно нерозвиненої панської челяді. Для них все, що сталося з сиротою – лиш «чудна кумедія». Вся «кумедність» хлопчика полягає в тому, що він непривабливий, з *«ріденькими, гостренькими»* зубами, і терплячий. Вони не бачать, що за Костевою непривабливістю та відчайдушним мовчанням криється біль і самотність дитини, природне дитяче бажання привернути до себе увагу, хоч комусь сподобатися, показати, що він людина, а не зневажений усіма «байстрик».

Сдиною вітхою Костя стає палка любов до батька-поміщика, бо це рідна по крові людина серед чужих. Але ця любов лишається не поміченою. Коли напівроздягнений Кость у сиру погоду простудився, пасучи панську худобу, до нього ніхто не підходить. Пан теж здалеку мовчки дивиться на тяжко хвору та ще й побиту дитину і байдуже курить. Хлопчик помирає, тримаючи у кулачці шматочок недокуреної цигарки, якої торкались руки і губи батька. І

тільки тоді у грубих людях, що ради забави знущались над беззахисним сиротою, з'являється щось схоже на відчуття вини [1].

В. Винниченко не відносить страждання і часом смерть своїх маленьких героїв лише на рахунок сирітської долі. Дитина може залишатися відчуженою навіть у відносно благополучній родині, живучи з батьком і матір'ю, як Федько з оповідання «Федько-халамидник».

Федько від батьків постійно чує лайку і терпить побої. Жодного разу мати не спитала сина, що трапилось, чому він так вчинив, не пожаліла, не приголубила.

Постійні побої дитини відображено у фабулі твору:

- Федько забирає у дітей повітряного змія;
- тато карає Федька;
- Федько кличе панича Толю побігати під дощем;
- тато карає Федька;
- хлопці пішли на річку, де Федько катається на крижинах. Толя теж пробує покататись на крижині, але падає у воду і Федько рятує його;
- тато карає Федька;
- Федько помирає [2].

У оповіданнях про дітей В. Винниченко демонструє мало не весь арсенал засобів поетики, властивий українській літературі початку ХХ ст. Він наділяє своїх героїв стислими точними епітетами-характеристиками, що стають визначальними у творі: Федько – халамидник, Толя – ніжна дитина, Кость – кумедний тощо.

Характерною особливістю Винниченкових творів є перевага не прямої авторської оцінки, а художньої деталі, що розкриває сутність характеру персонажів. Почуття й переживання, моральні принципи персонажів розкриваються у художніх деталях, як недопалок у руці Костя або іграшковий чижик у Толі.

Традиційний і часто використовуваний усіма письменниками портрет героя набуває у нього нового наповнення, відображає долю людини.

У В. Винниченка портрет відбиває неповторність героя, його індивідуальність з виразними психологічними рисами та глибокими внутрішніми переживаннями. Портретні деталі можуть бути несподівано іронічними.

Зовнішність пана, батька Костя, спершу викликає симпатію. Він вважається строгим, але добрим, жалісливим, побожним. Але саме деталі розкривають сутність характеру «справедливого» пана, на очах якого прислуга до смерті зацькувала його позашлюбну дитину

Отже, психологічний конфлікт дитини і дорослих в оповіданнях В. Винниченка набуває соціальної гостроти і філософської глибини, бо відбувається на фоні соціального протистояння і моральної деградації суспільства у Російській імперії початку ХХ ст.

Бібліографія:

1. ВИННИЧЕНКО В. Кумедія з Костем. Оповідання. – Київ: Веселка, 1991.
2. ВИННИЧЕНКО В. Федько-халамидник. Оповідання. – Київ: Веселка, 1991.

3. ДЕНИСЮК І. О. Розвиток української малої прози ХІХ-початку ХХ ст. – Київ: Вища школа, 1991.
4. КОВАЛЬЧУК О. Краса і сила у практиках повсякдення (творчість В. Винниченка 1902-1920). – Ніжин, 2008.
5. СТРУК Д. Винниченкова моральна лабораторія // *Українське слово*. Хрестоматія української літератури та літературної критики ХХ ст. У трьох книгах. Книга перша. Київ: Рось, 1994, с.374- 384.
6. Українська література. 5-9 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Авторський колектив: Р. В. Мовчан, доктор філологічних наук (керівник групи) та ін.; Електронний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf>
7. Українська мова і література: 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.

CZU 811.161.2”20”(092)Нестайко В.

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТВОРІВ В. НЕСТАЙКА У СУЧАСНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Яна КОСОВАН, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Людмила ЧОЛАНУ**, асист. унів.

Abstract: *The article examines the most famous work of the modern classic of children's literature V. Nestayko "Bullfighters from Vasuykovka". The author's contribution to Ukrainian and World Children's literature is noted, the genre features of the work as an adventure story are highlighted, the features of the composition, chronotope and means of creating an image are revealed, the means of humor as an individual sign of the writer's style are traced. The practice of studying Nestayko's works in Ukrainian schools is considered. Materials for the study of V. Nestayko's story "Bullfighters from Vasuykovka" in schools with Ukrainian language teaching have been selected.*

Keywords: *Ukrainian literature for children, adventure story, plot dynamics, chronotop of adventures, humorous means.*

Всеволод Нестайко – класик сучасної української дитячої літератури. На його творах, що розкривають дитячу психологію, є цікавими для дітей, і для дорослих, вирости кілька поколінь українців. Він автор численних повістей, оповідань, казок, п'єс і навіть дитячих детективів, перекладених різними мовами. За творами Нестайка знято кінофільми і телефільми, автор став лауреатом багатьох премій.

Сьогодні, коли перед шкільною освітою поставлено завдання виховати національно свідому, активну, всебічно розвинену особистість, чи не найкращим способом сформувати потребу в читанні, змалку залучити до словесного

мистецтва, розвинути естетичний смак є звернення до талановитих творів, адресованих дітям.

Всеволод Нестайко органічно вписався у сучасний літературний процес своїми новими та оновленими творами, як «В Країні Сонячних Зайчиків», «Пригоди Робінзона Кукурузо», «Таємниця трьох невідомих», «Одиниця з обманом», «Незвичайні пригоди у лісовій школі», «П'ятірка з хвостиком», «Скринька з секретом», збірка казок «Незнайомка з Країни Сонячних Зайчиків», «Супер «Б» з «фрикадельками», «Таємничий голос за спиною», «Казкові пригоди Грайлика», «Чарівний талісман», «Чорлі», «Чарівні окуляри», «Ковалі Щастя, або Новорічний детектив», «Найновіші пригоди Колі Вуханя та Колька Колючки», «Дивовижні пригода незвичайної принцеси» та ін.

В. Нестайко – один із перших сучасних українських письменників, чії твори ще за його життя було представлено у шкільних програмах України.

Його твори сприяють поглибленню інтересу до читання, зміцненню потреби читати; усвідомленню ролі літератури як засобу самопізнання і самотворення; використанню досвіду читацької діяльності для розв'язання життєвих проблем; розвивають емпатію, тобто здатність співпереживати, творчу уяву, художнє мислення, образне мовлення, почуття гумору [8].

Школа сучасної України, крім державної програми, затвердженої міністерством освіти і науки України, оперує значною кількістю регіональних та авторських програм. Значне розмаїття спостерігається і в дидактичному наповненні навчально-виховного процесу: для кожного класу до вибору вчителя пропонується ряд підручників, хрестоматій та посібників з літератури. Помітне місце у програмах та підручниках посідають твори Всеволода Нестайка.

Його ім'я неодмінно повторюється у рекомендованому колі читання для 3, 4, 5 та 6 класів. Нестайко став одним з найулюбленіших письменників сучасної дитвори, тому вчителі України збільшують кількість уроків за його творами, пропонують твори Нестайка на численних позакласних заходах. Особливої популярності набули твори «Чарівний талісман», «Неймовірні детективи», «Казкові пригоди й таємниці» (5 кл.), «Таємниця трьох невідомих», «Пригоди Робінзона Кукурузо», «Незнайомиць з 13 квартири» (6 кл.).

У 6 кл. шкіл України твори Нестайка є обов'язковими для текстуральної роботи на уроках з української літератури.

Програма міністерства освіти і науки України «Українська література. 5-9 кл.» (автори Р. В. Мовчан, К.В. Таранік-Ткачук, М. П. Бондар, О.М. Івасюк, С. А. Кочерга, Л. І. Кавун О. І. Неживий, Н. В. Михайлова) включає твори письменника у тематичний блок «Пригоди і романтика». Передбачено такі аспекти вивчення:

- Всеволод Нестайко – визнаний у світі український дитячий письменник;
- пригодницький захопливий сюжет;
- мрія і дійсність, смішне, комічне, романтичне в його пригодницькій повісті для дітей «Тореадори з Васюківки»;
- образи Яви Реня та Павлуші Завгороднього;
- проблеми у творі.

На рівні міжкультурних зв'язків передбачено ознайомлення з кінофільмом «Тореадори з Васюківки» (1965) режисера С. Зелікіна. Міжпредметні зв'язки реалізуються у введенні цього твору в контекст творчості Данієла Дефо, Жуля Верна, Марка Твена як видатних представників зарубіжної дитячої пригодницької літератури [8, с. 36].

Твори Нестайка давно полюбилися маленьким читачам, тому вчителі України максимально розширюють вивчення його творчості не тільки на уроках з української літератури, а й у численних позакласних заходах. Сторінки Інтернету пропонують десятки вчительських сценаріїв за його творчістю.

З 2019 року познайомитись з одним з найпопулярніших дитячих письменників світу мають можливість і школярі гімназій з вивченням української мови Республіки Молдова. Згідно з модифікованим курикулумом «Українська мова і література» у 5 кл. в комунікативній темі «Світ моїх захоплень» пропонується повість В. Нестайка «Тореадори з Васюківки» [9].

За нашими спостереженнями, у школах України вже склалась певна традиція вивчення творчості Вс. Нестайка. Ми опрацювали статті та розробки уроків з теми «Всеволод Нестайко» ряду вчителів України та методичну збірку (біобібліографічний нарис) «Всеволод Нестайко: «Я все життя писав саме для дітей – писав з любов'ю, болем і тривогою» – і побачили значний потенціал використання досвіду українських учителів у школах Республіки Молдова з викладанням української мови.

Потужний виховний потенціал несе в собі біографія Всеволода Нестайка.

Учителі акцентують увагу на умінні малого Всеволода долати вимушену самотність.

У дитинстві Всеволод Нестайко був дуже хворобливим. Він ріс без батька. Бабусі у них не було, старша сестра ходила до школи, тому мама-вчителька мусила часто лишати його вдома самого. Хлопчик сидів у коридорі під дверима і вслухався в жахливу тишу, а в уяві вимальовувалися різні потвори і чудовиська. Пробував плакати, але його ніхто не чув. Тоді він став почав вигадувати різні смішні історії. Вони допомагали дочекатися мами.

Так Нестайко навчився бути самостійним, покладатись на свої сили і ніколи не опускає руки. Це уміння дуже допомагало йому в житті.

У повоєнні роки безкоштовним було навчання тільки з першого по сьомий класи. Старші класи середньої школи були платними, але скромної вчительської зарплати матері ледь вистачало на харчування та одяг. Тоді хлопець поклав за мету самостійно опанувати програму за 8 і 9 клас. Невдовзі він успішно склав екзамени, і його зарахували відразу у 10 клас.

Уміння, як кажуть спортсмени, «тримати удар» дозволило вистояти, коли розвіялась головна мрія дитинства та юності – стати капітаном далекого плавання. Медична комісія виявила у курсанта Нестайка дальтонізм: він не розрізняв деякі кольори. Капітаном став його друг. А Всеволод почав пошуки свого місця у житті. Перебрав професії і столяра, і візника, і бухгалтера, і вчителя, і редактора. Наполегливість та віра в себе дозволили врешити-решит зрозуміти життєве призначення – стати добрим і веселим дитячим письменником [2].

У вступному «слові» вчителі змальовують живу картину: *«Щоранку на вулиці Шовковичній у самому центрі Києва можна зустріти високого сивого чоловіка з песиком на повідку. Час від часу він жартівливо посварюється на свого Дюка й усміхнено замріяно крокує далі... На нього не полює зрзая фотографів і телекамер, проте його книжками зачитуються мільйони дітей «від 2 до 102», і якби зібрати водино всю їхню до нього любов – вона осяяла б всю Україну... Цей чоловік – Всеволод Нестайко»* [3].

У школах Молдови цей епізод може супроводжуватись зображеннями київських вулиць, якими прогулюється письменник. Такий інтегрований елемент стимулює розвиток дитячої уяви.

З оглянутих нами прийомів уведення у тему творчості Вс. Нестайка нам найбільше сподобалась уявна зустріч з письменником. Це весела розповідь від першої особи, де роль письменника виконує один з учнів.

«Був я тоді маленьким, худеньким, ще й рудим. І звичайно, мене дражни-ли: «море горить», «пожежна команда», «рудий африканський їжачок» – руде волосся на моїй голові стирчало, як голки в їжачка, адже я робив собі «шевелюру» замість чубчика, щоб здаватися старшим. Коротше кажучи, я страшенно хотів найшвидше вирости. І така мене брала нетерплячка...

Прив'язавши до однієї ноги електричну праску, а на другу шматок рейки, я чіплявся руками за трубу у ванній і довго висів отак, намагаючись витягти своє тіло і стати вищим. І давлячись, ложку за ложкою ковтав сметану, яку я тоді терпіти не міг» [2, с. 37].

Творчість Нестайка найчастіше вивчається саме в морально-етичному аспекті.

Повість «Гореадори з Васюківки» дає багатий матеріал для бесід з класом на теми, найцікавіші та найактуальніші підлітків: про мрію і силу волі, про уміння відстоювати власні погляди, про роль дружби у житті, про родинні стосунки у сім'ї, стосунки з однолітками, хлопчиків з дівчатками тощо.

Вчительки пропонують такі девізи уроку, як вислів Всеволода Нестайка *«Немає нічого кращого в житті за дружбу»* або його цитату *«Святе це діло – дружба. Той, хто на все життя збереже друга дитинства, той щасливий. Бо найбільше ти людина, коли щось робиш для друга!»*, а також *«Життя – це мрія. Здійсни її»*.

Морально-етичний характер уроків підтримує добір прислів'їв та приказок, співзвучних вчинкам Яви та Павлуші. Наприклад: *Будь сміливий не язиком, а ділом. Яка справа, така й слава. Друзі пізнаються в біді. У лиху годину пізнаєш вірну людину. Будь сміливий не язиком, а ділом. Добре там живеться, де дружба ведеться. Великі діла з малих починаються. Щоб досягти великого, починай з малого.*

З моральними настановами, які діти можуть винести для себе з вчинків головних героїв повісті, можна пов'язати й творчі завдання на уроках:

1. *Не проходи повз чужої бід.*
2. *Не ображай тварин.*
3. *Цінуй справжню дружбу.*

5. *Відповідай за свої вчинки.*
6. *Не роби необдуманих вчинків.*
7. *Кожна пригода – до мужності дорога.*

Твори Нестайка знайомлять з оригінальними українськими висловами. Наслідком традиційної словникової роботи, тобто пояснення нині нечасто вживаних слів, став «словничок Нестайка», який надає стилю автора неповторної яскравості і стане джерелом збагачення мовлення українців Молдови. Наприклад: *авантюрист* – шукач пригод, пройдисвіт, відчайдуха; *буцегарня* – в'язниця; *вишкварки* – тут: непосиди, непослухи (зневажл.); *контрибуція* – натуральний податок, грошова сума, яку накладає держава на переможеного окупанта; *онуча* – тут: ганчірка; *убоїще* – нестерпна людина; *нугутькало* – сова; *беркицьнув* – упав; *бугай* – могутній бик; *баналюки* – небилиці; *реманент* – інвентар; *анциболотники* – чорти; *шминдрики* – бешкетники; *костричитись* – удавано хоробро поводитись тощо.

Виховного характеру можна надати й нетрадиційним видам роботи. Наприклад, рольовій грі, де питання ставить не вчителька, а літературні персонажі. Цікавою і повчальною формою стане добір стислих характеристик персонажів або епітетів, редагування речень, інтерактивна групова вправа «Дерево рішень», яка містить поради персонажам, інтерв'ю у героїв Нестайка про дружбу, мрію тощо.

Отже, великий виховний потенціал містить і життя письменника Всеволода Нестайка, і його твори, де порушено такі важливі дитячі проблеми, як дружба, мрія і дійсність, романтика пригод, сміливість і відповідальність за свої вчинки і багато інших.

Бібліографія:

1. Всеволод Нестайко. Документальний фільм. – Електронний ресурс. Режим доступу: https://www.youtube.com/watch?v=G_98SpfUKFw&t=15s.
2. Всеволод Нестайко.: «Я все життя писав саме для дітей – писав з любов'ю, болем і тривогою». Біобібліографічний нарис. – Київ, 2011.
3. КАРАКОЗ С. Він позначив на глобусах душ Васюківку // *Освіта*, 2005, №11, с. 10-1
4. КОСОВАН Я. Лінгвістичні засоби гумору в повісті В. Нестайка // *Interuniversitaria: Materiale Conferinței Științifice a Studenților din aprilie 2022? Ediția a 18-a/ comitetul științific: Natalia Gaștoi (președinte)[et al.]; colegiul de redacție: Beatrice Coliba [et al.]. – Bălți: S. n., 2022 (CEU US) –. Vol. 1. с. 151-156. – ISBN 978-9975-50-285-6. Електронний ресурс. Режим доступу: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/142-146_24.pdf*
5. 5. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи. – Електронний ресурс. Режим доступу: [Osvita.UAhttps://ru.osvita.ua > program](https://ru.osvita.ua/program)
6. НЕСТАЙКО В. Тореадори з Васюківки. – Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=914>
7. НЕСТАЙКО В. Тореадори з Васюківки. – Київ, 1992.
8. Українська література. 5-9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Електронний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/>

app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-2.pdf

9. Українська мова і література: 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.

CZU 94(477)”1943”

ТРЕТЯ БИТВА ЗА ХАРКІВ: БОЙОВІ ДІЇ НА СЛОБОЖАНЩИНИ В ЛЮТОМУ – БЕРЕЗНІ 1943 РОКУ

Євген КІБ'ЮК, студент, факультет історії, політології та міжнародних відносин, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник: **Олександр РУСНАК**, ас., к. і. н.

Abstract: *This article begins with an analysis of the events on the Eastern Front of the Second World War, the role of the territory of Ukraine and the largest city in the region – Kharkiv. The result of our assessment of the February – March 1943 campaign in the southern part of the Eastern Front shows that the Third Battle of Kharkiv had a huge impact on the course of the war both in that year and in general, and its results directly influenced the subsequent events of the war.*

Keywords: *Eastern Front, Slobozhanshchyna, Kharkiv, operation, manoeuvrable defence, flank, encirclement.*

Східний фронт Другої світової війни був місцем, де точилися найзапекліші бої того часу. Кривавим катком війна двічі пройшлася по території України, але чи не найбільше дісталася першій столиці УРСР і другому по населенню місту України – історичній столиці Слобожанщини Харкову, який дістав прізвисько «Проклятого міста Червоної армії». Зараз історики нараховують цілих чотири битви за багатостраждальне місто, але чи не найбільшої уваги заслуговує Третя битва, що сталася у лютому-березні 1943 року, та повпливала на усі подальші події кампанії цього року на Східному фронті.

1943 рік у всіх сенсах став переломним для Другої світової війни. Неподалік станції Понірі та Прохоровки розгорталися грандіозні танкові баталії, Союзники висадилися в Італії, а в Тегерані вперше зустрілися лідери СРСР, США та Великобританії. Але до того, в промерзлих стінах Сталінграда, повинні були померти останні надії Гітлера на переможне завершення війни з Радянським Союзом, а в засніжених полях Слобожанщини загорітися нова іскра, що спалахне мрією про грандіозне оточення сил Червоної армії під Курськом.

Після успішної Острогозько-Росошанської операції командувач Воронезького фронту генерал-полковник Ф. І. Голіков поставив нове завдання: 3-тя танкова разом із 6-м гвардійським кавалерійським корпусом генерала С. В. Соколова обхідним маневром з півдня має оволодіти Харковом. 40-а, 69-а армії під командуванням генерал-лейтенантів К. С. Москаленка та М. І. Казакова та

5-й гвардійський танковий корпус виходять у район на північ від міста і обходять його з північного заходу. Згідно з планом, 3-я танкова завдавала головного удару в напрямку Чугуєва відрізаючи противнику шляху відходу на Полтаву [8].

Зайняття Харківського промислового району радянське Верховне Головнокомандування поклато на Воронежський фронт та частину сил правого крила Південно-Західного фронту. Головний удар мали нанести війська лівого крила Воронежського фронту з району Новий Оскол, Валуйки за напрямками, що сходяться на Харків. Після звільнення Курська, Белгорода та Харкова Воронежський фронт мав продовжити наступ правим крилом – на Льгов, Чернігів, лівим – на Полтаву, Кременчук. Розгром групи армій «Дон» та звільнення Донбасу Ставка ВГК вирішила здійснити силами Південно-Західного та Південного фронтів. По плану операції під кодовим найменуванням «Скачок» передбачалося головним угрупованням Південно-Західного фронту (6-а, 1-а гвардійська армії та рухома група) ударом з району Старобільська через Слов'янськ на Маріуполь відрізати шляхи відходу на захід донбаського угруповання противника, пізніше з'єднання, висунути з резерву фронту, мали захопити основні переправи через Дніпро в районах Запоріжжя та Дніпропетровська [5, с. 128].

План наступальної операції, що отримала умовну назву «Зірка», мав деякі особливості. Своєю назвою він був зобов'язаний тому, що намічав концентричний удар на Харків по напрямкам, що сходилися. 69-та та 3-та танкова армії розпочали Харківську наступальну операцію 2 лютого. Через добу, о 9 годині ранку перейшли в наступ у південно-західному напрямку та головні сили 40-ї армії. Наступ розвивався успішно. Ворог чинив запеклий опір. Пристосовуючи до оборони населені пункти, підриваючи мости та кригу на переправах, мінуючи та руйнуючи дороги, він робив усе можливе, щоб затримати натиск радянських військ. Обмежена кількість доріг створювала для наступаючих труднощі у маневруванні та в своєчасному забезпеченні всім необхідним. Незважаючи на все це, радянські дивізії, ламаючи опір, просувалися вперед [9].

Над командуючим німецькими військами – Манштейном нависала загроза нового Сталінграда. Він мав усі підстави для занепокоєння, але він знав, що зуміє знайти правильне рішення в ситуації, що склалася, якщо йому буде надано право маневрувати і навіть відходити там, де це буде необхідно. Але саме в цьому питанні Гітлер був непохитний. 6 лютого Гітлер прибув у штаб Манштейна поблизу Запоріжжя. Почалися тривалі й напружені переговори. Він поступився доводам Манштейна і тепер той міг спокійно розпочати розробку свого плану [7].

Для РЧСА на лівому фланзі події розвивалися успішно, правому, де противник сконцентрував великі сили, просування сповільнилося. Третього дня операції зроста активність німецької авіації. На низьких висотах літаки противника методично бомбардували бойові порядки правого флангу армії, завдаючи відчутних втрат. Проте наступні з'єднання стрімко просувалися вперед, звільняючи один за одним населені пункти [8].

Головні сили армії досягли Сіверського Дінця і почали його форсування. На лівому фланзі армії кавалерійський корпус генерала С. В. Соколова про-

довжував глибокий обхід Харкова з півдня. 8 лютого о 5 годині 183-а стрілецька дивізія з частиною сил танкового загону полковника Романова оволоділа західною частиною Белгорода і захопила всі дороги на північний захід, захід і південь від нього. Зламавши відчайдушний опір ворога, війська 40-ї армії до ранку 9 лютого зайняли Белгород [Москал]. Зайняття Белгорода відкривало шлях для наступу на Харків із півночі. Оволодівши Корочою і Белгородом, з'єднання армії отримали свободу маневру. Вже 10 лютого вони вийшли на оперативний простір та знаходилися за 55 км від Харкова [5].

12 лютого, із введенням у бій 4-го гвардійського танкового корпусу, темп просування ударного угруповання 40-ї армії різко збільшився. Напрямок дій її головних сил поступово зміщувався на південь. Замість глибокого охоплення Харкова з північного заходу армія дедалі більше втягувалася у фронтальні бої на його підступах. З виходом з'єднань 3-ї танкової армії до Сіверського Дінця опір противника різко посилювався. Частини щойно введеної у битву танкової дивізії СС «Адольф Гітлер» міцно утримували протилежний берег. За перші 8-10 днів операції війська Воронежського фронту просунулися на 80-120 км і головними силами вийшли до Сіверського Дінця. Наступ 40-ї армії з боку Білгорода на південний захід та вихід 6-го кавалерійського корпусу до Мерефи створили загрозу оточення угруповання противника у районі Харкова. Становище його ускладнилося і тим, що радянські війська тим часом успішно наступали на Павлоград і Червоноармійське. У цій ситуації розраховувати на перекидання сил з цих напрямків під Харків не доводилося. Для посилення оборони Харкова створювався спеціальний армійський корпус особливого призначення у складі, 168-ї піхотної дивізії, моторизованої дивізії «Велика Німеччина» і резервної 167-ї піхотної дивізії, що відійшли з рубежів на річці Оскол. Командування корпусом покладалося на колишнього командира 6-ї танкової дивізії генерала Рауса [5, с. 130-131].

Гітлерівське командування завзято чіплялося за Харків. Воно розуміло, що втрапивши його, не зможе втримати в своїх руках і Донецький вугільний басейн. Тому до району Харкова було перекинуто з Франції танковий корпус СС у складі трьох добірних дивізій – «Адольф Гітлер», «Рейх» та «Мертва голова». Червоній армії до того доводилося мати справу з окремими моторизованими дивізіями СС, але з цілим танковим корпусом цього типу вони мали битися вперше [9].

Тим часом війська Воронежського фронту, долаючи завзятий опір противника, наполегливо пробивалися до міста. З північного заходу наступали з'єднання 40-ї, зі сходу 69-ї, і з південного сходу – 3-ї танкової армії. До 13 лютого безпосередньо в районі Харкова діяли великі сили 3 Райху, від яких ставка вермахту категорично вимагала утримати місто. У них залишилося лише невеликий коридор на південь від Харкова – залізницею Мерефа – Нова Водолага, який вони прагнули утримати будь-якою ціною. Було кинуто в бій останній оперативний резерв – танкову дивізію СС «Мертва голова», опір радянським військам помітно зріс. Однак деякі командири з'єднань, які обороняли Харків, розуміли, що утримувати місто, що знаходилося в напівоточенні, не-

доцільно. Так, командир танкового корпусу СС двічі (14 та 15 лютого) просив дозволу відвести свої війська, але отримував відмову [5, с. 132]. Оскільки пропозиція штабу Танкового корпусу СС здати Харків була відхилена з посиланням на наказ фюрера від 13 лютого, командир корпусу Хауссер вирішив самовільно дати наказ про відведення військ, щоб уникнути боїв в оточенні та звільнити війська для наступного контрудару. Однак новий наказ фюрера, який надійшов о 17.50, утримувати Харків змусив відкласти це рішення. Увечері радянські війська увірвалися до південно-східних передмість Харкова. Кинутий у контратаку 3-й батальйон «Лейбштандарта СС Адольф Гітлер» у нічному бою стримав наступ противника, але не зміг очистити захоплений район міста. У Харкові розпочалися виступи озброєного цивільного населення. 15 лютого становище оборонців ще більше ускладнилося, продовжувалися запеклі бої. В такій обстановці, о 12.50, командир корпусу Хауссер наказав дивізії СС «Райх» залишити займані позиції і з боями рухатися до Уди [4]. Незважаючи на особистий наказ Гітлера оборонятися до кінця, Хауссер не захотів жертвувати дивізіями СС у безнадійній ситуації і, всупереч наказу свого начальника генерала Ланца, вивів їх із міста. За непослух він не отримав вчасно належну йому нагороду «Дубове листя» до Лицарського хреста. Від більш суворішої кари його врятувало тільки те, що він мав рацію [1, с. 106].

За вжитими ворогом заходами тоді ще не можна було судити про його подальші наміри. Чи для того він відводив до Харкова свої війська, зокрема й танковий корпус, щоб посилити опір безпосередньо на ближніх підступах до міста? Чи це був початок загального відходу супротивника із Харківського промислового району з метою уникнути оточення? Відповідь на обидва питання міг дати лише подальший перебіг подій. Проте не залежно від намірів німецьких воєначальників, радянські командири прагнули влаштувати ворогові ще один «котел», і діяли відповідно до цього [9].

До середини лютого, коли війська Воронежського фронту підійшли до Харкова, наступ сповільнився, але командував фронтом Ф. І. Голіков щодня доповідав у Ставку, що противник великими силами відходить на захід. Аналогічні звістки надходили і з Південно-Західного фронту, який розгорнув широкі бойові дії на південь від Харкова проти ворожого угруповання в Донбасі. М. Ф. Ватутін теж оцінював характер дій противника як втеча за Дніпро. Насправді ж німецьке командування відводити війська за Дніпро не збиралося. Відступаючи і обороняючись, воно готувало контрнаступ. Поразка під Котельниковим змусила його лише тимчасово відмовитися від активних дій великого масштабу. Противник не залишив думки про реванш за Сталінград і надій повернути собі стратегічну ініціативу [10].

Поспішний відступ танкового корпусу СС із Харкова значно послабив оборону ворожого угруповання. 15 лютого у другій половині дня основні сили трьох армій підійшли до Харкова: 40-ї – з півночі, 3-ї танкової – з півдня і 69-ї – зі сходу. Жорстокі вуличні бої тривали всю ніч. Нарешті, частини 15-го танкового корпусу вранці 16 лютого вийшли на площу Дзержинського і тут зустрілися зі 183-ю стрілецькою дивізією генерала А. С. Костіцина з 40-ї

армії. До полудня 16 лютого спільними зусиллями трьох армій Харків було повністю звільнено [8].

Після важких боїв війська Голікова вступили в Харків, четверте за величиною місто Радянського Союзу. До війни у Харкові мешкало 900 тис. осіб, але коли війна докотилася до України і з заходу почали стікатися біженці, населення міста одразу збільшилося до 1200-1300 тис. осіб. Пізніше, у жовтні 1941 р., коли почали наближатися німці, почалася квалплива евакуація Харкова. Більшість великих заводів, включаючи і величезний тракторний завод майже з усіма його робітниками, було більш менш успішно евакуйовано. На момент приходу німців у місті залишалася близько 700 тис. осіб. Зараз мешканців було вже лише 350 тис [2].

Одночасно з розвитком наступу на курському та харківському напрямках радянські війська здійснювали операцію з метою захоплення Донбасу. На північному краю Донецького басейну, становище розвивалося так: радянські війська масивними танковими силами генерала Попова у Слов'янська обійшли з флангу групу армій «Дон». Попов стрімко рухався через Павлоград до берегів Дніпра. Його розвідка вже досягла Дніпропетровська та Запоріжжя [6]. Було завдано удару через Слов'янськ на Маріуполь з метою відрізати військам групи армій «Дон» шляхи відходу за Дніпро. Планувався грандіозний маневр з метою оточення ворожих військ, які прагнули утримати Донбас. Командування Південно-Західного фронту, ставлячи такі глибокі завдання військам, виходило з того, що противник змушений буде відходити за Дніпро. Тому всі армії продовжували діяти в колишніх рамках, з наміром не дати німцям переправитися [5, с. 132].

Війська, які зазнали великих втрат, були не в змозі виконувати поставлені завдання. На їх боєздатності негативно позначилися серйозні перебої в матеріальному забезпеченні. Це обумовилося рядом обставин: розрив між військами та тиловими базами Південно-Західного фронту вже перевищував 300 км, залізничні комунікації ще не були відновлені, підвезення вантажів здійснювалося лише автотранспортом, до того ж сильно зношеним та нечисленним. До середини лютого, після оволодіння радянськими військами Харковом та виходу на підступи до Дніпропетровська та Запоріжжя, наступальні можливості Воронезького та Південно-Західного фронтів були вичерпані. У танкових корпусах Південно-Західного фронту залишалася дуже мало справних танків. Значно порідшали мотострілецькі батальйони. Забезпеченість військ паливом становила 0,5-0,75 заправки, а боєприпасами до гармат та мінометів основних калібрів – 0,3-0,5 бойового комплекту. Проте радянське командування вважало, що противник відходить за Дніпро. Тому воно, незважаючи на тяжкий стан військ, вирішило продовжувати наступ. Фронтам ставилися досить грандіозні завдання. Воронезький фронт мав розвивати наступ і оволодіти містами Рильськ, Суми, Охтирка, Полтава. Командувач Воронезького фронту отримав вказівку якнайдалі відігнати супротивника від Харкова, щоб забезпечити нормальну роботу в цьому місті уряду Української РСР, фронту треба було наступати у загальному напрямку на Київ. Південно-Західному та Південному фронтам належало завершувати розгром донбаського угруповання ворога та вийти до Дніпра у

смузі від Кременчука до Дніпропетровська [5, с. 134]. Саме на цьому етапі німці почали готуватися до контрнаступу, свого «реваншу за Сталінград».

Тоді як радянське командування збиралося розпочати здійснення своїх задумів, німецьке командування завершувало підготовку до контрнаступу. 13 лютого на базі групи армій «Дон» було створено групу армій «Південь», яка об'єднала всі війська у 700-кілометровій смузі від Таганрога до Грайворона. До її складу увійшли 4-а та 1-а танкові армії, оперативні групи «Кемпф» та «Холлідт». Для їх посилення з-під Ростова та із Західної Європи було перекинуто вісім дивізій. До 18 лютого у групі армій «Південь» налічувалося 30 дивізій, з них 13 танкових і моторизованих. Керівництво контрнаступом покладалося на командування групи армій «Південь», штаб якої перемістився до Запоріжжя. Початок операції намічався на 19-20 лютого [5, с. 135]. Німецьке командування прагнуло розгромити радянські війська і знову оволодіти Харковом, без якого було б неможливо утримати Донбас.

У дивізіях, що діяли на головних напрямках, німці мали понад 800 танків. Зосередивши великі сили, на ділянках прориву вдалося досягти переваги над військами Воронежського та Південно-Західного фронтів в особовому складі та артилерії в 1,2, у танках і літаках у 2,4 рази. Окрім тактичної переваги німці мали і суто технічну. Танковий корпус СС, що відійшов із Харкова, поповнювався особовим складом та матеріальною частиною, у тому числі новітніми важкими танками «Тигр» [5, с. 135].

Взагалі перше бойове застосування цих танків відбулося під Ленінградом ще в 1942 році, але то були скоріше армійські випробування, а також взимку 1943 в районі Ростова, але саме Третю битву за Харків можна вважати справжнім бойовим дебютом танків «Тигр». Тут вони застосовувалися у відповідності до теорії, для якої і створювалися – для якісного підсилення рухомих з'єднань при наступі в танкодоступній місцевості. Загалом їх було небагато, до 40 машин (по роті на три танкові дивізії СС та одна в «Великій Німеччині») [1, с.100-101].

Красномовно про запеклість боїв та можливості нової зброї розкаже 4-та сторінка відомого посібника по експлуатації «Тигрів» – Tigerfibel:

Витримає все! Цей тигр за 6 годин, діючи в південному секторі витримав: 227 влучань з протитанкових рушниць, 14 влучань 5,2 см і 11 влучань 7,62 см. Жодне з них не пробило броню. Катки та гусениці сильно пошкоджені, 2 торсіона більше не працюють. Кілька пострілів протитанкових гармат поцілили прямо в гусениці, найхав на 3 міни. Цей танк проїхав по бездоріжжю власним ходом ще 60 км [11, с. 4].

20 лютого настало потепління, дороги звільнилися від снігового покриву, підвищивши мобільність моторизованих підрозділів. Перший день відлиги на північному напрямку призвів до потужного прориву та виходу атакуючих частин на височину у Лозовій. Атакуючі дивізії проривалися ударними клинами з сильним прикриттям флангів по обхідних дорогах. Рух ворожих сил все ще був спрямований на південний захід, але наступ явно видихався. Після полудня ударна група дивізії СС «Рейх» прорвалася на південну околицю Лозової [4].

4-а танкова армія танковим корпусом СС завдала удару з району Краснограда правому флангу 6-ї армії Південно-Західного фронту. 1-а танкова армія завдала удару силами 40-го танкового корпусу з району південніше Червоноармійське на Барвінкове з метою розгрому з'єднань рухомої групи Південно-Західного фронту. Характер дій противника у смузі наступу військ правого крила були розцінені командуванням та штабом Південно-Західного фронту як прагнення прикрити танковими корпусами відхід головних сил із Донбасу. Тому на 20 лютого завдання 6-ї армії та рухомої групи не змінилися: вони мали продовжувати наступ. Почалися зустрічні бої, зокрема сил Воронежського фронту та моторизованої дивізії «Велика Німеччина» на захід від Мерефи 21 лютого. [5, с. 136].

22 лютого ситуація у смузі дій військ правого крила Південно-Західного фронту стала критичною. Під Павлоградом в оточення потрапили частини 6-ї армії, її правофлангові з'єднання змогли вирватися на Схід. 25-й танковий корпус, продовжуючи виконувати наступальне завдання, висунувся до Запоріжжя; його частини, відірвавшись від решти сил 6-ї армії майже на 100 км, втратили можливість отримувати паливо, боєприпаси та продовольство. Його становище ускладнилося, коли частини 48-го німецького танкового корпусу та танкового корпусу СС з'єдналися в районі Павлограда та перехопили шляхи його відходу на схід. [5, с. 136-137]. Для німців уже не було великою небезпекою те, що одна невелика танкова група супротивника підійшла до Запоріжжя. Вона зупинилася за 20 км від міста внаслідок нестачі пального, і згодом її вдалося розчленувати на дрібні групи та знищити [6].

Попри те, що ситуація ставала критичною, наказ на відхід військ фронту ні цього дня, ні наступного не було. Ставка ВГК недооцінила загрозу, що нависла. Лише 25 лютого було вирішено відвести праве крило фронту на кордон річки Сіверський Донець. Радянські війська відходили під безперервними ударами німців, зазнаючи великих втрат. Наприкінці 3 березня вони зайняли оборону на лівому березі річки [5, с. 137].

2 березня Група вже могла виявити результати свого першого контрудару, проведеного нею силами 4 танкової армії та лівим флангом 1 танкової армії з угруповання противника, розташованого між Донцем та Дніпром. Внаслідок цього удару, армії Південно-Західного фронту були настільки пошарпані, що вони вже не були здатні до наступу, 6-а армія, група Попова і 1-я гвардійська армія були повністю розгромлені. У битві між Донцем і Дніпром Радянський союз втратив 23 000 убитими, захоплено 615 танків, 354 гармати, 69 зенітних гармат і велику кількість кулеметів та мінометів. Спроба советів, метою якої було оточення всього південного флангу німецької армії біля Азовського моря, провалилася [6].

Командування групи армій «Південь» ще 28 лютого поставило військам завдання перейти до другого етапу контрнаступу – розвитку удару безпосередньо на Харків. У ньому брали участь 4-а танкова армія, посилена трьома дивізіями та оперативна група «Кемпф». Відхід Південно-Західного фронту на Сіверський Донець погіршив оперативне становище Воронежського фронту.

Удар ворога в напрямку Харкова створював загрозу не тільки місту, а й військам, що діяли в 100-150 км на північний захід від нього. Війська Воронезького фронту в ході безперервних, майже двомісячних наступальних боїв зазнали великих втрат у особовому складі та матеріальній частині, а тили розтягнулися на 250-300 км. У військах не вистачало озброєння, боєприпасів, пального, обмундирування. У складі танкових частин фронту було лише 70 танків, оперативні резерви були відсутні [5, с. 137].

У той час як війська Воронезького фронту організовували оборону на підступах до Харкова, командування групи армій «Південь» завершило перегрупування [5, с. 137]. Метою німецького командування було в першу чергу не оволодіння Харковом, а розгром розташованих в цьому секторі частин противника [6]. Оперативний задум німецького командування полягав у тому, щоб ударами танкового корпусу СС та 48-го танкового корпусу, обходячи Харків із півночі та півдня, оточити та розгромити війська Воронезького фронту. Армійський корпус «Раус», забезпечуючи дії цих корпусів, мав розвивати наступ на Богодухів, Белгород. Після оволодіння районом Харкова планувалося завдати удару на Курськ з півдня силами групи армій «Південь», а з півночі з району Орла групи армій «Центр» [5, с. 138].

Танковий корпус СС хотів піднести знову завойований Харків «своєму фіюруру» як знак перемоги і найкоротшим шляхом пробивався до нього. Знадобилося різке втручання командування групи, щоб домогтися командування корпусу відмовитися від наміру фронтально наступати на Харків, інакше він застряг би тут і цим дав би можливість частинам противника, що діяли на захід від міста, уникнути оточення. Танковий корпус СС далось направити в обхід Харкова зі сходу [6].

4 березня втретє за війну почалася битва за Харків, за два дні напружених боїв німці змогли пройти лише 6-8 км, через це було змінений напрям головного удару, його перенесли на захід, у стик між 69-ю та 3-ю танковою арміями. Зранку 6 березня, після перегрупування сил, танковий корпус СС направив основні зусилля вздовж шосе на Валки, а 48-й танковий корпус діяв в обхід Таранівки із заходу. У ході боїв вони вклинилися в оборону радянських військ на захід від Валки, де утворився 15-кілометровий розрив. Шлях на північ було відкрито. 7 березня німці ввели у битву армійський корпус «Раус» – ударне угруповання групи «Кемпф», і відкинув 3-ю танкову армію [7, с. 139]. 8 березня передові загони «Лейбштандарт СС Адольф Гітлер» досягли західної околиці Харкова. Варто відмітити значні успіхи Люфтваффе, які протягом операції постійно підтримували наземні сили, наприклад 10 березня радянською стороною було зареєстровано до 1800 літако-вильотів ворожої авіації. [4].

Варто відмітити той факт, що в цей час у складі 25-ї гвардійської стрілецької дивізії бився 1-й окремих чехословацький батальйон під командуванням полковника Л. Свободи. Вони особливо в боях за селище Соколове, серед загиблих оборонців був командир роти надпоручник О. Ярош, якому 17 квітня 1943 р. посмертно присвоєно звання Героя Радянського Союзу. Це був перший іноземець, удостоєний цього звання [5, с. 139].

10 березня, продовжуючи наступ, «Лейбштандарт СС Адольф Гітлер» та дивізія СС «Мертва голова» обійшли Харків із півночі та відрізали місто. «Лейбштандарт СС Адольф Гітлер» і «Рейх» створили собі плацдарм для прориву в місто, в результаті на плечі саме цих дивізій лягли основні бої за столицю Слобожанщини. 12 березня зав'язали бої на вулицях Харкова. Одночасно з боями у місті німці продовжували маневр з обходу Харкова, який вдалося завершити 14 березня. Увечері того ж дня командувач Воронежського фронту віддав наказ про залишення Харкова. Тим часом дороги, за винятком бруківки, були вже практично непрохідні. Частини дивізії СС «Мертва голова» та бойової групи Хармеля 14 березня стояли без пального, бо колони постачання застрягли в дорозі. Вони змушені були чекати постачання повітрям і долаючи бездоріжжя змогли досягти своєчасно поставлених цілей. Вранці 15 березня бойова група «Хармель» пробилася до залізниці на південь від Рогані, дивізія СС «Мертва голова» після успішних танкових боїв досягла переходу біля Чугуєва і перекрила його. Основні сили оточених радянських військ, перш за все техніку, вдалося знищити чи захопити [4].

Розвиваючи наступ, основні сили армійського корпусу «Раус» оволоділи Грайвороном та Борисівкою. У наступні дні в ході переслідування противника, що відходив на схід і на північ, було встановлено контроль над берегом Дінця, а 18 березня після короткого бою - як завершення успішної операції танкового корпусу СС – узятий Білгород. Там був налагоджений контакт із дивізією «Велика Німеччина», яка наступала із заходу і в останні дні в жорсткій танковій битві знищила величезну кількість живої сили і техніки противника [4]. Щоб хоть якось зупинити німецький контрнаступ, в середині березня для посилення Воронежського фронту почали висуватися стратегічні резерви: до району Обояні прибув заступник Верховного Головнокомандувача Маршал Г. К. Жуков. 64-та армія вийшла на Сіверський Донець, а 21-а – закрила пролом між 40-ою та 69-ою арміями, у Обояні зосередилася перша танкова армія [5].

Взяттям Харкова та Білгорода закінчився контрудар групи армій «Південь». Посилення бездоріжжя виключало подальше ведення операцій, хоча Група мала ще одну мету – як заключну фазу операції спільно з групою армій «Центр» очистити від противника дугу в районі Курська, що врізалася глибоко на захід у німецький фронт, і створити тут більш короткий фронт. Але на даному етапі група армій «Центр» заявила, що вона не може брати участь у цій операції [6]. До 25 березня лінія фронту на Обоянському напрямку стабілізувалася на рубежі Краснопілля, Білгород і далі Донцем до Чугуєва. Війська Воронежського фронту перейшли до організації позиційної оборони, утворивши південний фас так званого Курського виступу [5, с. 140]. На всіх ділянках радянсько-нім. фронту бойові дії перейшли у позиційну фазу. Сторони почали готуватися до літньої кампанії [3, с. 309]. Таким чином, було завершено контрнаступ. Значна кількість радянських з'єднань була знищена, інші зазнали тяжких втрат. Це була остання перемога вермахту на Східному фронті [4]. На цьому закінчився «реванш» за Сталінград.

Бойові дії у лютому-березні 1943 року впевнено продемонстрували, що радянські війська можуть проводити успішні наступальні операції з залученням великої кількості живої сили, бронетехніки та авіації навіть в важких зимових

умовах, але при тому командири залишалися малоініціативними, з'єднання вкрай вразливими до флангових атак і контрударів противника, німцям знову і знову вдавалося брати цілі з'єднання в оточення, навіть не зважаючи на їх коло-сальний спротив. З іншої сторони став зрозумілим той факт, що навіть після Сталінграду німців досі не можна недооцінювати, що під управлінням досвідченого командира, оперуючи мобільними підрозділами, вони можуть здійснити успішний відхід, провести контрудар, ліквідувати загрозу оточення, завдати великих втрат супротивникові і відновити суцільний фронт, звичайно якщо їм не доводиться виконувати божевільні накази з розряду «ні кроку назад». Харків став битвою між двома ключовими подіями на Східному фронті – Сталінградом і Курськом, він сформував так званий «Південний фас Курської дуги» і плавно підвів від початку корінного перелому у війні до його остаточного звершення, зрештою власне те що пізніше стало відомим як операція «Цитадель» і мало стати останнім етапом німецького контрудару в Третій битві за Харків.

Бібліографія:

1. БАЛЯТИНСКИЙ М. *«Тигры» в бою*. Москва: Яуза, Эксмо, 2007. 320 с.
2. ВЕРТ А. *Россия в войне. 1941 -1945*. Москва: Прогресс, 1967. 774 с.
3. Україна-Українці. In: *Енциклопедія історії України: Кн. 2*. Київ: Наукова думка, 2019. с. 308.
4. ЗАЛЕССКИЙ К. А., ХАУССЕР П. *Чёрная гвардия Гитлера. Ваффен-СС в бою*. Москва: Издатель Быстров, 2007. 640 с.
5. Коренной перелом в войне. In: *История второй мировой войны 1939-1945 гг. Т. 6*. Москва: Воениздат, 1976. 520 с.
6. МАНШТЕЙН Э. фон. *Утерянные победы. Воспоминания фельдмаршала*. Москва: Астрель, 2012. 832 с.
7. МЕЛЛЕНТИН Ф. В. *Танковые сражения 1939-1945 гг.: Боевое применение танков во второй мировой войне*. Москва: ИЛ, 1957. 303 с.
8. МЕЛЬНИКОВ С. И. *Маршал Рыбалко*. Киев: Политиздат Украины, 1984. 254 с.
9. МОСКАЛЕНКО К. С. *На Юго-Западном направлении. Воспоминания командарма. Кн. I*. Москва: Наука, 1969. 644 с.
10. ШТЕМЕНКО С. М. *Генеральный штаб в годы войны*. Москва: Воениздат, 1989. 560 с.
11. GLATTER-GOETZ, Josef von. №D656/27 *Generalinspekteur der Panzertruppen*. 1943. 178 p.

CZU 94(477)“1953 /1954”

ПЕРЕЖИТИ СМЕРТЬ: КЕНГІРСЬКЕ ПОВСТАННЯ – ПОЧАТОК РОЗПАДУ СИСТЕМИ КОНЦЕНТРАЦІЙНИХ ТАБОРІВ

Оксана БОГУЦЬКА, студентка, факультет історії, політології та міжнародних відносин, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
Науковий керівник: **Назарій ХРИСТАН**, ас., к. і. н.

Abstract: *The article is devoted to the analysis of one of the key episodes in the struggle of Ukrainian political prisoners against the Soviet totalitarian system. The*

purpose of the study is to determine the role and place of the Kenghir uprising, which was one of the largest, along with others in 1953-1954. The 42-day Kenghir uprising was to a large extent the turning point of the crisis of the Soviet camp system and determined the final course of the ruling elite aimed at further transformation of GUTAB and its final termination.

Keywords: *Kenghir uprising, Steppe camp (Steplag), GUTAB, political prisoners.*

Протягом ХХ століття мільйони українців були розстріляні, вислані в Сибір, пройшли через табори й тюрми. Мільйони були знищені за те, що були українцями. Повстання українців у радянських концентраційних таборах 1953 – 1954 рр. стали яскравим прикладом незламності у боротьбі з тоталітарною машиною. Так званий «вірус свободи» внаслідок повстань почав ширитися. Масштаби непокори, що охопили ГУЛАГ, змусив тоталітарну систему не лише йти на поступки, а й реорганізуватися.

16 травня 1954 р. розпочалося Кенгірське повстання, одне з найбільших табірних повстань, що відчутно сколихнуло систему ГУЛАГу. Повстання тривало 42 дні. Це був час свободи, коли втомлені знуцаннями табірної адміністрації в'язні, самі диктували свої умови чинній владі. Час коли арештанти створили свою маленьку, вільну державу, із чіткою організацією, законами та навіть гімном. І за яку люди практично голіруч пішли проти танків.

Всього в Степовому таборі налічувалося 22 884 в'язнів, з них 2186 перебували на каторжну режимі. З шести табірних відділень 3-є було найбільшим: тут утримувалися 5597 чоловік. Національний склад ув'язнених був досить строкатим, але переважали західні українці і колишні мешканці балтійських республік, що становили 69%. Частка росіян не перевищувала 13%. У таборі майже не було засуджених зі терміном менше 10 років, більшість (72%) отримали вироки за статтею «зрада Батьківщині» до 20-25 років позбавлення волі. Склад політичних ув'язнених, серед яких найбільше було українських націоналістів, визначив характер Кенгірського повстання [4, с. 629].

Перші прояви опору в'язнів у Кенгірі спостерігалися наприкінці 1953 р. – на початку 1954 р. Степлаг зажив сумної слави як один із найбільш жорстоких таборів, у зонах якого було встановлено режим терору, що супроводжувався знуцанням над в'язнями, побоями, вбивствами, невмотивованими розправами. Атмосфера сваволі та безкарності табірної адміністрації сприяла зародженню в середовищі в'язнів бунту проти нелюдських умов утримання.

Намагаючись придушити постійні спалахи спротиву, керівництво ГУЛАГу 22 квітня 1954 р. направило в Степлаг етап кримінальників чисельністю 1400 осіб, сподіваючись за їх допомогою роз'єднати і деморалізувати «політичних». Майже половина новоприбулих в'язнів потрапила у 3-є відділення. Однак табірне керівництво сильно прорахувалося, адже українські повстанці не погоджувалися покійно терпіти знуцання «блатних». Вістря їх опору було спрямоване проти кримінальників, які швидко здалися і пішли на поступки, уклавши з бандерівцями союз проти табірної адміністрації. Перші серйозні сутички відбулися 16 травня 1954 р. У бунтівну зону були введені війська, унаслідок чого 13 чоловік було вбито, 43 поранено (із табірнього персоналу поранень зазнали 10 осіб.

Про криваву бійню, яку влаштували наглядачі табору, згадував вірменин Вагаршак Батоян: «Солдати військ МВС, озброєні автоматами, відкрили стрілянину по людям, як тільки увірвалися в господарський двір. З криками падали поранені. Слідом за автоматниками у двір вбігли охоронці зі сталевими прутами, якими стали добивати лежачих на землі. Стріляли і били всіх, хто потрапляв під руку: кричали малолітні підлітки, стогнали поранені, хтось молив про пощаду...» [1, с. 91].

Факт розстрілів сильно збурив в'язнів, які відмовилися виходити на роботу. Під градом куль охорони вони знову пробили стіну поміж чоловічою та жіночою зонами, розгромили слідчий ізолятор і штрафний барак, з якого звільнили 252 осіб, захопили господарський двір зі складами продовольства та різного майна, хлібопекарнею, механічними та іншими господарськими майстернями, спалили документацію, зірвали телефонний і сигнальний зв'язок. Погрожуючи розправою, вони змусили табірну адміністрацію та охорону покинути зону.

Після захоплення зони в свої руки найбільш активна частина страйкарів почала посилено виготовляти у майстернях господарського двору холодну зброю та барикадуватися. Над ідальнею вони вивісили червоно-чорний прапор у пам'ять про загиблих. Поступово табірна зона перетворилася на обложено фортецю, де періодично проводилися мітинги та організовувалося власне життя. На зборах страйкуючих в'язнів (на кінець травня їхня кількість сягнула 5,2 тис.) було ухвалене рішення не виходити на роботу до приїзду московської комісії. До них приєдналися 10 тис. в'язнів, що працювали на рудниках за 20 км від цього селища. Таким чином, було паралізовано цілий економічний район, що давав СРСР 30% міді [4, с. 641].

Для розслідування застосування солдатами зброї в'язні утворили свою табірну комісію із 13 осіб. До її складу зокрема ввійшли Капітон Кузнецов, колишній підполковник Червоної Армії, що побував у німецькому полоні, Енгельс Слученков («Гліб»), Юрій Кнопмус, Марія Шиманська, А. Макєєв, Герша Келлер, Артавазд Авакян, Лідія Супрун, Ганна Михайлевич та ін. Ця група керувала повстанням із 17 травня по 26 червня 1954 р.

Повсталі свідомо оберігали справжніх лідерів від ризику. Колишні члени ОУН, наприклад, не дозволили ввійти у керівництво страйку Михайлові Со році – одному з провідних діячів ОУН, людині, яку вважали ідейним патріархом політв'язнів у радянських концтаборах. Основна робота і відповідальність лягла на плечі тих, хто діяв відкрито.

25 травня 1954 р. відбулася реорганізація табірної комісії. Так, від жіночої зони членами комісії стали колишні членкині ОУН Лідія Супрун і Ганна Михайлевич. Від другого табірної пункту в комісію обрали Омеляна Суничука (греко-католицький священник і капелан УПА) [3, с. 121]. Надалі було створено «центральный штаб опору» та «штаби опору» в табірних пунктах, а також військовий відділ, відділ пропаганди, господарський, технічний, «ударну групу», «службу безпеки» з комендатурою, тюрмою, караулами, постами та пікетами. Страйкарям вдалося налагодити виготовлення саморобної зброї (піки, шаблі, гранати та самопали), випускати листівки та бюлетені. В бойові

формування були залучені не тільки найбільш активні українські націоналісти, але й «чеченці та кримінальний рецидив».

«Ми були готові всі там згинуть, бо другого вихода не було. Нас тут нехай навіть похоронять, аль бо ми більше на роботу не виходим» – розповідав про рішучість в'язнів один із учасників повстання Григорій Книш («Летун»), що у 1946-1949 рр. перебував в СБ ОУН на Львівщині. Проте у Москві вирішили не чекати на мирне врегулювання виступу в'язнів у Кенгірі. В ніч з 25 на 26 червня комісія МВС та прокуратури у відповідності з наказами міністра С. Круглова, Генерального прокурора Р. Руденка та голови КДБ І. Серова прийняла рішення зламати спротив в'язнів 3-го відділення Степлагу. Ще 21 червня С. Круглов повідомив телеграмою, що 24 червня у табір прибуде військової ешелон, у складі якого п'ять танків Т-34 з першої дивізії внутрішніх військ [4, с. 651].

26 червня з 3-ї години 25 хвилин до 4-ї години ранку комісія МВС по радіо звернулася до повсталих політв'язнів із вимогою здатися, та повідомила про введення військ. Після цього у зону ввійшло 1600 солдатів із 98 собаками, 3 пожежні машини, 5 танків Т-34. Це був єдиний випадок використання танків для придушення повстань у радянських таборах.

В'язні організували самооборону, забарикадувавшись у шести бараках. Увійшовши в 3-ю зону, танки зруйнували барикади та інші загородження перед вхідними воротами та проходами. Під прикриттям танків вглибину табору рушили 30 оперативних груп, які мали заблокувати в'язнів у бараках, вивівши потім їх поза межі зони.

У 2-му табірному пункті в'язні, що засіли на барикадах, організували запеклий опір на всіх напрямках просування радянських військ, стріляючи в них із саморобних пістолетів та закидаючи їх камінням, пляшками з піском та саморобними гранатами. Особливо сильний спротив виявили в'язні 11-го та 12-го бараків, що озброївшись ножами та залізними прутами, певний час стримували натиск військ. Серед тих, хто відважно чинив спротив, виявилось також багато жінок.

Попри відчайдушність зусиль повстанців, їхні сили були нерівними. При допомозі танків, газових гранат та вибухових пакетів радянським солдатам вдалося за декілька годин ліквідувати основні вогнища спротиву.

Матеріали слідства значно занижують кількість жертв, оскільки перед комісією МВС було поставлене завдання придушити Кенгірське повстання із найменшими втратами. В одних документах вказано, що із повсталих в'язнів загинуло лише 35 осіб, в інших – 37 убитих, 61 поранений, з яких 9 померло, 54 зазнали тілесних ушкоджень. Зі сторони учасників штурму лише 40 солдатів було поранено. Водночас, зазначається, що «у масовій непокорі 3-го табірної відділення Степлагу брало участь 5392 ув'язнених, із них 43% жінок. Основну масу (72%) в'язнів у табірному відділенні становили засуджені за зраду Батьківщини та інші тяжкі злочини (оунівці, прибалтійські націоналісти)». Аналіз свідчень учасників подій дає підстави вважати, що у середньому убитих і покалічених повстанців було понад 700 [4, с. 652].

Кенгірське повстання тривало 42 дні – від 16 травня до 26 червня 1954 р. Воно розкололо моноліт Імперії Страху. Тисячі беззбройних в'язнів повстали

проти беззаконня і нелюдського існування. Понад 40 днів вони диктували Москві свої вимоги. Їм цього не пробачили й вчинили жорстоку розправу.

Попри те, що повстання було придушене, повстанці Кенгіру здобули перемогу, яка своїм значенням перевищувала жертви. Після повстань була здійснена повна реорганізація системи: протягом кількох років звільнили дві третини ув'язнених, виправно-трудова табори скасували, а в'язнів із них перемістили до колоній або до тюрем.

Отже, Кенгірське повстання стало однією з кульмінаційних точок кризи системи ГУЛАГу у переломний момент радянської історії між смертю Сталіна та XX з'їздом КПРС. Радянська влада зробила організаційні висновки з подій в таборі. За результатами розслідування було притягнуто до кримінальної відповідальності ряд наглядачів, обвинувачених у перевищенні повноважень під час застосування вогнепальної зброї проти в'язнів. Рішенням від 16 вересня 1954 р. міністр внутрішніх справ СРСР С. Круглов поширив заходи з безпеки на всі табори примусової праці, заборонивши у подальшому практику переведення небезпечних в'язнів з одного табору в інший. Цим самим наказом були скасовані особливі табори. Це був перший крок до реорганізації репресивної системи, заснованої на примусовій праці.

Бібліографія:

1. БАТОЯН, Вагаршак. *Восстание в Кенгире*. Ін: ...Иметь силу помнить: Рассказы тех, кто прошел ад репрессий. Москва: Моск. рабочий, 1991. С. 81-101.
2. ЕППЛБОМ, Е. *Історія ГУЛАГу*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 511 с.
3. КУЛЬЧИК, Й. *Чайки Кенгіру*. Львів: Край, 2000. 121 с.
4. ПАТРИЛЯК, Іван. *Визвольна боротьба ОУН й УПА (1939-1960 рр.)*. Київ: ВД АДЕФ-Україна, 2020. 712 с.

CZU 37.02:008(477)

З ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ, КУЛЬТУРА І ТРАДИЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ»

Олена ПРОДАНЮК, студентка, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Людмила ЧОЛАНУ**, асист. унів.

Abstract: *The work highlights the role of interdisciplinary connections and integration in the modern educational process. The requirements of the Ukrainian, Russian, and Romanian curricula of the Republic of Moldova were analyzed, a number of integrated lessons of Ukrainian teachers were considered. I have compiled the tables of possible connections between Ukrainian, Romanian, and Russian literature when studying folklore works.*

Keywords: *Interdisciplinary connections, integration, subject curriculum, folklore, ethnology, Ukrainians of Moldova.*

Проблема міжпредметних зв'язків є актуальною в сучасній освіті, оскільки вона спрямована на розвиток цілісного підходу до навчання та науково-дослідної діяльності. Міжпредметні зв'язки дозволяють учням глибше усвідомлювати сутність і важливість знань шкільних навчальних предметів, розвивають здатність до аналітично-критичного мислення. Міжпредметні зв'язки є важливим фактором підготовки до професійної діяльності, оскільки сучасні роботодавці очікують від своїх співробітників не лише специфічні знання, а й уміння пов'язувати та застосовувати їх у різних ситуаціях.

Ідеї міжпредметних зв'язків розроблюються протягом тривалого часу. Її відстоювали видатні педагоги минулих епох, як Ян Коменський, Дж. Локк, Г. Песталоцці, А. Дістервег (XVII ст.), Костянтин Ушинський (XIX ст.) та ін. Вона була провідною в педагогіці 1960-70-х років, лишається актуальною в наші часи.

Міжпредметні зв'язки в шкільному навчанні підготували ґрунт для втілення інтегрованого підходу до виховання і навчання. Застосування міжпредметних зв'язків та інтегрування шкільних предметів реалізує знання дітей як цілісну систему, формує єдину картину світу.

Проблема міжпредметних зв'язків дуже актуальна для Молдови, яка протягом століть лишається багатонаціональною. Полікультурність вимагає від учителя широкого кругозору. Знання міжпредметного матеріалу, опора на нього допомагає методично правильно організувати роботу в класі, сприяє підвищенню ефективності навчання.

У процесі оновлення освіти в сучасній Молдові було створено 5 варіантів навчальних планів, три з яких передбачають вивчення рідної мови національних меншин РМ – української, болгарської, гагаузької. У шкільному процесі з'явилися нові навчальні предмети, націлені на посилення виховного аспекту. Зокрема, це введений у 2000 р. предмет «Історія, культура та традиції українського/болгарського/гагаузького народу».

З 2017 р. в Республіці Молдова почалася багатопланова робота з модифікації шкільних курикулумів, втілення форм інтегрованого навчання.

У модифікованому курикулумі зазначено, що міжпредметні компетенції реалізуються через формування комунікативної, мовної, мовленнєвої, літературної, соціокультурної компетенцій гімназистів на ґрунті свідомого опанування мовної і мовленнєвої теорій у курсі української мови і літератури та під час вивчення інших мов – російської (мови навчання), румунської – державної мови, іноземних мов, а також таких предметів гуманітарного циклу, як історія, «Історія, культура і традиції українського народу», література тощо.

Нові курикулуми враховують особливості українського мовлення і культури на теренах Молдови, серед яких:

- вплив культури інших етносів Молдови,
- інтерференція румунської мови як державної та російської мови як мови освіти,
- широке побутування усних українських говірок при вузькому використанні літературного мовлення,

- унікальне розмаїття українських фольклорних жанрів, в т. ч. архаїчних, практично не збережених в Україні,
- відсутність системних зв'язків з культурою України.

Вказані особливості визначили програмування шляху дитини від усного діалектного мовлення до літературної мови, від рідної мови і культури до культури народів Молдови, України та культури людства [1].

Було чітко виділено фольклор і літературу як дві головні течії української словесності, збільшено кількість казок, легенд та інших фольклорних творів.

Потенціал для подальшого міжпредметного інтегрування містить система комунікативних тем, запропонованих Міністерством і спрямованих на активізацію комунікативно-мовленнєвої діяльності гімназистів. Наскрізною є тема Батьківщини Молдови та рідної мови. Інші теми теж є спільними для ряду предметних курикулумів. У 5 класі це рідний дім, добро і краса, світ захоплені [6].

Важливою ланкою зв'язку гуманітарних дисциплін може стати предмет «Історія, культура і традиції українського народу». Ми провели порівняльний аналіз вимог до вивчення творів усної народної творчості у модернізованих предметних курикулумах 2019 р. «Українська мова і література», «Русский язык и литература» та «Limba și literatura română». Метою було з'ясування можливостей міжпредметних зв'язків при вивченні предметів українознавчого циклу з російською та румунською літературами.

Було укладено порівняльну таблицю. Оскільки курикулум «Історія, культура та традиції українського народу» затверджено тільки для початкових класів, у таблицю було включено також поурочне планування з народознавства, розроблене нами для 5 класу.

*Вимоги до вчення фольклору предметних курикулумів
Республіки Молдова в порівнянні з тематикою уроків народознавства (5 кл.)*

| Курикулум «Українська мова і література» 2019 р. | Тематика уроків «КТУН» Проданюк/Косован Олени, 2023 р. | Курикулум «Русский язык и литература» | Curriculum «Limba și literatura română» |
|--|--|--|--|
| Фольклор (усна народна творчість) і література. Образність як особливість фольклорного і літературного твору. Поняття про образ-персонаж. Міф як прадавній фольклорний жанр. «Створення світу», «Дерево життя та вирій». Загадка народна і літературна. | 1. Краю мій, земля священна. 2. Я – часточка народу. 3. Традиційні молдавські та українські імена. 4. Слово до слова – зложиться мова. 5. Подаруйте нам пісню, бабусю. 6. Вічний експонат історії народу. 7. Котився віночок по полю. 8. На зеленому горбочку, у вишневому садочку. | Устное народное творчество. Художественные средства , характерные для фольклора. Виды сказок: сказки народные и литературные. Сказочные сюжеты. Нравственные проблемы и поучительный характер. «Иван Царе- | Povești (казки): «Cum se câștigă banii» («Як заробляються гроші»), «Doi frați» («Два брати»); snoave (сатиричний прозовий міні-твір, байка): «Păcală și cărna-țul» («Пекале і ковбаса»), «Nici smântână, nici lapte acru» («Hi |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>Прислів'я і приказки. Казка народна і літературна. Казки про тварин («Пан Коцький», «Як звірі хату будували»). Конфлікт у казці. Народна календарно-обрядова поезія зимового циклу.</p> <p>Колядки «Добрий тобі вечір, пане господарю», «Нова радість стала».</p> <p>Щедрівки «Щедрик, щедрик, щедрівочка», «Чи дома, дома пан господар».</p> <p>Народна календ.-обряд. поезія весняного циклу.</p> <p>Веснянки та гаївки «Ой весна, весна – днем красна», «Весняночко-паняночко».</p> <p>Епітет, уособлення (персоніфікація) як засоби творення образу у фолькл. та літ. творі. Легенда народна «Березень і Квітень».</p> <p>Фольклорні та літературні образи-персонажі.</p> <p>Народні ігри.</p> | <p>8. Не ламай калину. 9. «Диво калинове».</p> <p>Практичне заняття. 10. Зимові свята. 11. День святого Миколая. 12. Дозвольте колядувати. 13. Щедрування. 14. З Новим роком, з новим щастям. 15. Календар зимових свят. 16. Моральні норми народу. 17. Народ про працю і нероб. 18. Сім'я буде щасливою. 19. Церква в житті народу. 20. Екскурсія до сільської церкви. 21. Весняні свята. 22. Мерцішор. Прийди, весно, прийди. 23. Яка криниця, такий господар. 24. Вербиченька. 25. Вербна неділя. 26. На Великдень сонце грає. 27. Писанкарство. 28. День матері. 29. Ой зів'ю вінки на всі святки.</p> | <p>вич и Серый волк».</p> <p>Мифы как своеобразное отражение жизни. Мифы древних славян. Баллада.</p> | <p>сметана, ні кисле молоко») o snoavă la alegere (одна на вибір); legende (легенди): «Vița de vie» («Виноградна лоза»), «Dragoș Vodă» («Драгош Воде»); parabole (притчі): «Nici lemnul nu iartă» («Дерево теж не прощає»), «Ce-i mai scump pe lume» («Що найдорожче в світі»), «Corbul și vulpea» («Ворона і лисиця»); poezii (вірші); urături (побажання, вітання); colinde (колядки); ghicitori (загадки); frământări de limbă (скоромовки) etc. (та ін.)</p> |
|---|--|--|--|

Порівняння курикулумів виявило, що при вивченні української, російської та румунської літератури вводиться поняття «фольклор» або «усна народна творчість» і пропонується текстуальне вивчення казок та деяких інших жанрів. Курикулуми з української та російської мови і літератури дають розрізнення народної та літературної казки, знайомлять з міфами. Але в курикулумі з російської мови та літератури фольклорні твори представлено лише двома жанрами – казки та міфи, що дуже ускладнює міжпредметні зв'язки в обраній нами темі дослідження [5].

Більш широкі можливості міжпредметних зв'язків виявились при порівнянні українського і румунського курикулумів. При вивченні української та румунської літератур пропонується первинне ознайомлення з розмаїттям фольклорних жанрів. У румунському фольклорі, крім казки, виділяються: гумористична байка, легенда, притча, деякі види календарно-обрядової поезії, загадки і скоромовки [7].

Найширше жанри фольклору представлено курикулумом «Українська мова і література».

У ньому виділяються міфи, казки про тварин, розрізняються народні та літературні легенди, народні і літературні загадки. П'ятикласники знайомляться з прислів'ями та приказками, календарно-обрядовою поезією зимового циклу (колядки, щедрівки) і весняного циклу (веснянки, гаївки), навчаються народних ігор. Рекомендовано фольклорні твори для текстуального засвоєння на уроці і для додаткового читання. Передбачено засвоєння поняття про образність фольклору, розрізнення народних і літературних персонажів. Діти навчаються визначати конфлікт казки, знаходити у фольклорних творах епітети й порівняння [6].

Широка подача усної народної творчості у курикулумах нам бачиться цілком виправданою. Народна словесність має виразне національне забарвлення, тому розширене ознайомлення з українським фольклором для шкіл Молдови при кількісній перевазі уроків російською мовою є особливо важливим. Наявність фольклорних та споріднених з ними літературних творів у підручниках нового покоління створює умови для розширення зв'язків уроків народознавства з уроками української мови та літератури, а також румунської мови та літератури.

Фольклорні твори на уроках народознавства посідають дуже значне місце. Але їх використання має інший характер. На уроках з літератури п'ятикласники починають вивчення фольклорного тексту як художнього твору з його фабулою, системою персонажів, конфліктом, художніми засобами. А на уроках з навчального предмету «Історія, культура і традиції українського народу» вчитель використовує народні твори як засіб розкриття певної народознавчої теми. Фольклорні твори, як українські, так і молдовські та інші, є дуже важливим дидактичним матеріалом. Це визначає їх особливу роль у міжпредметних зв'язках народознавства з іншими предметами, а в майбутньому – у інтегруванні шкільних дисциплін.

На наступний навчальний рік нами розроблено поурочне тематичне планування, де значно посилено зв'язки народознавства з навчальним предметом «Українська мова і література» і на основі комунікативних тем затвердженого курикулуму з української мови та літератури введено елементи інтегрування.

Бібліографія:

1. ІГНАТЕНКО Д., ЧОЛАНУ Л. Перспективи інтегрування дисципліни «Українська мова і література» з гуманітарними предметами гімназичної ланки освіти РМ // *Probleme de filologie: aspecte teoretice și practice*, ed. a VI-a, 6 de-

- seembrie 2019. – Електронний ресурс. Режим доступу: <http://dspace.usarb.md:8080/jspui/handle/123456789/5163>
2. ПЕЛЕШОК Е., ГОРДІЄНКО О. Розвиток ідей міжпредметних зв'язків у педагогіці та проблема інтегрованого навчання. – Електронний ресурс. Режим доступу: [<https://studentam.net.ua/content/view/>]
 3. Українська мова і література. Історія, культура і традиції українського народу // Начальное образование. Национальный куррикулум. М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова. – Chişinău, 2018.
 4. ШИЛІН І. Використання міжпредметних зв'язків на уроках української мови та літератури. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://multiurok.ru/files/vistup-vikoristannia-mizhpriedmetnikh-zv-iazkiv-n.html>
 5. Curriculum national. Clasele 5-9. Русский язык и литература. Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnazii cu predare în limba rusă. – Chişinău: Lyceum, 2020.
 6. Curriculum național: Clasele 5-9: Українська мова і література: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare. – Chişinău: Lyceum, 2020.
 7. Curriculum national. Clasele 5-9. Limba și literatura română. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Pentru instituțiile de învățământ cu predare în limbile minorităților naționale. – Chişinău: Lyceum, 2020.

CZU 811.161.2(072):159.9

«БІЗНЕС-СИСТЕМА» ЯК ОДИН З МЕТОДІВ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Сергій ВІТЯЗЬ, студент, факультет словесності,
Бельцький державний університет імені Алеку Руссо
Науковий керівник: **Діана ІГНАТЕНКО**, др., лект. унів.

Abstract: *The paper presents the concept of method as a didactic category and its combination with the latest innovative technologies. The essence of didactic technologies as a system of didactic principles, approaches, and methods, and the appropriateness of their use in the educational process in schools studying Ukrainian language and literature, are revealed. Motivation and its impact on students' perception are examined. The "classroom economy" methodology is analyzed through the lens of contemporary students' perception.*

Keywords: *teaching methodology, methods and forms of work, information and communication methods, interactive forms of work, motivation, classroom economy.*

Проблема мотивації учнів у навчанні є перманентною та завжди актуальною у педагогіці. З розвитком сучасного світу цифрових технологій перед учителями відкриваються нові можливості, але й з'являються нові виклики. Так, існує загроза того, що учень може стати об'єктом перенасичення інформацією та наочними матеріалами. Отже, виникає необхідність у пошуці нових методів та форм роботи для стимулювання мотивації учнів у сучасній школі.

Поняття мотивації має свою історію дослідження у педагогіці та психології. Відомими є праці Абрахама Маслоу, який розробив ієрархію потреб, чи

Теодора Герцля, який виділяв два типи мотивації: внутрішню та зовнішню. Заслужують на увагу праці Едвіна Лока, Едуарда Деці та Даниеля Пінка, які також зробили значний внесок у вивчення мотивації.

Сучасні мотиваційні стратегії у школі спрямовані на створення сприятливого навчального середовища, яке стимулює учнів до активного навчання та особистісного розвитку. Серед мотиваційних стратегій сьогодні зазнає популярності методика «внутрикласної економіки».

Внутрішня класна економіка (Classroom Economy), або «Бізнес-система» – це інноваційний педагогічний підхід, який використовує моделі реальної економіки для створення навчального середовища, де учні можуть на практиці освоювати основи фінансової грамотності, відповідальності та організаційних навичок. Цей метод є результатом поєднання педагогічних теорій, що підкреслюють важливість активного навчання, та економічних концепцій, які акцентують увагу на важливості розуміння фінансових процесів.

Ідея використання економічних моделей у навчанні бере свій початок з 1960-х років, коли педагогічні теоретики почали шукати нові способи зробити навчання більш практичним і залучити учнів до активної участі у навчальному процесі. Однак концепція внутрішньої класної економіки, як вона існує сьогодні, була розроблена у 1990-х роках і набула популярності на початку 2000-х років завдяки роботам таких педагогів, як Рон Кларк і Дуглас Кімс. Вони показали, що інтеграція економічних принципів у класну кімнату може суттєво підвищити мотивацію учнів та їхнє розуміння складних фінансових концепцій [8].

Основою внутрішньої класної економіки є конструктивістська теорія навчання, яка підкреслює важливість активного залучення учнів до процесу навчання та використання реальних життєвих ситуацій для засвоєння знань. Конструктивізм, розроблений такими теоретиками, як Жан Піаже і Лев Виготський, стверджує, що учні краще засвоюють знання, коли вони активно взаємодіють із навчальним матеріалом і мають можливість застосовувати свої знання на практиці [1].

Беручи участь у класній економіці, учні отримують досвід управління грошима, постановки цілей та планування на майбутнє. У рамках класної економіки учні витрачають та заробляють «гроші», як їм заманеться протягом навчального дня. Кожного тижня учні можуть заробляти «гроші» за присутність в школі, виконання завдань, хорошу поведінку, прихід на урок вчасно та багато іншого. Крім того, вчителю потрібно створити систему, щоб учні могли витрачати свої зароблені «гроші» на нагороди або привілеї, такі як додатковий час на перерві або особливі класні привілеї. Шляхом впровадження системи класної економіки педагог може навчати учнів цінним урокам про управління грошима та відповідальність у цікавий та захоплюючий спосіб.

Дослідження показують, що внутрикласна економіка може бути ефективним інструментом для стимулювання учнівської мотивації, розвитку їх фінансової грамотності та навичок соціальної відповідальності. Цей метод також допомагає учням зрозуміти принципи економічних відносин, що базуються на ринкових принципах. Шляхом моделювання ситуацій реального

світу в контрольованому середовищі внутрикласна економіка надає захоплюючий і інтерактивний спосіб для учнів розвивати важливі життєві навички, які будуть корисні їм поза межами стін класу.

Звертається увага на те, що внутрикласна економіка може сприяти поліпшенню поведінки та академічної успішності учнів через створення структурованого та мотиваційного середовища навчання.

Методика внутрикласної економіки вперше була згадана в літературі та педагогічній практиці в 1980-х роках. З того часу вона стала популярним інструментом в освітньому середовищі, привертаючи увагу дослідників, методистів та педагогів-практиків.

Джеймс Буркулес є одним із піонерів методики внутрикласної економіки. Його роботи про метод були опубліковані в 1980-х роках.

Браян Каплан здійснив значний внесок у розвиток та популяризацію методу внутрикласної економіки. Його роботи та статті допомогли просунути цей метод в середовищі освіти.

Ерік Хансон є автором книги «Classroom Economy: A Practical Approach to Classroom Management», яка надає педагогам практичні поради щодо впровадження методу внутрикласної економіки в навчальний процес.

Питання про те, чи варто впроваджувати метод внутрикласної економіки в щоденне шкільне навчання, залежить від багатьох чинників, зокрема цілі освіти, потреби учнів та можливості педагогів. Освітні експерти виокремлюють і сильні, і негативні аргументи («за» і «проти») цього методу.

За:

Мотивація та залученість: Методика внутрикласної економіки може стимулювати мотивацію учнів та поліпшити їх залученість до навчального процесу, оскільки вона надає їм можливість заробляти нагороди та привілеї за хорошу поведінку та академічні успіхи.

Фінансова грамотність: Внутрикласна економіка може допомогти учням розвивати навички фінансової грамотності та відповідального управління ресурсами, що може бути корисним у їхньому майбутньому житті.

Управління класом: Цей метод може бути ефективним інструментом управління класом, оскільки він пропонує структуровану систему заохочень та покарань, яка може допомогти у підтримці дисципліни в класі.

Проти:

Зайве фокусування на винагороді: Деякі критики вважають, що внутрикласна економіка може призвести до того, що учні почнуть орієнтуватися лише на отримання винагород, замість того, щоб цінувати сам процес навчання.

Нерівність та соціальні наслідки: Є небезпека того, що методика може загострити нерівність серед учнів, оскільки деякі з них можуть мати більше можливостей для заробітку «грошей» або отримання нагород, ніж інші.

Врешті, рішення про впровадження методу внутрикласної економіки в шкільне навчання повинно прийматися на основі уважного аналізу його переваг і недоліків, а також врахування конкретних потреб і контексту освітнього середовища.

Дослідження внутрішньої класної економіки (Classroom Economy) стало важливим джерелом натхнення та стимулом до впровадження цього підходу під час проходження нашої педагогічної практики. Аналізуючи численні приклади успішної реалізації цього методу в різних школах, нами було відмічено потенціал для значного покращення якості навчального процесу та підвищення мотивації учнів.

Однією з найбільш вражаючих знахідок досліджень було те, наскільки ефективно внутрішня класна економіка підвищує мотивацію учнів. Вивчення випадків, коли учні активно заробляли «класні гроші» за виконання завдань та участь у класних заходах, показало, що ця система стимулює їх до більшої активності та відповідальності. Дослідження продемонстрували, що учні, які беруть участь у класній економіці, краще розуміють основи фінансового планування, бюджетування та управління грошима. Ці знання є важливими для їхнього майбутнього, нас вразило, наскільки успішно вони засвоюються у форматі гри.

Назвати метод «внутрикласної економіки» «бізнес-системою» може бути кращим, оскільки це відображає сутність та характер методу більш точно. Термін «внутрикласна економіка» може бути менш зрозумілим для деяких людей, оскільки він не завжди повністю передає ідею процесу. Тимчасом термін «бізнес-система» вказує на те, що учні ведуть свої власні «бізнеси» в рамках класу, заробляючи та витрачаючи «гроші» за виконання завдань та досягнення певних цілей. Це може бути більш зрозумілим та захопливим для учнів, а також допоможе підкреслити важливість фінансової грамотності та навичок управління ресурсами, які вони набувають.

Під час проходження педагогічної практики в міській гімназії, нами було організовано проведення подібного експерименту. Введений метод мотивації було запроваджено у 6 класі. В журналі зареєстровано 21 учень, серед яких 33% складають дівчата, а кількість хлопців у класі в 2 рази перевищує кількість дівчат.

Було розроблено бланки відстеження балансу балів. Учні отримали картки з правилами використання, а також відзначеними місцями для зірочок-балів та позначеними бонусами, які вони могли отримати за певну кількість балів. У цих правилах були описані умови отримання або зменшення балів.

Під час першого відвідування занять у ролі вчителя цей клас здавався мені досить пасивним. Учні не виявляли зацікавленості до предмета і процесу навчання, що свідчило про відсутність внутрішньої мотивації у них.

Одними з перших уроків під час педагогічної практики стали уроки з повторення та подальшого вивчення прикметника в 6-ому класі. Таким чином, з перших домашніх завдань за темою повторення прикметника стало зрозуміло, що в середньому домашнє завдання виконує близько 20% від загальної кількості учнів у класі з врахуванням відсутності декотрих учнів на уроках.

Після розподілу карток кожен учень підписав її своїм ім'ям, щоб уникнути переплутання чи зміни. Після цього розпочався класичний процес навчання лише з натяком на внесені бонуси. Хоча часу на проведення експерименту було недостатньо для вивчення його у довгостроковій перспективі, отримані результати виявилися позитивними.

З уведенням карток та бонусів активність учнів значно підвищилася та розвивалася в перспективі. З боку школярів була відмічена зацікавленість, але не моментальна, а постійно зростаюча. Таким чином, вже на наступний урок були готові більше 40% учнів з урахуванням відсутності декотрих учнів.

Аналіз проведеного експерименту з впровадження внутрішкільної економіки в навчальний процес дозволяє зробити такі висновки:

- Впровадження методу внутрикласної економіки в 6-ий клас дозволило створити структуровану систему мотивації учнів. Виділення карток з балами та бонусами, а також встановлення правил і умов їх отримання або віднімання сприяло формуванню зрозумілого механізму заохочення та контролю поведінки учнів.
- Позитивні результати були зафіксовані у вигляді збільшення активності учнів на уроках, більш відповідального виконання домашніх завдань і підтримки дисципліни в класі. Це свідчить про те, що внутрішкільна економіка стимулювала зовнішню мотивацію учнів і підвищила їхню навчальну активність.
- Важливо відзначити, що результати експерименту були позитивними, незважаючи на обмежений час, відведений на його проведення. Це вказує на потенційну ефективність методу внутрішкільної економіки навіть в короткостроковій перспективі.
- Однак для отримання більш повної картини ефективності методу потрібне додаткове дослідження в довгостроковій перспективі. Це дозволить оцінити стійкість позитивних результатів та їх вплив на загальне навчання та розвиток учнів.

Бібліографія:

1. ВЬГОТСКИЙ Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. КНОРР Н. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках // Сучасна школа України, 2012, №1.
3. ЛЕВКІВСЬКИЙ М.В. Інноваційні навчальні технології. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник. – Житомир: Житомир. держ. пед.ун-тет, 2001. – С. 12-18.
4. МАКСИМЕНКО В. П. Дидактика: курс лекцій: Навч. посіб. – Хмельницький: ХмЦНП, 2017. – 222 с.
5. МАКСИМЮК С. П. Педагогіка: Навч. посіб. – Київ: Кондор, 2005. – 667 с.
6. МАЛАФІЙК І. В. Дидактика: Навч. посіб. – Київ: Кондор, 2005. – 397 с.
7. МАЛАФІЙК І.В. Щоб оцінити знання учнів, потрібно знати, що оцінювати. – Освіта, 2000. – 4-11 жовтня.
8. Walcutt, J.J. &Schatz, S. (Eds.) (2019). Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem. Washington, DC: Government Publishing Office. License: Creative Commons Attribution CC BY 4.0 IGO. – Електр. ресурс. – Режим доступу: www.adlnet.gov